

# Folkwang Studien

HERAUSGEGEBEN VON ANDREAS JACOB UND STEFAN ORGASS

## Musiktheorie und Komposition

XII. Jahreskongress der  
Gesellschaft für Musiktheorie  
Essen 2012

Herausgegeben von  
Markus Roth und Matthias Schlothfeldt

Olms

»Musiktheorie und Komposition« – so lautete das Leitthema des XII. Jahreskongresses der Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH), der vom 5. bis 7. Oktober 2012 an der Folkwang Universität der Künste in Essen stattfand. Damit ist eine Schnittstelle bezeichnet, die im musiktheoretischen Diskurs immer von großer Bedeutung war.

Die hier versammelten Beiträge sind an dieser Schnittstelle angesiedelt. Insgesamt 38 Autorinnen und Autoren erörtern Aspekte der Theoriebildung im Bezug auf zeitgenössische Musik, prüfen historische Kompositionslehren auf ihre Relevanz für den Musiktheorieunterricht, stellen aktuelle kompositionspädagogische Ansätze vor und loten die Potenziale des Instrumentierens, Arrangierens und Bearbeitens von Musik aus. Dabei spiegeln die Beiträge einen bewusst weit gefassten Kompositionsbegriff wider. Vor allem aber vermitteln sie einen Eindruck von der Breite und Vielfalt aktueller Musiktheorie und der auf sie bezogenen Didaktik.

GMTH Proceedings 2012  
herausgegeben von  
Florian Edler, Markus Neuwirth und Derek Remeš

# Musiktheorie und Komposition

XII. Jahreskongress der  
Gesellschaft für Musiktheorie Essen 2012

herausgegeben von  
Markus Roth und Matthias Schlothfeldt

Erschienen als Band 15 in der Schriftenreihe

## Folkwang Studien

herausgegeben von  
Andreas Jacob und Stefan Orgass

Druckfassung: Georg Olms Verlag, Hildesheim 2015  
(ISBN 978-3-487-15231-8)  
(ISSN 2701-9500)

GMTH Proceedings 2012  
<https://doi.org/10.31751/proceedings>

Musiktheorie und Komposition. XII. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie Essen  
2012  
<https://doi.org/10.31751/p.v.5>

Herausgeber:

Prof. Dr. Florian Edler, Holbeinstraße 14, D-28209 Bremen, [floriedler@aol.com](mailto:floriedler@aol.com)

Univ.Prof. Dr. Markus Neuwirth, Weststraße 13a, D-52222 Stolberg,

[markusneuwirth@web.de](mailto:markusneuwirth@web.de)

Dr. Derek Remeš, Schönbühlstrasse 26, CH-6020 Emmenbrücke, [derekremes@gmail.com](mailto:derekremes@gmail.com)

Verantwortlicher Herausgeber dieses Bandes:

Markus Roth, [ma\\_roth@posteo.de](mailto:ma_roth@posteo.de)

Matthias Schlothfeldt, [matthias.schlothfeldt@folkwang-uni.de](mailto:matthias.schlothfeldt@folkwang-uni.de)

Publikationsrichtlinien / Guidelines: <https://www.gmth.de/proceedings/publication.aspx>

ISSN (Onlinefassung) 2701-9500

ISBN (Onlinefassung) 978-3-9822858-2-5

ISSN (Druckfassung) 1861-3047

ISBN (Druckfassung) 978-3-487-15231-8

© 2015/2022 the authors

© 2015 Georg Olms Verlag Hildesheim (Druckausgabe)

Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH) e.V.

c/o Prof. Dr. Ariane Jeßulat

Alt-Friedrichsfelde 126

10315 Berlin

[info@gmth.de](mailto:info@gmth.de)



Die GMTH ist Mitglied von CrossRef.  
<https://www.crossref.org>



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



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



Markus Roth / Matthias Schlothfeldt (Hrsg.)  
Musiktheorie und Komposition

# FolkwangStudien

Herausgegeben von  
Andreas Jacob und Stefan Orgass

Band 15



**Folkwang**

Universität der Künste

# Musiktheorie und Komposition

XII. Jahreskongress der  
Gesellschaft für Musiktheorie Essen 2012

Herausgegeben von  
Markus Roth und Matthias Schlothfeldt



Georg Olms Verlag  
Hildesheim · Zürich · New York  
2015

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über *http://dnb.d-nb.de* abrufbar.

 ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier  
Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Herstellung:

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2015

[www.olms.de](http://www.olms.de)

ISBN 978-3-487-15231-8

ISSN 1861-3047

# Inhalt

Markus Roth, Matthias Schlothfeldt: Vorwort	11
<b>Sektion 1: Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theoriebildung</b>	<b>15</b>
Norbert Fröhlich: Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theorie	17
Cosima Linke: Zu einer Ästhetik von Material, Zeit und Form bei Gérard Grisey	33
Atalay Baysal: Musiktheorie oder Identitätsbildung? Per Nørgård und seine Phänomenologische Musiktheorie	43
Hubertus Dreyer: Theorie aus der Ferne	53
Jörg Mainka: »Sie wissen das nicht, aber sie tun es.« Zum Verhältnis von Komposition und Theoriebildung am Beispiel des Komponisten Mathias Spahlinger und der »musique concrète instrumentale«	65
Markus Roth: Sciarrinos analytischer Blick. Kategorien der Wahrnehmung in »Le figure della Musica da Beethoven a oggi«	77
Emmanouil Vlitakis: Komposition und Musiktheorie: Konvergenzen und Divergenzen zweiter verwandter (?) Fächer	87

## **Sektion 2: Historische Kompositionslehren und ihre Methoden 97**

Felix Diergarten:

»Historische Satzlehre« – ein Zeitalter wird besichtigt 99

Florian Vogt:

Gottfried Heinrich Stölzels Fux-Rezeption.

Zur Rolle des »alten« Kontrapunkts und der »trias harmonica«  
in der Kompositionsausbildung zu Beginn des 18. Jahrhunderts 115

Franz Kaern:

Methodische Anregungen für den Kontrapunktunterricht  
aus Quantz' Flötenschule 127

Nora Brandenburg:

Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht 137

Ariane Jeßulat:

Développer des idées musicales. Zu den Modelldurchführungen  
in Reichas »Traité de haute Composition musicale« 151

Birger Petersen:

Die Orgelschule Johann Georg Herzogs als Quelle für die  
Aneignung historischer Satzmodelle im späten 19. Jahrhundert 163

## **Sektion 3: Kompositionspädagogik und Didaktik der Musiktheorie 175**

Matthias Schlothfeldt:

Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig? 177

Benjamin Lang:

Komponieren zeitgenössischer Kunstmusik im Tonsatzunterricht 197

Arvid Ong:

Komponieren mit Jugendlichen – kreativer Weg zur musikalischen  
Bildung oder pädagogisch-ästhetischer Selbstzweck? 207

Philipp Vandré:

Musiktheorie und Kompositionspädagogik in der Musikschule 215

Stefan Garthoff: »Die reden die ganze Zeit von Quarten und Oktaven und bei uns steht nur etwas von Terz-Sext-Klängen.« Binnendifferenzierung im Musiktheorieunterricht	225
Florian Edler: Höranalyse als Zugang zu Neuer Musik. Perspektiven und Grenzen	233
Stefan Orgass: Bedeutungstheoretische Überlegungen zur immanenten didaktischen Konstitution der Musiktheorie	243
<b>Sektion 4: Instrumentation, Arrangement, Bearbeitung</b>	<b>257</b>
Michael Langemann: Lernen um zu vergessen. Zur Methodik und Didaktik der Instrumentationslehre	259
Julian Caskel: Instrumentation als Zitat und Zeichen. Narrative Effekte in Orchesterbearbeitungen	267
Jens Hamer: Bearbeitung als Schule interpretatorischer Gestaltungsmöglichkeiten	277
Alexander Ferdinand Grychtolik: Bearbeitung – Ergänzung – Rekonstruktion. Zur musiktheoretischen Bestimmung musikpraktischer Methoden	287
Charris Efthimiou: Über Instrumentation in der Musik von Iron Maiden	295
Michael Kahr: Jazzkomposition: Theorie und Praxis	307

<b>Freie Sektion</b>	<b>315</b>
Kateryna Schöning: Rationale Strukturen in freien improvisatorischen Instrumental- formen am Beispiel venezianischer Tokkaten und Intonationen im ausgehenden 16. Jahrhundert	317
Katja Steinhäuser: Henry Purcells »full anthems« – obsolete Gattung oder Vollendung der Vokalpolyphonie?	327
Elisabeth Pütz: Wagners Tristan im Blickfeld der neuen Tonalität. Eine Betrach- tung der V. Szene im Ersten Aufzug mit einer Anmerkung zur Semantik und Konnotation des Tristanakkordes	337
Miona Dimitrijevic: The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems after Arnold Böcklin«, Op. 128	345
Andreas Winkler: Debussys Streichquartett – ein Werk gegen die Akademie?	361
Dres Schiltknecht: Zur Bedeutung von enharmonischer Äquivalenz	373
Almut Gatz: Harmonik im atonalen Kontrapunkt. Zu Anton Weberns »Doppelcanon in motu contrario« op. 15/V	387
Moritz Heffter: Leitmotiv und Sprache – die Sprache der Leitmotive in Bergs »Wozzeck«	397
Martin Hecker: Ligetis »Musica ricercata« als Kompositionslehrwerk	407
Gerhard Luchterhandt: Braucht die Musiktheorie einen »spatial turn«?	415

William Forman, Robert Rabenalt:  
Fächerübergreifende Zusammenarbeit Musiktheorie und  
instrumentales Hauptfach am Beispiel des Kombifaches  
»Bläserkadenzen«

425



## Vorwort

Das Kongressthema *Musiktheorie und Komposition* deutet auf eine Schnittstelle, die in der Geschichte der Disziplin Musiktheorie immer von besonderer Bedeutung war. Auch heute berühren sich die Bereiche Musiktheorie und Komposition in den persönlichen Biographien vieler Fachvertreter in vielfältiger Weise. In der Hochschullehre allerdings sind sie gemeinhin institutionell getrennt; und die gegenwärtigen Tendenzen innerhalb der Musiktheorie – ihre Profilierung als wissenschaftliches Fach, ihre Etablierung in Promotionsstudiengängen, ihre immer stärkere historische Ausrichtung – trägt in gewisser Hinsicht dazu bei, diese Trennung zu zementieren.

So sollte der XII. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH), der vom 5. bis 7. Oktober 2012 an der Folkwang Universität der Künste in Essen stattfand, von der Weite und Vielfalt der zeitgenössischen Musiktheorie ebenso einen Eindruck vermitteln wie von ihren Desideraten.

Für das Leitthema *Musiktheorie und Komposition* hatte sich die Kongressleitung aus mehreren Beweggründen entschieden. Zum einen bestand und besteht zwischen beiden Bereichen gerade an Folkwang eine besondere Nähe: Vielleicht mehr als anderswo haben dort nicht nur Theoretiker komponiert (zu erwähnen sind hier neben anderen Mauricio Rosenmann, Dieter Torkewitz und Wolfgang Grandjean), sondern eben auch Komponisten wie Wolfgang Hufschmidt und Nicolaus A. Huber Theorie betrieben.<sup>1</sup> Darüber hinaus sollte das gewählte Leitthema einen Kontrapunkt zu den Schwerpunkten der vorausgegangenen GMTH-Kongresse setzen, die den Themenfeldern *Musiktheorie als interdisziplinäres Fach* (Graz 2008), *Musiktheorie und Improvisation* (Mainz 2009), *Kreativität – Struktur und Emotion* (Würzburg 2010) und *Musiktheorie im 19. Jahrhundert* (Bern 2011) gewidmet waren. Nun sollte der Blick auf die kompositorische sowie auf die unterrichtliche Praxis, also auch auf »produktionsorientierte« und didaktische Aspekte des Faches Musiktheorie gelenkt und so in Erinne-

1 Nicolaus A. Huber: *Durchleuchtungen. Schriften 1964-1999*, hrsg. von Josef Häusler, Wiesbaden 2000; Wolfgang Hufschmidt, *Denken in Tönen. Eine Einführung in die Musik als Komposition*, Saarbrücken 2004.

## Vorwort

rung gerufen werden, dass Komposition im Rahmen der Disziplin Musiktheorie eben »nicht nur beobachtet, analysiert und kontextualisiert, sondern auch *betrieben* wird«. <sup>2</sup> Das große Interesse an den im *call for papers* formulierten Fragestellungen wurde bereits in der Anzahl der eingereichten *proposals* sichtbar. An den drei Kongresstagen fanden über 200 angemeldete Teilnehmer den Weg nach Essen.

In diesem Band sind die Schriftfassungen zahlreicher Beiträge verzamelt, die im Rahmen des Jahreskongresses von insgesamt knapp fünfzig Referenten zur Diskussion gestellt wurden. Abgerundet wurde das Kongressprogramm durch sechs Buchpräsentationen, vier Workshops und zwei Konzerte: ein Partimento-Gesprächskonzert mit Christian Rieger sowie ein Konzert des Wolpe Trios mit Werken von Bruttger, Grandjean, Huber, Hufschmidt und Schlothfeldt, die an Folkwang lehren oder gelehrt haben.

Der Kongress gliederte sich in vier thematische Sektionen und einen *free paper*-Bereich. Sektion 1 widmete sich der Bedeutung von Theoriebildung in der gegenwärtigen kompositorischen Praxis. Denn zweifellos stellt die in ihrer stilistischen Vielfalt nahezu unüberschaubare zeitgenössische Kompositionspraxis für die Musiktheorie eine enorme Herausforderung dar. Die in dieser Sektion gehaltenen Vorträge und Workshops konnten zumindest schlaglichtartig Aspekte der Theoriebildung insbesondere bei György Ligeti und Simha Arom, bei Gerard Grisey, Salvatore Sciarrino und Mathias Spahlinger erhellen; parallel zum Hauptprogramm beschäftigte sich ein von Hans Peter Reutter und Hubertus Dreyer geleiteter Workshop mit der komplexen Dynamik von Theoriebildung in Ligetis Hamburger Kompositionsklasse.

Diese Sektion wurde durch Sektion 2 flankiert, in der die Methodik *historischer* Kompositionslehren thematisiert wurde. In seiner einleitenden Keynote stellte Felix Diergarten einige grundsätzliche Überlegungen zur Vielfalt »historisch informierter« Denkweisen an; im Lichte seiner Ausführungen lassen sich die in diesem Band versammelten Beiträge zu Stölzel, Quantz, Riepel, Marpurg, Reicha und Herzog als

2 Johannes Menke, *Grußwort des Präsidenten der GMTH*, archiviert unter [http://storage.gmth.de/site/Kongress\\_Essen2012.pdf](http://storage.gmth.de/site/Kongress_Essen2012.pdf) (zuletzt aufgerufen am 26.09.2014).

aufschlussreiche Fallbeispiele lesen, denen ganz unterschiedliche Modi historischen Denkens zugrunde liegen. Zur Sektion gehörte auch David Mesquitas praktischer Workshop *Contrapunto concertado*, in dem Modelle vokaler Improvisation nach spanischen Quellen aus dem 16. bis 18. Jahrhundert erprobt wurden.

Ein Novum in der Geschichte der GMTH-Kongresse bildete Sektion 3 als eigenständige Sektion zu Fragen aktueller Kompositionspädagogik und zum gegenwärtigen Stand einer auf die Musiktheorie bezogenen Didaktik. Immer noch, so der Eindruck der Herausgeber, »fremdelt« die Musiktheorie mit der Kompositionspädagogik – dabei könnte sie gerade in Zeiten allgegenwärtiger Klagen über den Verfall musikalischer Bildung wichtige Impulse zu ihrer Weiterentwicklung geben. Und es bleibt zu hoffen, dass sich auch künftige Kongresse explizit didaktischen Fragestellungen öffnen, bleibt das Hochschulfach Musiktheorie ungeachtet seiner Berührungspunkte zu angrenzenden Disziplinen doch vor allem: ein *pädagogisches*.

Sektion 4 war mit *Instrumentation, Arrangement, Bearbeitung* überschrieben und visierte ein Themenfeld an, das insbesondere im Zusammenhang mit der zunehmenden Beschäftigung mit Musik aus den Bereichen des Pop/Rock und des Jazz an Bedeutung gewinnt.<sup>3</sup> Der Sektion waren zwei Workshops zugeordnet, die dabei auch die besondere Bedeutung des Computers und anderer elektronischer Medien reflektierten: Bernhard Eichner präsentierte Aufgaben- und Problemstellungen seines medienbasierten Unterrichts an der Folkwang Universität der Künste, Johannes Kreidler lotete unter dem programmatischen Titel *Soundshop – Was kann der Computer komponieren?* anhand einer selbst verfassten Kompositionssoftware Möglichkeiten und Grenzen rechnergestützten Komponierens auf.<sup>4</sup>

Auf das Themenfeld Instrumentation und Bearbeitung bezog sich zudem ein von der Kongressleitung initiiertes, in Essen erstmals ausgerichteteter künstlerischer Nachwuchswettbewerb, der die analytische

3 Jeweils zu Beginn der Beiträge zu einer Sektion werden hier die *keynotes* abgedruckt – mit Ausnahme des Vortrags von Peter Herborn zu Sektion 4. Stattdessen sei an dieser Stelle auf dessen Publikation *The Forgotten Chords* hingewiesen, die dem Vortrag zugrunde lag.

4 Ein Mitschnitt ist im Internet verfügbar: <http://www.kreidler-net.de/theorie/coit.htm> (zuletzt aufgerufen am 26.09.2014).

## Vorwort

Bearbeitung eines wenigstens 100 Jahre alten Werkes erbat. Das preisgekrönte Werk von Alejandro del Valle-Lattanzio, eine Bearbeitung von Skrjabins Klavierstück *Désir* op. 57 Nr. 1, sowie die Bearbeitung von Schönbergs Klavierstücken op. 19 von Krystoffer Dreps wurden im Rahmen des Kongresses uraufgeführt. Die vier Sektionen und die im vorliegenden Band veröffentlichten Beiträge spiegeln einen bewusst weit gefassten Kompositionsbegriff wider, der nicht nur die praktische Aneignung historischer Stile, sondern ebenso Formen der Bearbeitung, des Arrangements und den kreativen Einsatz neuer Medien umfasst.

Um den Charakter einer Dokumentation zu wahren, haben die Herausgeber die eingereichten Texte inhaltlich behutsam redigiert und sich weitgehend auf die Vereinheitlichung von Schreibweisen und redaktionelle Korrekturen beschränkt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in den Beiträgen auf eine Nennung beider Geschlechter verzichtet und stattdessen nur die männliche Schreibweise gewählt, wobei selbstverständlich immer beide Geschlechter eingeschlossen sind.

Dass der vorliegende Kongressbericht im Rahmen der *Folkwang Studien* erscheinen kann, ist den Herausgebern der hochschuleigenen Schriftenreihe, Andreas Jacob und Stefan Orgass, sowie dem Rektor der Folkwang Universität der Künste, Prof. Kurt Mehnert, zu danken, mit dessen tatkräftiger Unterstützung die Durchführung des Kongresses möglich wurde. Die Herausgeber dieses Bandes danken zudem Dr. Bianca Stücker für ihre kompetente und zuverlässige Unterstützung bei der Erstellung der Layoutvorlagen.

Der XII. Jahreskongress der GMTH mag als offener und gegenwartsbezogener Diskurs in Erinnerung bleiben, zu dessen Lebendigkeit nicht zuletzt auch viele junge Referenten beitrugen – ein Beleg für eine erfolgreiche Nachwuchsförderung innerhalb der Gesellschaft.

Essen, im Herbst 2014

Markus Roth und Matthias Schlothfeldt

**Sektion 1:  
Gegenwärtige kompositorische Praxis  
und auf sie bezogene Theoriebildung**



Norbert Fröhlich

## Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theorie<sup>1</sup>

für Wolfgang Hufschmidt

### Rückblick

In einer leicht polemisierenden Eröffnung dieses Vortrages – von deren Veröffentlichung hier wegen möglicher Fehlinterpretationen Abstand genommen wurde – wurde bildhaft vor Augen geführt, dass es eigentlich die *Komponisten* sind, die die Theorie machen, da es – vereinfacht gesagt – ohne deren Wirken ja keine einzige Note gäbe, die Anlass zu einer theoretischen und weiterführenden Reflexion böte. Zudem wurde – mit Bezug auf Sloterdijks Vortrag »Scheintod im Denken«<sup>2</sup> – auf die Gefahr der Selbstvergessenheit, des »Desinteresses«, des »epistemischen Scheintods« im Spiel mit den schönen Theorien hingewiesen, die in gewisser Weise ein Eigenleben jenseits der musikalisch-kompositorischen Praxis führen. Wie also stellen sich die Wechselwirkungen zwischen Komposition und Musiktheorie aus der Perspektive von heutigen Komponisten dar?

Ich hätte auch – an Stelle jener Bildergeschichte – den Komponisten Georg Friedrich Haas zitieren können. Dieser jammert nämlich – auf einer Tagung in Graz im Dezember 2011 –, er habe »keine einzige brauchbare Anregung aus den Fachbereichen der Musiktheorie bekommen.«<sup>3</sup> Ihm wird – höhnisch – entgegen geschleudert: »man wage nicht, seine Leseliste einzufordern.«<sup>4</sup> Was Haas dann ausführt, ist inte-

1 Es handelt sich um die ungekürzte Wiedergabe des Vortragstextes, der in seiner Gestalt nicht mit Blick auf eine spätere schriftliche Veröffentlichung verfasst wurde.

2 Peter Sloterdijk, *Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung*, Berlin 2010, 11f.

3 Georg Friedrich Haas, »Grundlagen für eine neue Musiktheorie«, in: *dissonance* 117 (März 2012), 15–21:15.

4 Jean-Jaques Dünki, »Musiktheorie vor ihrer Neuerfindung? Repliken auf Georg Friedrich Haas' »Grundlagen für eine neue Musiktheorie. Sechs Thesen«, in: *dissonance* 118 (Juni 2012), 76.

ressant. Er formuliert Wünsche an die Musiktheorie. Er möchte, dass die Musiktheorie sich z. B. mit der Erforschung von Zeitwirkungen, Klangwahrnehmungen jenseits der geschriebenen Partitur, Erweiterungen des Dissonanzbegriffs etc. auseinandersetzt. Zugleich merkt man: Haas hat die Antwort auf seine Fragen bereits längst selbst gefunden, nämlich durch die Herstellung seiner eigenen Kompositionen. Er formuliert, was ihn beim Komponieren gedanklich umtreibt, entwickelt also permanent »Theorien«. Es drängen sich die folgenden – eigentlich synonymen – Fragen auf:

Ist Theorie nicht das den Kompositionsprozess begleitende Denken?

Kann man die Theorie vom kompositorischen Handeln ablösen?  
Sind es nicht vielleicht die Komponisten, die die Theorien machen?

Die traditionelle Musiktheorie hat historische Handwerkslehren zum Gegenstand, egal wie alt die Musik ist, auf die sie Bezug nehmen: 300 Jahre, 30 Jahre, 3 Jahre. Analyse von Musik findet oft gewissermaßen in Abgleich mit den Handwerkslehren statt. Erhellenderes vernehmen wir, wenn, wie jüngst mit der Veröffentlichung von Dieter Torkewitz geschehen, das theoretisch-methodische Denken der Komponisten selbst zum Gegenstand der Betrachtung wird, übrigens aus einer Unterrichtspraxis heraus, die ja ihrerseits zur Komposition führen soll.<sup>5</sup> Die Handwerkslehre wäre somit die Summe gemachter Erfahrungen. Die Komposition ist das Gebiet, selbst Erfahrungen zu machen. Theorie bedeutet: das Nachdenken über und das zur Sprache bringen von gemachten Erfahrungen.

Natürlich zähle ich auch diejenigen Musiktheoretiker zu den Komponisten hinzu, die den Schritt von der Handwerkslehre oder einer Theorie zur praktischen Komposition – im Sinne einer Herstellung von Musik in einem bestimmten abgegrenzten historischen Ambiente – zu leisten imstande sind. Hier wäre – exemplarisch und prominent – Diether de la Motte zu nennen. Solche hingegen, die diesen Schritt zur Komposition nicht eigenhändig leisten, sind für mich nicht über jeden

<sup>5</sup> *Im Schatten des Kunstwerks I. Komponisten als Theoretiker in Wien vom 17. bis Anfang des 19. Jahrhunderts*, hrsg. von Dieter Torkewitz, Wien 2012 (*Wiener Veröffentlichungen zur Theorie und Interpretation der Musik* 1).

## Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theorie

Verdacht erhaben, überhaupt Erhellendes zur praktischen Komposition und deren Verständnis beitragen zu können. Theorie wäre dann sozusagen: selbstvergessenes Spiel mit bunten Bällen.<sup>6</sup>

Diese Vorüberlegungen führen mich zur ersten These:

*Musiktheorie wird nicht von den Theoretikern gemacht, sondern von den Komponisten.*

Anmerkung in Klammern: Früher wurden Musiktheoriestellen an Hochschulen oft mit Komponisten besetzt, doch niemals umgekehrt. Heute wird meist eine wissenschaftliche Qualifikation verlangt, Kompetenzen in Komposition spielen eine nachrangige Rolle.

Zugleich finden wir uns heute in einer Situation, die unübersichtlich ist. Trotz aller Vernetzung sind wir heute nicht in der Lage, die Erscheinungen gegenwärtigen Komponierens auch nur annäherungsweise zu erfassen. Was früher, zur Zeit Haydns und Mozarts möglich war, dass nämlich ein Komponist das Handwerk seiner Zeit in all seinen Facetten, inklusive den verschiedenen länder- und hoftypischen musizierpraktischen und gattungsspezifischen Derivaten und »Dialekten« kennen konnte, gilt heute so nicht mehr. Heute bezieht jeder Komponist, jeder Rezipient sich auf einen ihm zugänglichen, einen aus seinen *persönlichen Erfahrungen* resultierenden und sich erschließenden, mal größeren, mal kleineren Ausschnitt dieses schier unendlichen Universums »Denkbarer Musik«,<sup>7</sup> sämtliche Kompositionstechniken, Wahrnehmungsweisen, Dokumentationen, Theoriebildungen inbegriffen. Kaum, dass es zwei gibt, die über denselben Erfahrungshorizont verfügen.

Das Handwerk, wollte man eines deduzieren, wäre nie allgemein, sondern immer nur in spezifischen Erfahrungsräumen verortbar. Was dem einen sich erschließt, bleibt dem anderen fremd. Wagte man in dieser Situation allgemeine Theorien zu fordern, so hätte man sich der Gefahr zu stellen, das Individuelle zugunsten von bestimmten, hand-

6 Vgl. den Rückblick zu Beginn dieses Textes.

7 So der Titel eines für die Entwicklung des kompositorischen Denkens der 70er Jahre bahnbrechenden Werkes: Dieter Schnebel, *Denkbare Musik. Schriften 1952–1972*, Köln 1972.

werklich etablierten Techniken und Strömungen auszublenden und zu missachten. Wie kann in einer solchen Situation Theorie gelingen?

Hier komme ich zu einer zweiten These:

*Eine allgemeine Theorie der musikalischen Phänomene gibt es nicht.*

Einige Anmerkungen zu diesen beiden Thesen:

Johann Gottfried Vierling, Organist zu Schmalkalden, veröffentlichte 1794 in Leipzig einen *Versuch einer Anleitung zum Präludieren für Ungeübtere*.<sup>8</sup> Es handelt sich um eine recht komprimierte Handwerkslehre, die in Kurzform – ausgehend von der Oktavregel – die wichtigsten Bassmodelle in Verbindung mit den Standard-Satztypen der Zeit um 1800 methodisch ausgereift beschreibt. Eine Fundgrube also für einen historisch orientierten Unterricht in Satzlehre. Der springende Punkt aber ist der: Nachdem Vierling in 18 Paragraphen das nötige Handwerkszeug zusammengefasst hat, liest man den lapidaren Satz: »Hier folgt ein Vorspiel mit Veränderung.«<sup>9</sup> Es folgt eine wunderschöne kleine Komposition im galanten Stil (vgl. Abb. 1).

Mit keinem Wort wird erwähnt, wie man sie herstellt und wie sie funktioniert. Dies kann und will die Handwerkslehre offenbar nicht erklären, gleichwohl mich das als Lehrer für Satzlehre heute brennend interessiert hätte und ich mir leichtsinnigerweise Auskunft darüber von Vierling erhofft hatte – mit meiner Hoffnung liege ich wohl ebenso daneben wie Haas damals auf der Tagung in Graz. Die »Richtigkeit« einer solchen Musik ergibt sich also nicht aus dem Befolgen von Regeln, sondern durch das Eintauchen in die Musizierpraxis: Hören, Singen, Spielen, Lesen, Improvisieren, Komponieren. Und damit sol-

8 Johann Gottfried Vierling, *Versuch einer Anleitung zum Präludieren für Ungeübtere mit Beispielen erläutert*, in: *ZGMTH* 5/2–3 (2008), Hildesheim u. a., 375–394 (<http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/313.aspx>); vgl. auch Folker Froebe, »Johann Gottfried Vierlings Versuch einer Anleitung zum Präludieren für Ungeübtere. Eine Improvisationslehre um 1800 auf Grundlage der Oktavregel und ihre Potentiale für die gegenwärtige Lehre«, in: *Musiktheorie als interdisziplinäres Fach. 8. Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie Graz 2008*, hrsg. von Christian Utz (*musik.theorien der gegenwart* 4), Saarbrücken 2010, 49–66.

9 Ebd.

## Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theorie

ches gelingt, gibt Carl Philipp Emanuel Bach in seinem *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen* mit auf den Weg:

»Hingegen glaube ich, daß man einem im fantasiren glücklichen Kopfe allezeit mit Gewißheit einen guten Fortgang in der Composition prophezeyen kann, wenn er nicht zu spät anfänget und viel schreibt.«<sup>10</sup>



Hier folgt ein Vorspiel mit Veränderung:

**Andante**

Musical notation for an Andante piece in C major, common time. The piece consists of two staves: treble and bass. The treble staff begins with a C4 quarter note, followed by a series of eighth notes: D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4. The bass staff begins with a C3 quarter note, followed by a series of eighth notes: D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3. Fingerings are indicated by numbers 1-6 above or below notes. The piece is marked 'Andante' and '1'.

Abbildung 1: Johann Gottfried Vierling,  
*Versuch einer Anleitung zum Präludieren für Ungeübtere*, §19.<sup>11</sup>

Wie Musik als Musik funktioniert, weiß keine Handwerkslehre zu sagen. Der Komponist könnte aber aus seiner praktischen Erfahrung Theorien und in dieser Weise eine Methodik entwickeln, die dem Stu-

<sup>10</sup> Carl Philipp Emanuel Bach, *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen. Erster und zweiter Teil*, Faksimile-Nachdruck der 1. Auflage, Berlin 1753 und 1762, hrsg. von Lothar Hoffmann-Erbrecht, Leipzig 1978, 326.

<sup>11</sup> ZGMTH 5/2–3 (siehe Fußnote 8), 384.

dierenden von heute potenzielle Einblicke in die Praxis von damals ermöglicht. Diether de la Motte hat das gemacht. Er ist nicht nur als der Pionier der historisch informierten Satzlehre, sondern eben auch als Komponist in Erscheinung getreten. Er gibt, nachdem er einige wichtige handwerkliche Details erklärt, Anregungen zum *Komponieren*, lässt die Studierenden also selbst Erfahrungen machen, wohl wissend, dass eine fruchtbare Erkenntnis dessen, wie die Musik funktioniert, nicht allein über die Werkbetrachtung erfolgen kann. Letztere ist im Sloterdijkschen Sinne »interesselos«, ermöglicht also keineswegs *sui generis* das Komponieren.

Werfen wir einen Blick auf eine Podiumsdiskussion mit Helmut Lachenmann an der Kunstuniversität Graz am 21.11.2005<sup>12</sup> – die Diskussionsleitung hatten Clemens Gadenstätter und Christian Utz – zum Thema »Klang, Magie, Struktur. Ästhetische und strukturelle Dimensionen in der Musik Helmut Lachenmanns«. Charakteristisch für diese Diskussion ist das gemeinsame Ringen um die innere Verknüpfung von Struktur, Klang, Wahrnehmung und dem, was man sich dabei denkt, also die *Bedeutung* – während des Kompositionsprozesses und nachher. Diese Betrachtung von Musik lässt sich tatsächlich auf den Kompositionsprozess ein und stellt sich nicht daneben. Hier reden nicht Theoretiker theoretisch, sondern es sind drei Komponisten, die eine gemeinsame Sprache finden – eine Sprache, die den Erfahrungshorizont des je Anderen berührt, sozusagen kompositorisch *durchlebt*, mehr noch, um Nietzsche zu zitieren: »Ach! Es ist der Zauber dieser Kämpfe, dass, wer sie schaut, sie auch kämpfen muss!«<sup>13</sup> Ergo: Komponieren, um das Komponieren zu verstehen. Den Ausführungen des Karlsruher Philosophen Byung-Chul Han folgend, »bezeichnet Aristoteles das kontemplative Leben (*bios theoretikos*) ausdrücklich als ein *tätiges* Leben. Das Denken als *theoria* ist nämlich *energeia*, die wörtlich Werk-tätigkeit oder am Werk-sein (*en ergô einai*) bedeutet.«<sup>14</sup> Daher möchte ich an dieser Stelle an das berühmte Schönberg-Diktum

12 Christian Utz, *Musik als Wahrnehmungskunst. Untersuchungen zu Kompositionsmethodik und Hörästhetik bei Helmut Lachenmann*, Saarbrücken 2008, 13–66.

13 Friedrich Nietzsche, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, Leipzig 1872, 186.

14 Byung-Chul Han, *Duft der Zeit*, Bielefeld '2012, 101.

## Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theorie

anschließen und den Theoretikern entgegen: Ich wage hier, Komposition zu fordern!<sup>15</sup> Es genügt also, wenn wir uns den Theorien von Komponisten zuwenden. Was machen die Komponisten nun für Theorien? Und warum machen sie die?

Komponisten entwickeln aufgrund ihrer kompositorischen Erfahrung sehr eigenwillige Arten, mit Musik umzugehen, Musik zu hören und ihre Wahrnehmung mit den strukturellen Gegebenheiten einer Partitur, also der Komposition, abzugleichen. In dem Aushören des Hergebrachten, des Überkommenen, des Bekannten legen sie zugleich das Andere, Neue, bislang Ungehörte frei. Wissenschaftler könnten das unwissenschaftlich, weil rein subjektiv finden.

Wenn Mozart seine Figaro-Ouvertüre mit einem 7-Takter startet, dann hat niemand das Gefühl, hier fehle etwas.

Mozart, Figaro-Ouvertüre, Darstellung nach N.A. Huber

I II III

*pp*

1 Takt 2 Takte 4 Takte

a b b a b gestrichelt c b c d = KU von a e → Eliminierung von a

4♯ 1♯ 12♯ 1♯ 24♯ 1♯

Abbildung 2: W. A. Mozart, Ouvertüre zu *Die Hochzeit des Figaro*, Darstellung nach N. A. Huber.

Hier entsteht also *per se* die Erweiterung des musikalischen Erfahrungshorizontes. Wenn dann Nicolaus A. Huber diesen Mozartschen 7-Takter aufgrund seiner eigenen kompositorischen Erfahrungen »durchleuchtet«, erfahren wir einiges über Mozart, aber noch mehr über N. A. Huber und seine Art, Musik zu hören und zu komponieren.<sup>16</sup> Und wenn in demselben Buch an anderer Stelle ein Ausschnitt aus Beethovens *Eroica* zitiert wird in einem Kontext, in dem Huber

15 In Umkehrung zum berühmten Schlusssatz in: Arnold Schönberg, *Harmonielehre*, Wien 1949, 504.

16 Nicolaus A. Huber, *Durchleuchtungen. Texte zur Musik 1964–1999*, Wiesbaden 2000, 376f.

sich mit Cages *Cheap Imitation* befasst,<sup>17</sup> dann neige ich – als komponierender Leser – dazu, den Beethoven gleich »durch die Brille« Hubers anzuschauen: Wie aufrüttelnd anders klingt dann plötzlich diese Beethoven'sche Musik! Derselbe Partiturausschnitt in einer traditionellen Formenlehre hätte längst nicht eine derartige Sprengkraft!

Erfahren wir etwas über Strawinsky, wenn wir Boulez' Analyse nachvollziehen, in der er Denkweisen von Messiaen zur Anwendung bringt?<sup>18</sup> Wollen wir uns nicht lieber selbst der originalen Partitur zuwenden und abermals auf kreativ-kompositorische Entdeckungsreise gehen, indem wir z. B. die Klänge nachspielen und ihnen nachhören, so, als dürften wir an ihnen arbeiten, sie gestalten, eventuell sogar verändern – weit weg von jeder Pitch Class Theory! Indem wir abermals auch *unsere* musikalisch-kompositorischen Erfahrungen zur Sprache bringen, entstehen weitere Theorien zur Musik. Die theoretische Reflexion ist ohne den kompositorischen Vollzug nicht zu haben. Jede theoretische Reflexion *ist* bereits wesenhaft Komposition.

Spätestens seit Boulez und Stockhausen werden Komponisten ohnedies permanent verdächtigt, auch für »Theorie« zuständig zu sein: Die Darlegung des Kompositionskonzepts, also: *wie* ein Stück gemacht ist, war identisch mit dem Werk selbst, so dass ein Verständnis einer Komposition ohne Kenntnis des theoretischen Backgrounds gar nicht möglich war. Dies ist ein inzwischen ausdiskutierter Sonderfall, aber einer, an dem ganze Generationen von Komponisten – samt ihren Schülern – sich »abgearbeitet« haben und der zu dem geführt hat, was man »strukturelles Denken« nennen könnte (und übrigens auch zu einer Totalverweigerung desselben). Drei theoretische Ansätze von Komponisten mögen dies veranschaulichen:

- 1.) Das »strukturelle Denken« – Wolfgang Hufschmidt nennt es »Denken in Tönen«<sup>19</sup> – wird Grundlage seiner dialektisch geprägten Kompositionstechnik und -methodik: Hufschmidt verknüpft den Begriff der Struktur dialektisch mit dem der Semantik und meint damit die Verknüpfung von Technik und Emotion, die Vernetzung

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Pierre Boulez, »Strawinsky bleibt«, in: *Anhaltspunkte*, Kassel 1979, 163 ff.

<sup>19</sup> Wolfgang Hufschmidt, *Denken in Tönen. Eine Einführung in die Musik als Komposition*, Saarbrücken 2004.

von Kopf und Bauch, die Einheit von Denken und Fühlen, Reflexion und Handeln<sup>20</sup> und in diesem Sinne auch die Verbindung vom theoriebildenden und komponierenden Komponisten. Beim Komponieren »dampfe« sozusagen immer Theorie ab, hat er mir einmal gesagt.

Dieses Begriffspaar – Struktur und Semantik – zielt auf jene enge Verflechtung dessen, »wie ein Stück gemacht ist« (also seine Struktur und alles was zum Herstellungsprozess dazugehört) und dem, »was es ist«: Produktionsmethode und Produkt sind konkreter aufeinander bezogen, als es Schönberg zum Ausdruck bringt.<sup>21</sup> Hufschmidt bezieht sich auf den berühmten Lehrsatz von Ludwig Wittgenstein: »Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.«<sup>22</sup> Also der Gebrauch als das *Wie*, seine Struktur, und die Bedeutung als das, *was* es ist.

- 2.) Nicht weit hiervon entfernt sind die berühmten »Klangtypen der Neuen Musik« von Helmut Lachenmann.<sup>23</sup> Die Auflistung der Typen »Kadenzklang« (und die »Klang-Kadenz«), »Farbklang« (und die »Klang-Farbe«), »Fluktuationsklang« (und die »Klang-Fluktuation«), »Texturklang« (und die »Klang-Textur«) und schließlich »Strukturklang« (und die »Klang-Struktur«) führt zugleich zu einer genial zu nennenden dialektischen Subsumierung, bei der der eine Typ immer auch im anderen »aufgehoben« ist. Schließlich ist eine ganze Komposition als *ein* komponierter Klang aufzufassen.

Nimmt man die Entwürfe von Lachenmann und Hufschmidt zusammen, so erhält man ein Instrumentarium, mithilfe dessen die Begriffe

20 Wolfgang Hufschmidt, *Struktur und Semantik. Texte zur Musik 1968–1988*, Saarbrücken 1994, X.

21 Schönberg in einem Brief vom 27.7.1932 an Rudolf Kolisch, in: Arnold Schönberg, *Ausgewählte Briefe*, hrsg. von Erwin Stein, Mainz 1958, 179: »Ich kann nicht oft genug davor warnen, diese Analysen zu überschätzen, da sie ja doch nur zu dem führen, was ich immer bekämpft habe: zur Erkenntnis, wie es gemacht ist; während ich immer erkennen geholfen habe, was es ist.«

22 Vgl. Hufschmidt, *Denken in Tönen*, 20.

23 Helmut Lachenmann, »Klangtypen der Neuen Musik«, in: *Musik als existentielle Erfahrung. Schriften 1966–1995*, Wiesbaden 1996, 1–20.

*Struktur (= Denken)*

*Klang (= Hören)*

*Semantik (= Verstehen)*

in einer Art dreifachem Kontrapunkt dialektisch miteinander verknüpft sind und somit eine brauchbare Grundlage darstellen sowohl für die Komposition als auch für eine adäquate Theorie der musikalischen Erscheinungen.

3.) Marco Stroppa prägt im Zusammenhang mit der Elektronischen Komposition den Begriff des »Klangpotentials«. <sup>24</sup> Damit ist gemeint, dass es nicht auf die Erfindung irgendwelcher interessanter Klänge ankommt (die man im elektronischen Bereich ja ohnedies besonders leicht findet), sondern auf die Generierung von Produktionsbedingungen von Klängen: »Das Konzept der Klangpotentiale bedeutet die konsequente Abstraktion vom Einzelklang, der nur eine einmalige Manifestation des Klangpotentials bedeutet.« <sup>25</sup>

Eng hiermit verwandt ist der Begriff der Kompositionstechnik. Ein Beispiel: Wenn ich »Fuge« mehr als Kompositionstechnik denn als historische Form verstehe, dann wäre sie ein Werkzeug, das das (Klang-) Potenzial hat, auf der Grundlage einer Handwerkslehre zu einem eigenständigen und in sich logischen Form-, Klang-, Rhythmus-, Harmonie- und Stimmenverlauf zu gelangen, der die verschiedenen Parameter unlöslich und integral zu einer musikalischen Einheit bündelt: Hier kann man lange darüber nachdenken, wie die Musik als Musik funktioniert. Im Ergebnis entsteht etwas, das wir auf keinem anderen Weg erreichen können. Dass Fuge nicht »Abarbeitung« eines Handwerks ist, musste auch Schumann bei seinen Marpurg-Studien schmerzlich erfahren! Um näher an der Kunst zu sein, schrieb er Bach-Fugen ab, bis er schließlich selber welche komponierte...

Analyse bedeutet in diesem Sinne, die vorhandene Komposition als eine bestimmte, auch als einzigartige, wenn vielleicht auch nicht einzig

<sup>24</sup> *Elektroakustische Musik*, hrsg. von Elena Ungeheuer, Laaber 2002 (*Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert* 5), 147.

<sup>25</sup> Ebd.

mögliche »Manifestation«<sup>26</sup> des jeweiligen Klangpotenzials zu begreifen, sozusagen als Rückwärtskomposition.

Diese letzten Theorien, die sich zugleich als Kompositionstheorien und somit auch als Ansätze einer Kompositionsdidaktik zeigen, abstrahieren also absichtlich vom konkreten musikalischen Phänomen. Das ist seitens der Komponisten auch sinnvoll; denn die Theorie soll ja gerade *nicht* das konkrete Klangergebnis vorwegnehmen, sondern erst die Voraussetzungen für ein sinnvolles Beziehungsgeflecht bzw. seine Wahrnehmung schaffen: stets offen für Ungehörtes!

Natürlich entstehen nun bei einer Komposition »musikalische Phänomene«. Wollte man eine »Theorie der musikalischen Phänomene« entwickeln, dann ginge es nicht ohne wechselnde Bezugspunkte und Bedeutungen je nach Kompositionstechnik und ohne die Schärfung in Kontext und Erfahrungshorizont. Ich plädiere dafür, die Sache »herunterzuhängen« und – dem Freiburger Philosophen Martin Seel folgend – sich auf *Theorien* über musikalische Phänomene zu verständigen: Plural, nicht Singular. So träte die Singularität der *einen* Theorie gegenüber einer anderen signifikant in Erscheinung.<sup>27</sup> Hierzu kurz einige Beispiele zur Veranschaulichung:

- 1.) *Theorien des Arpeggios*: In der vorhin erwähnten Podiumsdiskussion beschreibt Lachenmann die Ambivalenz des Arpeggios zwischen Zustand und Abtast-Prozess.<sup>28</sup> Das Arpeggio ist somit kein barockes Akzidens, nur Verzierung, sondern etwas substantiell Kompositorisches. Das Abtasten vollzieht sich zum einen haptisch, also spieltechnisch, und beschreibt zum anderen eine Höraktivität, die mit dem Haptischen korreliert. Der Anfang von Weberns *Sinfonie* op. 21 wäre demnach als überdimensionales Arpeggio zu begreifen, der Abtastprozess ein vierstimmiger Doppelkanon in durchbrochener Technik; Chopin und Debussy *er-tasten* durch die spieltechnische Haptik völlig neue Klangwelten. Und welche verschiedenen Klangwelten erschließen sich, wenn wir mittels dieses *einen* Begriffs uns durch die Klanggeschichte von Couperin zu Cho-

26 Ebd., 148.

27 Martin Seel, *Theorien*, Frankfurt a. M. 2009.

28 Utz, *Musik als Wahrnehmungskunst*, 78.

pin, Debussy, Webern bis hin zu Lachenmann vorantasten, von Beethoven, Berg, Skrjabin und Feldman ganz zu schweigen!

2.) *Theorien der Lautstärke*: Gottfried Michael König hält offenbar die Lautstärke für den primären Parameter der Musik, wenn er formuliert: »Im Anfang war die Amplitude.«<sup>29</sup> N. A. Huber bemerkt bereits bei C. P. E. Bach den Eigensinn von »Lautstärken, die nicht eigentlich Ausdruck der Töne sind, sondern gerade umgekehrt nur sie selbst sind.«<sup>30</sup> Und dann die Gleichwertigkeit des Lauten und Leisen in der seriellen Denkweise: Wie ist das möglich? In Kompositionen Lachenmanns lernen wir zu unterscheiden zwischen subjektiver und objektiver Klangstärke. Für Wolfgang Hufschmidt steht das plötzliche Forte am Ende von Schuberts *Leiermann* für Solidarisierung, für menschliche Nähe.<sup>31</sup> Aber auch die plötzlichen Pianissimi, mit denen Schubert besondere harmonische Wirkungen ausleuchtet, wirken betörend. Dagegen hat das brutal schmerzende Dauer-Fortissimo Dror Feilers etwas unausweichlich Obsessives und wird in seiner Radikalität zum ästhetischen Hauptmerkmal seines Komponierens (wovon C. P. E. Bachs eigensinniges Forte ein leichtes »Vorecho« wäre).<sup>32</sup>

3.) *Eine »Theorie der Wiederholung«*: Hier lasse ich einfach den Komponisten Nikolaus Brass zu Wort kommen, da er mit seinen Äußerungen zugleich Einblicke in seine Arbeitstechnik gibt, also darauf hinweist, *wie* die Musik gemacht ist. Mit ihnen dokumentiert der Komponist (als Theoretiker) zugleich die Erfahrungen, die er gemacht hat: »Wiederholung. Wieder holen. Das Einzelne wieder heimholen in den Fokus der Wahrnehmung. Es als Einzelnes wieder und wieder herholen in den Brennpunkt des Bewusstseins.

29 Gottfried Michael König auf dem Symposium *Klang und Wahrnehmung in der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts* an der Kunstuniversität Graz 2011, <http://musiktheorie.kug.ac.at/veranstaltungsarchiv/2011-organised-sound-internationales-symposium.html> (zuletzt aufgerufen am 6.11.2014).

30 Huber, *Durchleuchtungen*, 329.

31 Wolfgang Hufschmidt, *Willst zu meinen Liedern deine Leier drehn? Zur Semantik der musikalischen Sprache in Schuberts Winterreise und Eislers Hollywood-Liederbuch*, Saarbrücken 1986, 59.

32 Dror Feilers Stück *Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit: MÜLL* wurde 2008 im Rahmen der Donaueschinger Musiktage uraufgeführt.

## Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theorie

Oder: es durch sein wieder und wieder seiner vordergründigen Bedeutung entleeren, es als Litanei seiner selbst frei machen von jeder Konnotation und wieder neu ›aufladen‹ mit sich selbst. Wiederholung betont und entleert. Festigt und befreit. Macht vertraut und macht fremd. Lädt auf und entlädt.«<sup>33</sup>

So klingen für mich, den Komponisten, Theorien, die kompositorische Erfahrungen hinter sich haben. Freilich spricht Brass hier bereits darüber, *was* es ist. Wir, die Theoriebegeisterten, können aber durch Studium des Notentextes leicht erschließen, »*wie* es gemacht ist« – das aber niemals, ohne sich ein Stück weit selbst ins *Machen*, also ins Komponieren zu versenken.

### Zum Schluss

Im Bewusstsein darüber, wie sehr Komponieren und Musik eine eigenständige Form von Erkenntnis sein kann und wie wenig sich anderes über die Musik sagen lässt, als dass wir sie in den Fokus unserer Wahrnehmung holen, möchte ich Sie zum Schluss – statt weiterer Theorien – mit der Musik von Boris Yoffe bekannt machen; dies auch als ein Hinweis darauf, dass es Musik gibt, die aus unserer Mitte heraus entstanden ist, also von einem Musiker, der im Umfeld all unserer Alten und Neuen Musik sozialisiert ist, darin lebt und über sie – wie der Psalmist – nachsinnt Tag und Nacht: Musik, die wirkt, als käme sie von einem anderen Stern – nicht als Einschlag eines Meteoriten (wie Lachenmann Boulez' *Structures Ia* erlebt), sondern als »Higgs-Teilchen« unserer musikalischen Empfindungs- und Gestaltungskraft, Musik, die ahnen lässt, wie zart die Gravitation der Klänge mit der unserer musikalischen Erfahrungswelt korreliert, sozusagen die Kräfte dieser Gravitation spürbar zur Voraussetzung ihres eigenen Klingens macht. Diese Musik veranlasst mich zur äußersten Behutsamkeit. Macht mich still. Wir müssen bei allem, was wir an Möglichkeiten der theoretischen Reflexion und des Diskurses erlernt haben, immer auch

33 Zitiert nach dem Programmheft der *hamburger klangwerkstage. Festival für zeitgenössische musik 22.11. – 27.11.2009*; vgl. auch Nikolaus Brass, *Geschichte und Erfahrung. Marginalien zu Komponieren und Bedeutung*, in: *MusikTexte* 113 (2007), 63–67:64f.

damit rechnen, dass sich mit der Musik das Innerste eines Menschen offenbart, authentisch, mit all seinen seelischen Befindlichkeiten, die sich nur so und nie anders ausdrücken lassen. Sie kennen vielleicht das Gedicht der Theologin Dorothee Sölle über Beethoven:

Was bedeutet dieses Stück  
wurde beethoven gefragt  
als er einem freund eine neue sonate  
vorgespield hatte  
da soll er zum klavier zurückgegangen sein  
und die ganze sonate noch einmal gespielt haben  
das bedeutet es sagte er<sup>34</sup>

An dieses bin ich erinnert, wenn ich den Booklet-Text von Wolfgang Rihm zur Musik Boris Yoffes lese:

»Boris Yoffe hat einige Zeit meine Kompositionsklasse [...] besucht.  
Ich konnte ihm eigentlich nie etwas sagen. Er hat das Beste daraus gemacht.  
[...]  
1999 lag ich im Krankenhaus. Wache auf. Da steht der neue Student vor meinem Bett, im Mantel, mit Aktenmappe. Er schaute mich besorgt an. Wieder konnte ich ihm nichts sagen.  
Er schrieb jeden Tag ein Streichquartett. Schreibt. Meist nur eine Seite. Tausende inzwischen. Zur Abschlußprüfung erschien er mit einer Kiste, darin die Quartett-Seiten. Ich entschied, die Kiste geschlossen zu lassen. Wir – die Kommission, der Kandidat, der Lehrer – blickten lange auf die geschlossene Kiste. Wir bestanden die Prüfung.  
Immer wieder ruft Boris an und immer wieder kann ich ihm nichts sagen.  
Wir lernen viel. Meist habe ich ein schlechtes Gewissen. Und er?  
Seine Musik ist von großer Schönheit. Kann man sie missverstehen? O ja.  
Aber sie jammert nie. Bleibt schön und gebend. Unmißverständlich.  
Mit der Zeit auch härter, zugespitzt. [...]  
Wem etwas fehlt, der soll es sich denken. Es ist alles da.  
Wieder konnte ich ihm nichts sagen.«<sup>35</sup>

34 Dorothee Sölle, *verrückt nach licht. gedichte*, Berlin 1984, 11.

35 Boris Yoffe, *Song of Songs*, ECM New Series 2174 (2011), CD-Booklet, 7.

Gegenwärtige kompositorische Praxis und auf sie bezogene Theorie



Abbildung 3: Boris Yoffe, aus dem *Quartett*-Buch: Nr. 496.



Cosima Linke

## Zu einer Ästhetik von Material, Zeit und Form bei Gérard Grisey

Werke des so genannten »Spektralismus«, wie er von der 1973 gegründeten *Groupe de l'Itinéraire* als eine Art gemeinsame musikalische Vision ins Leben gerufen wurde, sind zunächst relativ unproblematisch als solche zu bezeichnen, nämlich als in sich geschlossene Kunstwerke, in denen ein selbstreferenzieller Klang-Kosmos in der Zeit ein- und ausgefaltet, gedehnt und kontrahiert wird. Grisey selbst kritisierte die Verwendung des Etiketts Spektralismus bzw. spektral jedoch als reduzierend<sup>1</sup> und bevorzugte stattdessen die Epitheta *différentielle*, *liminale* und *transitoire* für seine Musik und die seiner Weggefährten. Damit charakterisiert Grisey drei zentrale und miteinander korrespondierende Aspekte, die über das rein technische Moment spektralen Komponierens hinausgehen:

- (1) *Différentielle* bedeutet für Grisey, innerhalb eines Bezugsnetzes von Relationen Spannungen zu organisieren. Im Zentrum des kompositorischen Interesses steht hierbei der Zwischenraum, die Differenz zwischen einzelnen Klängen oder Klanggruppen: »das Werden der Klänge«.
- (2) *Liminale* beinhaltet eine Art Paradigmenwechsel hin zu einer stärkeren Berücksichtigung und Einbeziehung der Rezipienten bzw. ihrer Wahrnehmungsfähigkeiten, -ränder und -grenzen: Diese liminale Musik bewegt sich beständig an der (Wahrnehmungs-) Schwelle vom gerade noch zum eben nicht mehr Hörbaren, von Ambiguitäten oder Virtuellem und Aktuellem.
- (3) Die Bezeichnung *transitoire* rückt den mikroskopischen Blickwinkel bzw. mikrophonischen »Hörwinkel« in den Vordergrund und damit das dynamische Innenleben der Klänge auf der mikrostruk-

1 Vgl. Gérard Grisey, »Vous avez dit spectral?«, in: ders., *Écrits ou l'invention de la musique spectrale*, hrsg. von Guy Lelong, Paris 2008, 121–124.

turellen Ebene sowie das reziproke Verhältnis zur makrostrukturellen Ebene im Kompositionsprozess.

Ausgehend von den 2008 herausgegebenen gesammelten Schriften Griseys sowie ausgewählten Beispielen aus *Vortex Temporum* (1996–1998), möchte ich unter besonderer Bezugnahme auf Gilles Deleuze einer musikphilosophischen Kontextualisierung der sowohl impliziten als auch expliziten Formvorstellungen der von Grisey vertretenen Ästhetik des Spektralismus unter den Aspekten Material und Zeit nachspüren.<sup>2</sup>

### Zum Material: *Intermaterialität*

»Wir sind Musiker und unser Modell ist der Klang und nicht die Literatur, der Klang und nicht die Mathematik, der Klang und nicht das Theater, die Bildenden Künste, die Quantenphysik, die Geologie, Astrologie oder Akupunktur!«<sup>3</sup>

Dieses Manifest einer Ästhetik musikalischer Selbstreferenzialität spiegelt die ästhetische Haltung wider, welche Grisey insbesondere in den 70er/80er Jahren vertritt. Ausgangspunkt kompositorischen Interesses ist der Klang (*le son* bzw. *l'objet sonore*) als ein Gegenstand der *recherche musicale*, welcher dabei nicht als ein statisches, in sich ruhendes Gebilde, sondern als eine Art lebendiges Wesen, als *cellule vivante*, mit einer dynamischen Mikrostruktur aufgefasst wird.<sup>4</sup> Diese demonstrative ästhetische Haltung musikalischer Selbstbezüglichkeit wirft allerdings Fragen auf – nicht nur, weil Grisey in späteren Werken auf außermusikalische Bezüge ganz bewusst rekurriert, sondern auch in Hinblick auf das verwendete musikalische Material selbst bzw. auf die in diesem stattfindende eigentümliche Begegnung von Natur und Technik respektive Artifizialität. Das so genannte »Innenleben der Klänge«, deren »natürliche Struktur«, lässt sich nur mit Hilfe elektro-

2 Zu (expliziten) Bezügen zwischen poststrukturalistischen Philosophien und spektralen Kompositionsverfahren vgl. Pietro Cavallotti, *Differenzen. Poststrukturalistische Aspekte in der Musik der 1980er Jahre am Beispiel von Helmut Lachenmann, Brian Ferneyhough und Gérard Grisey*, Schliengen (2002) 2010 sowie Lukas Haselböck, *Gérard Grisey. Unhörbares hörbar machen*, Freiburg, Berlin u. a. 2009.

3 Grisey 2008, 53 (Übersetzung C. L.).

4 Vgl. ebd., 52.

akustischer Verfahren entdecken und aufdecken. Von diesen technischen Hilfsmitteln macht sich Grisey allerdings insofern relativ unabhängig, als es ihm weniger um technische Perfektion in einem naturwissenschaftlichen Sinne geht, sondern – und das ist meines Erachtens zentral – um die Übertragung von Modellen.

Zudem spielt das Konzept eines liminalen Komponierens eine entscheidende Rolle: Grisey und seine Weggefährten vertreten eine Ästhetik der Transparenz und Nachvollziehbarkeit musikalischer Strukturen zum einen, zugleich aber auch eine Ästhetik des Spiels mit Wahrnehmungsschwellen und -grenzen, mit der Vorhersehbarkeit und Unvorhersehbarkeit musikalischer Prozesse zum anderen. In einem seiner ästhetischen Haupttexte, *Tempus ex machina*, schildert Grisey den unterschiedlich großen Einflussradius des Komponisten in Bezug auf drei verschiedene Ebenen musikalischer Zeitgestaltung und -wahrnehmung: das »Skelett der Zeit«, das »Fleisch der Zeit« und die »Haut der Zeit«, mit der Haut der Zeit als dem Ort der Kommunikation zwischen der musikalischen Zeit und der Zeit des Zuhörers.<sup>5</sup>

Eine solche Ästhetik der Kommunikation eröffnet einen über das in seiner Struktur geschlossene Kunstwerk hinausweisenden Raum der Öffnung und Entgrenzung, in welchem die im Werk entfalteten Kräfte gleichsam ihre Fluchtlinien fortsetzen. Die zentrale Stellung des Ausdrucks »Kräfte« in Griseys Ästhetik offenbart eine interessante Schnittstelle zwischen Griseys und Deleuzes Denken. So schreibt Deleuze anlässlich einer Einladung von Boulez in das *IRCAM* im Jahr 1978: »Das Material dient dazu, eine Kraft hörbar zu machen, welche von sich aus nicht hörbar wäre, nämlich die Zeit, die Dauer und selbst die Intensität. An die Stelle des Paares Material–Form tritt das Paar Material–Kräfte.«<sup>6</sup> Im selben Jahr formuliert Grisey seine grundlegende Auffassung des dynamischen Wesens der Klänge als »Bündelungen zeitlich gerichteter Kräfte. Diese Kräfte – und ich verwende den Ausdruck mit Bedacht und bediene mich nicht des Wortes Form – sind unendlich beweglich und fließend; sie leben wie Zellen, haben eine Geburt und einen Tod und tendieren vor allem zu einer ständigen

5 Vgl. Grisey 2008, 57–88:85.

6 Gilles Deleuze, »Pourquoi nous, non musiciens?«, in: *Lire l'Ircam*, hrsg. von Peter Szendy u. a., Paris 1996, 149–153:153 (Übersetzung C. L.).

Transformation ihrer Energie.«<sup>7</sup> Diese Kräfte verweisen aber auch auf Außermusikalisches im Material selbst: Wenn Grisey bspw. bei dem Verfahren der instrumentalen Synthese das graphisch-visuelle Moment seines Modells in die Partitur mit überträgt oder, noch abstrakter, wie etwa in *Vortex Temporum*, unterschiedliche Wellenformen der melodischen, rhythmischen und gestischen Gestaltung einzelner Abschnitte zugrunde legt, so wird hier Außermusikalisches mit in das Material hineingenommen. Auch Griseys häufige begriffliche Bezugnahme auf kinematographische Verfahren ist nicht bloß metaphorisch zu denken. Meines Erachtens ließe sich hier die in der jüngeren Intermedialitäts- bzw. Interart-Ästhetik diskutierte Kategorie der Intermaterialität fruchtbar machen.<sup>8</sup>

In *Vortex Temporum* (»Zeitstrudel«) für Flöte, Klarinette, Violine, Bratsche, Violoncello und Klavier (1994–96) stellt Grisey die so genannte »Zeit der Menschen«, die »Zeit der Wale« und die »Zeit der Vögel« bzw. »Insekten« sukzessive einander gegenüber. Weniger metaphorisch ausgedrückt, wäre das als eine gewöhnliche Zeit, eine gedehnte und eine zusammengezoene bzw. kontrahierte Zeit zu denken. In den Zeitstrudel geworfen und verschiedenen Transformationen unterworfen wird die bereits um sich selbst kreisende, einer Sinuswelle ähnelnde achttönige Ausgangsfigur. Der erste Satz entfaltet laut Grisey die »menschliche«, d. h. »gewöhnliche« Zeit<sup>9</sup> und gliedert sich noch einmal in drei Teile: Der erste Teil (Ziffer 1–37) orientiert sich dabei in Form einer visuellen Makro-Projektion auf die melodische, rhythmische und gestische Gestaltung an der Sinuswelle, der zweite (Z. 38–67) an der Rechteckwelle und der dritte (Z. 68–85) an der Sägezahnwelle.

Im zweiten Satz, welcher laut Grisey die »Zeit der Wale« darstellt, projiziert Grisey die achttönige Ausgangsfigur auf die Ebene der Makrostruktur, indem jedes Element der Ausgangsgestalt von einem Teilabschnitt mit jeweils eigenem Spektrum (auf unterschiedlichen Grundtönen basierend), Spektraltyp (harmonisch, gedehnt oder kontrahiert)

7 Gérard Grisey, »Zur Entstehung des Klanges...«, in: *Ferienkurse '78*, hrsg. von Ernst Thomas, Mainz 1978 (*Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik* 17), 73–79:75.

8 Vgl. Christoph Kleinschmidt, *Intermaterialität. Zum Verhältnis von Schrift, Bild, Film und Bühne im Expressionismus*, Bielefeld 2012.

9 Vgl. Grisey 2008, 159.

und Register repräsentiert wird.<sup>10</sup> Die ursprüngliche Gestalt wandert nun auf die makrostrukturelle Ebene des so genannten »Skeletts der Zeit« und liegt damit jenseits der Schwelle von Gestaltwahrnehmung, durch den makroskopischen, zeitlupenhaften Maßstab auch jenseits von »menschlicher« Zeitwahrnehmung. Der Eindruck eines Verlassens menschlicher Zeitmaßstäbe entsteht auch auf dem Niveau des »Fleisches der Zeit«: Die anfangs noch gleichmäßige Viertelbewegung im Klavier evoziert ein scheinbar endloses Um-sich-selbst-Kreisen, das jegliches Gefühl für ein Taktmetrum suspendiert. Die spektral unterschiedlich ausgefilterten und sich in unregelmäßigen Abständen wiederholenden, absteigenden Linien auf der Ebene der Viertel werden dabei auf einer zweiten Ebene von einer latenten Melodie überlagert, welche sich aus den Akzenttönen zusammensetzt. Dieser herabsinkenden »Doppel-Helix« steht zu Beginn der mit jedem Teilabschnitt stattfindende Wechsel des Spektrums bzw. Registers diametral entgegen (Z. 1–12): Während die Grundtöne der verwendeten Spektren eine absteigende chromatische Linie bilden, steigt das Register an; vor jedem Registerwechsel leiten zudem allmählich deutlicher und intensiver werdende Glissandi in den Streichern in Gegenbewegung zur Klavierstimme in die neue Lage über.<sup>11</sup> Insgesamt entsteht der Eindruck einer »unendlichen Treppe« à la M. C. Escher,<sup>12</sup> die endlos in die Tiefe und zugleich in die Höhe zu führen scheint und deren Multiperspektivität die Wahrnehmung in die Irre führt. Die Suggestion einer spiralförmigen Bewegung ist von Grisey bewusst intendiert:

»Ich habe versucht, in der Langsamkeit den Eindruck einer kugelförmigen und schwindelerregenden Bewegung zu erzeugen. Die aufsteigenden Bewegungen der Spektren, das sich Ineinanderfügen der chromatisch absteigenden Grundtöne und die kontinuierlichen Filterungen des Klaviers, erzeugen eine spiralförmige und kontinuierliche Bewegung, die sich um sich selbst dreht.«<sup>13</sup>

10 Zu analytischen Details des 2. Satzes vgl. Jean-Luc Hervé, *Dans le vertige de la durée. »Vortex Temporum« de Gérard Grisey*, Paris 2001, 51–57.

11 Jeweils kurz vor Z. 4, 7 und 10.

12 Vgl. M. C. Escher, *Treppauf, Treppab* (1960).

13 Grisey 2008, 159.

Zur Zeit: *Virtuelles und Aktuelles*

Aufschlussreich für eine Ästhetik des Spektralismus erscheint mir das Begriffspaar virtuell–aktuell, in welchem sich eine Ästhetik der Transparenz und eine Ästhetik des Spiels mit Wahrnehmungsschwellen begegnen können und zugleich der zentrale Aspekt des Zeitlichen und Prozesshaften zum Ausdruck kommt. Grisey spricht mehrfach vom »Schwindelgefühl reiner Dauer« und nimmt auch direkt Bezug auf Prousts bekannten Ausdruck »un peu de temps à l'état pur«. <sup>14</sup> In seinem zweiten Kino-Buch *Das Zeit-Bild* <sup>15</sup> denkt Deleuze mit den »Begriffspersonen« Proust und Bergson die Dauer in ihrer paradoxalen Simultaneität von Vergangenheit und Gegenwart in Bezug auf die Zeitkunst Film und auf das in der Filmgeschichte das »Bewegungsbild« ablösende »Zeit-Bild« bzw. das »Kristall-Bild« im Besonderen. <sup>16</sup> Laut Deleuzes Bergson-Lektüre teilt sich die Zeit »in jedem Augenblick in Gegenwart und Vergangenheit auf, in vorübergehende Gegenwart und sich bewahrende Vergangenheit«; <sup>17</sup> Vergangenheit und Gegenwart koexistieren. Dem Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart entspricht das von Virtuellem und Aktuellem; das gerade eben Vergangene ist gleichsam die virtuelle Seite der sich fortwährend aktualisierenden Gegenwart: »Die Vergangenheit folgt nicht auf die Gegenwart, die sie nicht mehr ist, sie koexistiert mit der Gegenwart, die sie gewesen ist. Die Gegenwart ist das aktuelle Bild und seine zeitgleiche Vergangenheit ist das virtuelle Bild, das Spiegelbild.« <sup>18</sup> Im Kristallbild als einer Art Selbstthematizierung des Prozesses der Bildwerdung ist diese Doppelseitigkeit von Aktuellem und Virtuellem, von Gegenwärtigem und Vergangenen und von Realem und Imaginärem objektiv vorhanden; <sup>19</sup> im Kristallbild wird die Zeit in ihrer simultanen Aufspaltung in Vergangenheit und Gegenwart sichtbar: »Das Kristallbild ist der *Punkt der Ununterscheidbarkeit* zwischen den beiden verschiedenen Bildern, dem aktuellen und dem virtuellen, während dasjenige, was

<sup>14</sup> Ebd., 60 bzw. 84.

<sup>15</sup> Gilles Deleuze, *Das Zeit-Bild. Kino 2*, Frankfurt a. M. 1997.

<sup>16</sup> Vgl. das vierte Kapitel »Die Zeitkristalle«, in: Deleuze 1997, 95–131.

<sup>17</sup> Ebd., 113.

<sup>18</sup> Ebd., 109.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 97.

man in dem Kristall sieht, die Zeit selbst [ist], ein geringer Teil der Zeit in reinem Zustand [...].<sup>20</sup> Zwischen Deleuzes und Griseys Ästhetik bestehen auch insofern Berührungspunkte, als Grisey in Bezug auf spektrale Techniken, welche das »Innenleben« der Klänge zum Vorschein bringen, immer wieder von einem »Zoom-« oder auch »Zeitlupen-Effekt« spricht.<sup>21</sup> Dieser Maßstabwechsel zwischen Mikrophonie und Makrophonie wird zu einem eigenen Formprinzip im Spektralismus.<sup>22</sup> Aber auch über diese filmischen Metaphern hinaus gibt es eine tiefere Korrespondenz zwischen den Deleuze'schen Begriffen der Dauer, des Aktuellen und Virtuellen auf der einen Seite und Griseys Auffassung von Zeit(-wahrnehmung) und Prozesshaftigkeit auf der anderen: Das »Werden der Klänge« entspricht einer fortwährenden Aktualisierung, die immer auf ein Virtuelles bezogen ist, nämlich auf die »sich bewahrende Vergangenheit« in der Prozesshaftigkeit und als sich ausdifferenzierende auf ein differenzielles Netz von Relationen, ein Spannungsgefüge oder Bündel von Kräften. Eine solche Lesart problematisiert die Linearität, Kausalität und Gerichtetheit der Zeitentfaltung bei Grisey. Prozess wäre dann nicht mehr als eine bloße, lineare Aneinanderreihung von distinkten punktuellen Gegenwart, sondern als die Koexistenz bzw. Simultaneität von Vergangenen und Gegenwärtigem, Virtuellem und Aktuellem zu verstehen. Virtuell/aktuell ist auch die Beziehung zwischen Mikrophonie und Makrophonie, oder genauer: virtuell und zugleich aktuell sind diese in ihrem »Punkt der Ununterscheidbarkeit«, nämlich an der Wahrnehmungsschwelle. Ähnlich ließe sich das Verhältnis von Generatortönen und ihren Differenztönen als virtuell/aktuell beschreiben: Die auskomponierten Differenztöne aktualisieren ein für die Wahrnehmung nur virtuell Vorhandenes. Und auch die Relation von Mikro- und Makrostrukturen bzw. -Prozessen ist in gewisser Weise virtuell/aktuell: Wenn Grisey in *Vortex Temporum* dem zweiten Satz in seiner gesamten Dauer die Ausgangsfigur als Makrostruktur zugrunde legt, so ist dies für die Wahrnehmung eine gleichsam virtuelle, da nicht unmittelbar nachvollziehbare Struktur, die, in kleinerem Maßstab als Gestalt

20 Ebd., 112 (Hervorhebung C. L.).

21 Vgl. bspw. Grisey 2008, 56.

22 Vgl. Grisey 2008, 35.

noch deutlich wahrnehmbar, im Verlauf des Satzes als von der Ausgangsgestalt differierende aktualisiert wird bzw. in Bezug auf die Erinnerung an den ersten Satz »gegenverwirklicht« wird – und als Erinnerung zugleich virtuell präsent ist.

### Zur Form: *Simulacrum*

»Daher wird die musikalische Form zu einer Aufdeckung in menschlichem Maßstab, zu einer Projektion eines natürlichen mikrophonen Raums auf eine künstliche und imaginäre Leinwand; besser gesagt, diese Leinwand ist in einem Zerspiegel, Fokussierung, Multiplikator, Filter, Manipulator etc. So verstanden, eignet der musikalischen Form etwas Furchterregendes: Sie ähnelt dem Voyeurismus und der Vergewaltigung, aber auch der Vivisektion und der genetischen Manipulation.«<sup>23</sup>

Bei aller Prozesshaftigkeit und der bewusst intendierten Offenheit gegenüber der Rezeption präsentieren sich Griseys Werke doch in einer Geschlossenheit, die das Werk als solches nicht grundsätzlich in Frage stellt. Innerhalb dieser Geschlossenheit gibt es aber zahlreiche Durchlässigkeiten des musikalischen Materials gegenüber außermusikalischen Modellen, die ich unter dem Stichwort Intermaterialität angedeutet habe. Technoaffin und technomorph ist diese Musik insofern, als sie komplexe technische Verfahren nicht bloß als Hilfsmittel einer *recherche musicale* einsetzt, sondern diese auch als mehr oder weniger abstrahierte Modelle für die musikalische Gestaltung selbst verwendet. Das Verhältnis zur Natur ist im Spektralismus damit weniger als ein mimetisches – wie abstrahiert auch immer – zu verstehen, sondern eher im Sinne einer Barthes'schen »strukturalistischen Tätigkeit«.<sup>24</sup> Spektrale Prozesse sind gleichsam Simulacren de- und rekonstruierter Mikroprozesse, die in den Klängen zwar enthalten, der normalen Wahrnehmung aber nicht zugänglich sind. Auch die bemerkenswerte Analogie spektraler Kompositionsverfahren zu fraktalen Strukturen bzw. Objekten der etwa zeitgleich durch Benoît B. Mandelbrot bekannt gewordenen fraktalen Geometrie lässt nicht unbedingt an eine natürlich gewachsene, pflanzenhafte Organik denken – auch wenn Grisey selbst

23 Grisey 2008, 53.

24 Vgl. Roland Barthes, »Die strukturalistische Tätigkeit«, in: *Kursbuch* 5 (1966), 190–196:191/192.

## Zu einer Ästhetik von Material, Zeit und Form bei Gérard Grisey

von einer »approche plus ›organique‹ de la forme par auto-engendrement des sons«<sup>25</sup> spricht: Grisey lässt ein Denken in formalen Funktionalitäten sowie ein Materialverständnis im Sinne von kleinsten Zellen, Motiven, Themen oder präformierten Reihenstrukturen hinter sich; für ihn sind es die Wege und Übergänge, die Bündel von Kräften, die sich zwischen den einzelnen Klängen im Augenblick ereignen und entfalten – der so genannte »Grad der Voraushörbarkeit« –, welche im Zentrum des Komponierens stehen.

25 Grisey 2008, 123.



Atalay Baysal

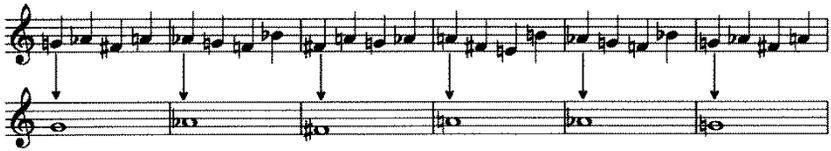
## Musiktheorie oder Identitätsbildung? Per Nørgård und seine Phänomenologische Musiktheorie

Der dänische Komponist Per Nørgård (\*1932) zählt heute zu den bedeutendsten Komponisten seiner Heimat. Durch seine vielseitige Arbeit als Komponist, Pädagoge und Theoretiker ermöglichte Per Nørgård, dass die dänische Musik sich aus einer selbstgewählten Isolation befreite und seit den 1970er Jahren Teil der europäischen Neuen Musik-Szene wurde. Er ermutigte seine Schüler, die Techniken der Neuen Musik zu studieren, um zu einer eigenen Sprache zu gelangen. Mit seinen eigenen zahlreichen Schriften setzte er sich mit der europäischen und amerikanischen Neuen Musik kompositorisch, theoretisch und wissenschaftlich auseinander. Er entwickelte eigene Kompositionstechniken, die durch ihre Originalität und besonders durch ihre Komplexität die Rezipienten beeindruckten. Die ersten musiktheoretischen Auseinandersetzungen mit seinen Kompositionstechniken lieferte der Komponist selbst.

Besonders Nørgårds »Hierarchische Kompositionstechnik« beschäftigte die Rezipienten immens. Die Technik ist mit einem Musikverständnis verknüpft, das sich dadurch auszeichnet, dass der Kompositionsprozess erst beim Hören abgeschlossen ist. Der Hörer kann zwischen unterschiedlichen Hörergebnissen wählen, die diese Art von Komposition zur Verfügung stellt. Dabei muss der Hörer nur seine Aufmerksamkeit auf bestimmte musikalische Verläufe richten, und wenn er seine Perspektive wechselt, d. h. sich auf andere Strukturen konzentriert, ist das Hörergebnis völlig anders.<sup>1</sup> Die Grundlage der

1 Für ein besseres Verständnis dieses Phänomens empfiehlt sich der Aufsatz von Erling Kullberg, der diese besondere musikalische Erscheinung anhand von Nørgårds Violinkonzert *Helle Nacht* darstellt: Erling Kullberg, »Per Nørgård og den delte opmærksomhed: Et signalement af Nørgårds musik i dag med fokus på nogle af dens perceptuelle aspekter som de kommer til udtryk i violinkoncerten fra 1987« [Per Nørgård und die geteilte Aufmerksamkeit: Beschreibung von Nørgårds Musik heute mit Fokus auf einige perzeptorische Aspekte, wie sie in seinem Violinkonzert von 1987 zum Ausdruck kommen],

»Hierarchischen Komposition« lieferte die Unendlichkeitsreihe, die der Komponist Ende der 1950er Jahre entwickelt bzw. entdeckt<sup>2</sup> hatte:



schen Hauptwerk *Hierarkisk genesis: trin henimod en naturlig musikteori? Musikopleven som interferens mellem forventning og realisering* [Hierarchische Genesis: Ein Schritt hin zu einer natürlichen Musiktheorie? Musikerlebnis als Interferenz zwischen Erwartung und Realisierung]<sup>5</sup> aus dem Jahre 1977 versucht der Komponist, auf der Basis von Wahrnehmungsphänomenen eine Musiktheorie zu entwickeln, die eine zu den herkömmlichen Theorien alternative Herangehensweise an die Musik vorstellt. In dem Titel wird bereits der Hauptpunkt seiner Theorie deutlich, nämlich das Anstreben einer Natürlichkeit in der Musiktheorie, was wiederum wie eine Kritik an der herkömmlichen Musiktheorie erscheint. Die Frage nach der Natürlichkeit der Musik und der Musiktheorie ist allerdings nichts Neues. Heinrich Schenker differenzierte in seiner *Harmonielehre* aus dem Jahre 1906 zwischen dem natürlichen und künstlichen System, als er die Dur- und Moll-Skalen »biologisch« thematisierte.<sup>6</sup> Dass Schenkers Sicht für Per Nørgård womöglich eine Inspiration war, wird im Laufe dieser Abhandlung deutlich werden.

In der Einführung erklärt Nørgård, dass seine Theorie keinesfalls die herkömmliche Musiktheorie ersetzen kann oder soll; sie sei aber als Ergänzung zu verstehen. Während die altbewährten Musiktheorien sich nämlich mit dem fertigen Werk als einem abgeschlossenen Gebilde beschäftigen, schlägt der Komponist eine phänomenologische musiktheoretische Betrachtung vor. Diese bietet dem Hörer eine verbale Erklärung an, welche das zeitliche Musikerlebnis präzise zu beschreiben in der Lage ist, damit der Hörer eine intensivere und bewusstere Hörerfahrung erleben kann. Somit ist für Nørgårds theoretischen Ansatz nicht das fertige, abgeschlossene Werk, sondern die zeitliche Verlaufsebene die Grundlage der Analyse.<sup>7</sup> Dabei unterscheidet Nørgård zwischen Wahrnehmung (*Sansning*) und Auffassung (*Opfattelse*). Mit dem ersten meint der Komponist den biologisch-geistigen Vorgang, während Musik wahrgenommen wird. Das zweite beschreibt eine geistige Tätigkeit, die erst nach der Wahrnehmung, als geistige Auseinan-

5 Maschinenschrift in Fotokopien, 1977.

6 Heinrich Schenker, *Harmonielehre*, fotomechanischer Nachdruck der Ausgabe von 1906, Wien 1978, 3ff.

7 Nørgård, *Hierarkisk Genesis*, 1f.

dersetzung mit dem Wahrgenommenen stattfindet. Nørgård geht einen Schritt weiter und verknüpft diese Vorgänge mit den Begriffen Synthese – als Wahrnehmung auf der zeitlichen Ebene, die sich zu einer Gesamtheit summiert – und Analyse, die eine zeitlich unabhängige Betrachtung der einzelnen Strukturen einer Gesamtheit darstellt.<sup>8</sup> Das sind für ihn komplementäre Aspekte des musiktheoretischen Handelns und eine Erklärung dafür, warum er seinen Ansatz als eine Ergänzung sieht.

Zu der Frage, ob Musik in ihrer zeitlichen Ebene verbal beschrieben werden kann, holt Nørgård Unterstützung von Strukturalismus und Psychologie. In Jean Piagets System-Phänomen<sup>9</sup> findet der Komponist die Erklärung für die Funktionsweise der Wahrnehmung. In diesem Phänomen bestehen Systeme aus Untersystemen, die denselben Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Diese hierarchische Struktur, die für Nørgård verwandt ist mit dem Hierarchie-Begriff von Arthur Koestler,<sup>10</sup> liefert den Schlüssel für das Verstehen der Wahrnehmung von Musik: Einzelne musikalische Strukturen summieren sich in der Wahrnehmung des Hörers zu größeren Strukturen, die sich dann zu noch größeren Strukturen summieren etc., bis das Werk vollständig entsteht. Die Strukturen gehören jeweils den melodischen, harmonischen und rhythmischen Ebenen an und werden in der Wahrnehmung zu einer Einheit geformt. Dabei spielt unsere Wahrnehmung der als natürlich empfundenen Tongeschlechter Dur und Moll eine große Rolle: Nørgård sieht im Musikerlebnis das Moment der *Erwartung* als das grundlegendste und bestimmendste. Er behauptet, dass die Tonalität auf den Hörer eine starke Anziehungskraft ausübt, die diese Erwartungshaltung steuert, unabhängig davon, ob es sich um eine tonale, freitonale oder atonale Musik handelt. Die Spannung zwischen der Erwartung und der Realisierung steuert somit gewissermaßen unsere Wahrnehmung.

Nørgård teilt seine analytische Arbeit in zwei Abteilungen: die Partikelanalyse und die Wellenanalyse. Unter der Partikelanalyse ver-

8 Ebd., 2.

9 Jean Piaget, *Der Strukturalismus*, Olten 1973, 10ff.

10 Arthur Koestler, *Das Gespenst in der Maschine*, übers. v. Wolfram Wagnuth, Wien u. a. 1968, 371.

## Musiktheorie oder Identitätsbildung?

steht der Komponist je nach Fragestellung die Analyse von Elementarbereichen wie Einzeltönen, Tongruppen oder rhythmischen Gestalten. Dafür schlägt er folgende Terminologie vor:

DOM (*Dominator*): der erste betonte Ton, das erste Motiv, Thema etc.

REP (*Repräsentant*): Elemente, die anstelle des Dominators eingesetzt werden

SUC (*Successor*): löst den Dominator ab

CUL (*Culminator*): Element der Kulmination

Die Wellenanalyse dagegen fokussiert die Spannungsverhältnisse der unterschiedlichen Ebenen der Musik: der Intervallebene, der rhythmischen, klanglichen, harmonischen, dynamischen Ebene etc. Für diese Analyse verwendet Nørgård Grafiken bzw. eine analytische Notation, um die zu- und abnehmenden Spannungen darzustellen, wodurch die hierarchische Natur seines Ansatzes deutlich hervortritt. Als Beispiel nimmt Nørgård u. a. den 1. Satz aus Mozarts Klaviersonate A-Dur KV 331:



Abbildung 2: »Wellenanalyse«.

In diesem Beispiel sehen wir die melodischen Wellenanalysen unterschiedlicher hierarchischer Ebenen. Das erste Motiv besteht aus zwei Unterteilen: Der zweite ist melodisch höher als der erste (Stufe nach oben). Innerhalb des ersten Unterteils gibt es eine vorübergehende melodische Erhöhung (Bogen). In der Analyse der ersten Phrase (zweite

Ebene der Analyse) sehen wir eine absteigende Sequenz (Stufe nach unten), während die einzelnen Sequenzteile in sich eine melodische Erhöhung erleben (jeweils Pfeile nach oben). Die melodische Analyse kann in dieser Form auch für den ersten Halbsatz (dritte Ebene), für den gesamten Satz etc. durchgeführt werden. Wenn die Wellenanalyse ebenso für die harmonischen und rhythmischen Strukturen vorgenommen wird und zusammen mit der Partikelanalyse einzelner Momente erscheint, ergibt sich eine Grafik wie in Abbildung 4.

Solche analytischen Gebilde mit ähnlicher Notation sind ebenso in der von Schenkers Schichtenlehre inspirierten Literatur zu finden. Robert Morgans Analyse derselben Sonate beispielsweise sieht wie folgt aus:<sup>11</sup>

The image shows a musical score for a piece titled "Andante grazioso". The score is presented in a multi-layered analytical format. At the top is the standard musical notation for the piano part, consisting of a treble and bass staff. Below this are four analytical layers, labeled A, B, C, and D. Layer A consists of a series of small downward-pointing arrows (v) connected by horizontal lines, indicating a descending sequence. Layer B shows a similar pattern of arrows, but with some upward-pointing arrows (v) interspersed, indicating local melodic rises. Layer C features horizontal lines with arrows pointing up and down, representing the rhythmic structure. Layer D shows a series of horizontal lines with arrows pointing up and down, representing the harmonic structure. The layers are aligned vertically, showing how the analytical elements correspond to the musical notation above.

Abbildung 3: Robert P. Morgan, analytisches Schaubild zu KV 331.

<sup>11</sup> Robert P. Morgan: »The Theory and Analysis of Tonal Rhythm«, in: *The Musical Quarterly* 4 (1978), 435–473:442.

# Musiktheorie oder Identitätsbildung?

APP. I HIERARKISK ANALYSE: Tema af A-dur-sonate,

Referenc (Rep.:h) a) b) c) d) e) f) g) (h) i) j)

bogstaver

Tema (Piano)

mel: 1. Dom. 1. Dom. REP. 2. Dom., Dom., 1. Dom. REP.

MELODISK PARTIKEL-ANALYSE

BØLGE-PAR)ANALYSE:

W P

W P

W. H. D. M. O. M. O.

M/R

Melodien interne og eksterne rytmiske energi)

1. R: (+) (+)

E.R: p. q. [r. r. r. r.] q. q. [r. r. r. r.] q.

KKORD-ARVE-NALYSE

H/R

(H: Harmoni)

Abbildung 4: Per Nørgård, »Hierarchiske Analyse«  
 des Hauptthemas aus Mozarts Klaviersonate KV 331 (aus Nørgård: *Hierarkisk Genesis*, 71; Referenzbuchstaben; Melodische Partikelanalyse; Wellenanalyse; Die interne und externe rhythmische Energie der Melodie; Akkordfarbenanalyse).

Zwar erwähnt Per Nørgård weder Heinrich Schenker noch andere Musiktheoretiker seiner Tradition wie Robert Morgan oder Edward Cone, es ist aber anzunehmen, dass ihm diese musiktheoretische Sicht bekannt und eine Inspiration war, besonders wenn man bedenkt, dass Dänemark nach dem Zweiten Weltkrieg in der Musik eher an Amerika orientiert war, wo Schenkers Schichtenlehre in den 1960er Jahren eine Renaissance erlebte. Sein Interesse an der Hierarchie und der Entwicklung der Unendlichkeitsreihe, die die Grundlage seiner »Hierarchischen Komposition« bildete, reicht allerdings bis zu den 1950er Jahren zurück, was vermuten lässt, dass – wenn tatsächlich ein Bezug existiert – Nørgård sich direkt auf Schenker und seine primäre Rezeption bezieht und nicht auf die Neuinterpretationen in den USA. Vielleicht stellt Nørgårds Theorie vielmehr eine alternative Erscheinung der Schenker-Rezeption gegenüber der amerikanischen dar. Aber auch wenn dem so ist, erweitert Nørgård die hierarchische Analyse um mehrere separate Ebenen, die in der Schenker'schen Schule in diesem Ausmaß nicht vorliegen. Außerdem ist die hierarchische Betrachtung bei Nørgård von einer zusätzlichen phänomenologischen Motivation gesteuert.<sup>12</sup> Nørgård wendet sich in der Tat dem konkreten Werk zu (ohne eine immanente Urlinie zu suchen, wie es bei Schenker der Fall ist) und ermöglicht mit seiner hierarchischen Analyse unterschiedlicher musikalischer Ebenen ein zeitlich verlaufendes Theoriegerüst.

Wozu dient ein solches Theoriegerüst? Im letzten Kapitel seiner Arbeit erklärt der Komponist, was er mit der im Titel seiner Abhandlung genannten »Hierarchischen Genesis« meint: Es ist eine Art kontemplatives und bewusstes Hören auf Basis des Theoriegerüsts als hierarchische Struktur und Schablone. Nachdem der Hörer (bzw. der Theoretiker) seine Analyse vollendet hat, ist er nun in der Lage, sich je nach Fragestellung auf bestimmte Aspekte dieses theoretischen Gerüsts zu konzentrieren, um diese auch *zeitgleich* wahrzunehmen. Zwei Beispi-

12 Die Phänomenologie ist zwar ansatzweise auch bei Schenker zu finden, wenn er z. B. von der »Wirkung beim Hörer« spricht, der den Durchgangston in Schenkers Urlinie als die Verlängerung der Konsonanz wahrnimmt. Schenkers phänomenologische Ansätze sind aber vielmehr Rechtfertigungen für Grundstrukturen in seiner Theorie der Urlinie und stellen keine grundlegenden theoretischen Betrachtungsmomente dar.

le gibt der Komponist: Der Hörer kann sich auf die Spannungsänderungen von DOM (*Dominator*) – oder von anderen Töne – konzentrieren oder er kann sich auf seine Erwartungen konzentrieren und darauf, ob ihnen entsprochen wird oder nicht. In beiden Fällen kann der Hörer die immanenten Strukturen der Musik viel bewusster wahrnehmen.

Dass Per Nørgårds Ansatz am Ende nicht in der Lage ist, eine leicht zugängliche verbale Erklärung der Musik zu liefern, ist offensichtlich. Die analytische Notation und die allgemeine Herangehensweise haben Schwächen, die hier nicht thematisiert werden müssen. Vielmehr muss Folgendes in Zusammenhang mit seiner theoretischen Arbeit beachtet werden: Es könnte sich bei dieser Arbeit um eine Rechtfertigung der eigenen Hierarchischen Komposition handeln, die er mit einer musiktheoretischen Anschauung ergänzen, unterstützen möchte. Demnach handelte es sich um den musiktheoretischen Faktor eines »Nørgårdschen Universums«,<sup>13</sup> von dem in der Nørgård-Rezeption ausgegangen wird. Es ist Nørgård wichtig, die Begriffe Hierarchie und Phänomenologie in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, um gerade diese zwei Zentralaspekte seiner kompositorischen Arbeit theoretisch zu unterstützen. Dass er dabei in seinem theoretischen Hauptwerk u. a. auch Werke der Dur-Moll-tonalen Musik wie Mozarts Klaviersonate aussucht, ist ein Zeichen dafür, wie sehr er bemüht war, seine Kompositionstechnik – neben ihrer Naturhaftigkeit – als eine mögliche historische Konsequenz der europäischen Musik zu deuten. Was nämlich die Rezeption mit dem vermeintlichen Nørgårdschen Universum meint, ist nichts anderes als die Wahrnehmung von Nørgårds Musik als Gegenentwurf zur mitteleuropäischen Neuen Musik.

Gibt es aber außer dem Rechtfertigungsmoment noch andere Aspekte, die in Nørgårds Theorie von Bedeutung sind? Hinter dieser theoretischen Anschauung versteckt sich ein bestimmtes Moment, das in Nørgårds Musikdenken verankert ist: Er sieht Musik als Mittel zur Erkenntnis, als Mittel zur Erforschung der Wirklichkeit, was ja im Grunde der Husserl'schen Phänomenologie zugrunde liegt, nämlich

13 Vgl. besonders Jørgen I. Jensen, *Per Nørgårds Musik. Et verdensbillede i forandring* [Per Nørgårds Musik. Ein Weltbild in Veränderung], Kopenhagen 1986.

den Moment des Musikerlebnisses als Moment der Erkenntnis ausnutzen zu können. Viele Komponisten wie Cage oder Stockhausen haben sich von solch einer Vorstellung beeinflussen lassen. Und auch Nørgård komponiert, um bewusst zu hören, um zu erforschen. Seine musiktheoretische Arbeit kann zwar nicht als eine fertige neue Theorie angesehen werden. Diesen Anspruch hat der Komponist selbst auch nicht. Nørgård bringt damit aber bereits in den 1970er Jahren Aspekte zum Vorschein, die heute manchen Musiktheoretikern als Grundlage ihrer Forschungen dienen. Es ist nämlich zu beobachten, dass seit den 1990er Jahren psycholinguistische Modelle auch in der Musik angewendet werden. Einige Musiktheoretiker, wie z. B. Lawrence Zbikowski oder Victor Kofi Agawu, untersuchen die kognitiven Prozesse beim Verstehen von Musik und gehen von einer hierarchischen und kategorialen Wahrnehmung von Musik aus, wie es bei der Sprache der Fall ist. Auch im Zusammenhang mit Musik vermuten diese Wissenschaftler metaphorische Prozesse, die beim Verstehen eine Rolle spielen, z. B. bei der dualen Beschreibung von Musik mit Begriffspaaren wie hell–dunkel, innen–außen etc. In anderen musiktheoretischen Schriften schreibt auch Nørgård von solchen Begriffspaaren, die uns beim Verstehen von Musik als Metapher dienen könnten. Eine naturwissenschaftliche Anschauung von Musik scheint sich deutlicher zu zeigen. Daher wäre es auch möglich, Nørgårds Ansatz als einen ersten Versuch dieser Denkweise zu sehen. Das Spannendste dabei ist, dass Nørgård auch dazu viele Kompositionen als Beispiele geliefert hat.

Hubertus Dreyer

## Theorie aus der Ferne

Für Simha Arom bedeutete die Bekanntschaft mit der Hornorchester-  
musik der zentralafrikanischen Banda Linda »Liebe auf den ersten  
Blick«,<sup>1</sup> und ähnlich erging es sicher vielen Musikern und Hörern auf  
aller Welt – so auch den Komponisten, von denen im Weiteren die Re-  
de sein soll. Aus der spontanen Liebe entwickelte sich bei Arom eine  
jahrzehntelange Erforschung der Gesetzmäßigkeiten polyphoner zen-  
tralafrikanischer Musik, deren schriftlicher Niederschlag seinen Kul-  
minationspunkt im umfassenden Werk *African Polyphony and Poly-  
rhythm*<sup>2</sup> fand. Eine Untersuchung der Fäden, die sich von diesem Buch  
und seinen Vorstudien zu den im Folgenden erörterten äußerst un-  
terschiedlichen Kompositionen spannen, mag zugleich beispielhaft zei-  
gen, wie die Theorie einer Musik die Neuschöpfung von Musik inspi-  
rieren kann – denn es war nicht nur die Klanglichkeit zentralafrika-  
nischer polyphoner Musik, sondern maßgeblich auch ihre theoretische  
Aufbereitung durch Simha Arom, die den Komponisten kreative Im-  
pulse vermittelte.

### Luciano Berio

Der erste, der Aroms Anregungen kompositorisch verarbeitete, war  
wohl Luciano Berio in seinem *Coro* (1974-1976), namentlich in den  
Episoden IX (zweite Hälfte), XI, XVI, XXIV, XXV, XXVI sowie  
XXVII.

All diesen Episoden ist Bezugnahme auf die von Arom be-  
schriebene spezifische Satztechnik der zentralafrikanischen Horn-  
orchester gemein. Freilich interagieren die verschiedenartigen »Ag-  
gregatzustände«, die Berio in *Coro* verwendet, im Laufe des Stückes  
miteinander, und dementsprechend tritt der Afrikaeinfluss nicht über-  
all gleichermaßen zutage.

1 Simha Arom, *African Polyphony and Polyrhythm*, übersetzt aus dem Französi-  
schen von Martin Thom, Barbara Tuckett, Raymond Boyd, Vorwort von Gy-  
örgy Ligeti, Cambridge 1991, xix.

2 Siehe Fußnote 1.

## Hubertus Dreyer

Zumindest in der Partitur ist er sehr deutlich zu erkennen in Episode IX, die hier exemplarisch behandelt sei: Alle Blechbläser spielen Zweiunddreißigstelfiguren, jeweils auf ein oder zwei Tönen, die in den einzelnen Stimmen unterschiedlich so von Pausen durchsetzt sind, dass sich eine übergeordnete Melodie ergibt:

The image displays a musical score for a brass ensemble. At the top, a staff labeled 'Kernmelodie' (Core Melody) shows a sequence of notes: a whole rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. Below this are the parts for various instruments, each playing a rhythmic pattern of eighth notes on specific pitches. The instruments are: Cor. (Coronet), Tr. (Trumpet), Tbn. (Trombone), and T.b. (Tuba). The score is divided into four measures, with a key signature change from G major to E minor between the first and second measures. The patterns for each instrument are: Cor. 1 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Cor. 2 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Cor. 3 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Tr. 1 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Tr. 2 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Tr. 3 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Tr. 4 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Tbn. 1 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Tbn. 2 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), Tbn. 3 (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4), and T.b. (G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4).

Abbildung 1: Luciano Berio, *Coro*, Episode IX (Ausschnitt)

Die hier verwandte und von der Musik der Banda Linda übernommene Hoquetustechnik unterscheidet sich von der mittelalterlichen dadurch, dass jedem Instrument nur eine Tonhöhe zugewiesen wird; dabei werden die jeweiligen melodischen Kerntöne statt zu melodischen zu rhythmischen Patterns ausgestaltet, die klangliche Komplexität ergibt sich aus der Überlagerung der Patterns.

In *Coro* werden wie in der Banda Linda-Musik die Patterns zyklisch mit geringfügigen Variationen wiederholt – wobei Berio mit  $11/32$  eine sehr »unafrikanische« Zykluslänge wählte. (In anderen Passagen von *Coro* beträgt die Zykluslänge 8 Zählheiten; bei Simha Arom findet man Stücke mit 9, 12, 16, 18 und 24 Zählheiten.)

Interessanterweise orientierte sich Berio auch hinsichtlich der Variationstechnik eng an Simha Aroms Analysen; stellt man etwa die Variationen des 1. Hornes in Art jener »Paradigmen-Tabellen« zusammen, wie sie zahlreich in *African Polyphony and Polyrhythm* abgebildet sind, so springt einem die Ähnlichkeit ins Auge:



Abbildung 2

Berio hatte zur Zeit der Komposition von *Coro* intensiven Kontakt mit Simha Arom und lernte so die damals noch kaum bekannte Musik der Banda Linda kennen; laut Berios damaligem Assistenten Balz Trümpy, der an der Erstellung von *Coro* maßgeblichen Anteil hatte, stellte Arom Aufnahmen, eine Transkription und ein Typoskript zur Verfügung, Material, das Berio an Trümpy weitergab. Hierzu Trümpy:

»Ich erinnere mich nicht mehr an alle Teile, an denen ich beteiligt war; man könnte das aber anhand der Handschrift herausfinden. Sicher sind die »afrikanischen« Schichten von mir instrumentiert. Es sind ja einstimmige Linien, die ich nach dem Hoquetus-Prinzip der Banda Linda auf das Orchester zu über-

tragen hatte. Berio liess mir freie Hand im Umgang mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten. Zuerst gab er mir aber ein Blatt mit der bekannten pentatonischen Melodie der Banda Linda und, so viel ich mich erinnere, ein Typoskript von Simha Arom.«<sup>3</sup>

Mag beim Vergleich der *Coro*-Partitur mit Aroms Transkriptionen trotz aller offensichtlicher Unterschiede etwa in der Harmonik und im Charakter der Kernmelodie der Bezug relativ direkt erscheinen (tatsächlich ist das Verhältnis zwischen den Kernpatterns, den àkō.nè, zu ihrer klanglichen Realisation bei den Banda Lindas etwas komplexer als bei Berio), so muss doch darauf hingewiesen werden, dass selbst hier die theoretischen Anstrengungen Aroms eine bedeutende Rolle spielten. Nicht nur bereitete die Herauspräparierung der Kernpatterns, die der afrikanischen Hornorchestermusik zugrunde liegen, Arom große Schwierigkeiten: Ohne weiteres, d. h. dem reinen Höreindruck nach, lässt sich von dieser Musik noch nicht einmal eine Transkription herstellen, dafür ist sie bei Weitem zu komplex; daher kann ein Komponist von ihr auch ohne entsprechende Aufbereitung so gut wie nichts lernen. So stand die Entwicklung einer zuverlässigen Transkriptionstechnik – bekannt geworden als »re-recording«-Technik – für Arom am Beginn der Erforschung dieser Musik;<sup>4</sup> auf dem Weg zur Transkription waren ferner Fragen zu klären wie: Welche akustischen Informationen fließen in die Transkription ein? Wie soll die Rhythmik überhaupt notiert werden? – und so fort.

### György Ligeti

Was die Notation der zentralafrikanischen Polyrhythmik betrifft, wählte Arom eine Lösung, die György Ligeti zutiefst ansprach und die sich von den Lösungen zahlreicher anderer Afrikaforscher (insbesondere Arthur M. Jones) stark unterscheidet: Arom entschied sich dagegen, Akzente metrisch als Downbeats zu notieren, was notwendig

3 E-Mail vom 3. Februar 2013. An publizierten Texten über die Musik der Banda Linda existierte damals von Simha Arom nur: »The Use of Play-back Techniques in the Study of Oral Polyphonies«, in: *Ethnomusicology* 10/3 (1976), 483–519.

4 »This work could never have been written if we had not developed a suitable method of transcribing Central African polyphony...« Arom, *African Polyphony*, 107.

zu sehr komplizierter polymetrischer Notation führt, und gliederte stattdessen seine Transkriptionen nach Pulsation und Perioden (bzw. Pulsationszyklen, deren Länge dem Abstand zwischen dem Beginn eines Basispatterns und seiner Wiederholung entspricht). Virtuelle Polymetrik entsteht aus der Überlagerung von unterschiedlichen Akzentuierungen, die sich kontrametrisch zur Pulsation verhalten.

Ligeti wurde nicht müde zu erwähnen, wie sehr ihm diese Konzeption bei der Realisierung seiner eigenen rhythmischen Ideen half, wie sie ihm beispielsweise erlaubte, virtuelle Polymetrik und sogar Polytempik von einem einzelnen Interpreten erzeugen zu lassen.<sup>5</sup> Doch hieße es sowohl die Reichweite von Simha Aroms Theorie als auch die Tiefe von Ligetis Auseinandersetzung mit ihr zu verkennen, wollte man hier stehen bleiben.

Das letzte der sechs Bücher, in die Arom sein *African Polyphony and Polyrythm* gliederte, zugleich sein eigentlicher Schwerpunkt, behandelt nicht nur die Musik der Hornorchester und beschreibt umfassend deren musikalische Struktur; es breitet zudem eine überwältigende Fülle von rhythmischen Erscheinungen der zentralafrikanischen Musik im Allgemeinen aus, deren Morphologie nach gleichermaßen logischen wie sachgerechten Kategorien analysiert wird. Von diesem überreichen Angebot ließ Ligeti sich in einer Reihe von Stücken inspirieren, wobei es ihm naturgemäß nicht darauf ankam, Aroms Kategorien »korrekt« zu benutzen, sondern darauf, sie zu neuartigen Kombinationen zusammenzuführen.

Insbesondere sind es zyklische Rhythmusstrukturen von besonderem Zuschnitt – von Ligeti selbst auch als *Taleae* bezeichnet – sowie ihre kompositorische Verwendung, die von intensiverer Beschäftigung mit Aroms Forschung zeugen; beispielhaft sei dies dargestellt anhand der 13. Klavieretüde *L'escalier du diable*. Dieses Werk arbeitet (wie auch der erste und vierte Satz des Klavierkonzertes) mit zwei *Taleae*, die einzeln oder in Kombination fast das ganze Stück durchziehen:

5 Ein typischer Text ist z. B. der Einführungstext für das Begleitheft zur CD-Ersteinspielung bei Wergo (WER 60134-50), Mainz 1987, abgedruckt in: György Ligeti, *Gesammelte Schriften* II, hrsg. von Monika Lichtenfeld, Mainz u. a. 2007 (*Veröffentlichungen der Paul Sacher Stiftung* 10/2), 291–293.

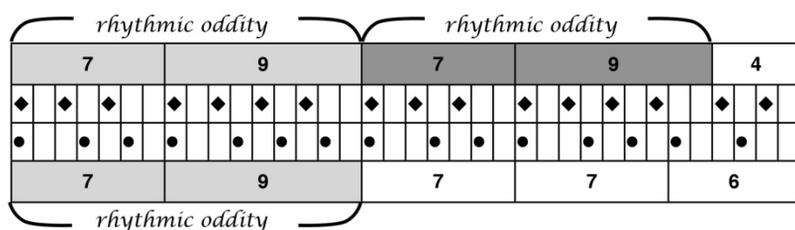


Abbildung 3: Polymetrik in *L'escalier du diable*  
(*Études pour Piano*, Deuxième Livre)

Beide Taleae sind gekennzeichnet durch eine spezifische Art asymmetrischer Gliederung, die Arom in *African Polyphony and Polyrythm* als »rhythmic oddity«,<sup>6</sup> später auch als »Pseudo-Aksak«<sup>7</sup> bezeichnete. Dabei handelt es sich um eine Teilung nach der Formel  $(n-1):(n+1)$  (oder umgekehrt;  $n$  steht für eine beliebige natürliche Zahl), also 5:7, 7:9, 9:11 und so fort. Ein Spezialfall dieser »rhythmic oddities« ist das »Pan-Afrikanische Standardpattern« (7+5 geteilt als 2-2-3 – 2-3), von dem Ligeti des Öfteren Gebrauch machte (so im dritten Satz des Klavierkonzertes und besonders im ersten Satz des Violinkonzertes). Simha Arom führt die Faszination dieses Phänomens, das er in zahlreichen Patterns Zentralafrikas fand, darauf zurück, dass sich die Asymmetrie in einem symmetrischen Rahmen bewegt:

»The fact that you are always floating between groupings of 2 and of 3, but in a symmetrical framework, is fascinating. You don't have that in normal aksak.«<sup>8</sup>

So eröffnet der Pseudo-Aksak auch viel weiter gehende Möglichkeiten polyrhythmischer Gestaltung als der normale Aksak. In der 13. Etüde erscheint die »rhythmic oddity« – hier aus 7+9 Zählseinheiten bestehend – nicht isoliert; die erste Talea bringt sie zweimal hintereinander und

6 Arom, *African Polyphony*, 246.

7 Simha Arom, »L'aksak. Principes et typologie«, in: *Cahiers de musiques traditionnelles* 13 (2004), 11-48.

8 Simha Arom im Interview mit Wolfgang Marx, in: »A Kinship Foreseen. Ligeti and African Music«, in: Louise Duchesneau und Wolfgang Marx (Hrsg.), *György Ligeti. Of Foreign Lands and Strange Sounds*, Woodbridge 2011, 107-122:115/116.

schließt daran einen vier Zählheiten langen Zusatz an, die zweite Talea benutzt sie hingegen nur einmal am Anfang. Die Untergliederung der »rhythmic oddity« folgt in der ersten Talea exakt dem von Arom angegebenen Konstruktionsprinzip.<sup>9</sup>

Von der Kombination der Taleae – die hier, im Gegensatz etwa zum Klavierkonzert, gleich lang sind und sich daher im Verlaufe des Stückes nicht gegeneinander verschoben – werden nicht alle Zählpositionen abgedeckt, manche hingegen doppelt. Solch eine Kombination von Rhythmen bezeichnet Arom als »partial interweaving«,<sup>10</sup> in Zentralafrika sehr viel verbreiteter als das »strict interweaving« (ohne verdoppelte Positionen). Abgesehen von wenigen Passagen, in denen sich rhythmische Ostinati anderer Länge hinzugesellen (Takte 87–95, 145–149), wird die gesamte Rhythmik der Etüde nur aus den beiden Taleae generiert. Schon an sich erzeugt die Kombination beider Taleae namentlich aufgrund des »partial interweaving« hinreichendes Interesse, um eine Zeit lang von ihrer steten Wiederholung abzulenken. Doch bringt Ligeti zusätzliche Irritationen ins Spiel, von denen einige zumindest gewisse von Arom diskutierte Kategorien benutzen:

1. Dissoziation von melodischer und rhythmischer Gestalt: Das zentrale melodische Grundmaterial des Stückes sind aufsteigende chromatische Linien. Da eine chromatische Tonleiter zwölf Töne umfasst, die beiden Taleae aber jeweils sechzehn akzentuierte Positionen besitzen, fällt die Wiederholung der Talea nicht mit der um eine Oktave höheren Wiederholung der Töne zusammen; die Gliederung nach Oktavidentität kollidiert mit der rhythmischen Gliederung. Hier mag man an die von Arom erwähnte Möglichkeit denken, rhythmische Patterns durch Akzente oder Tonhöhen- bzw. Klangfarbenwechsel zu gliedern,<sup>11</sup> nur dass Ligeti diesen Effekt nicht zur Verdeutlichung von Wiederholungen, sondern im Gegenteil zu ihrer Verschleierung nutzte.
2. Auslassung von Akzenten: Auch in den »langsameren« Zwischenpartien der Etüde (Takte 76–99, 114–127) bestimmen die Taleae das

9 Arom, *African Polyphony*, 248.

10 Ebd., 280ff.

11 Ebd., 234ff.

rhythmische Geschehen; doch werden nicht alle Akzentpositionen der Taleae auch wirklich gespielt, wodurch die Illusion einer Temporeduktion entsteht. Ferner lässt Ligeti zuweilen auch in »schnellen« Passagen Akzente ausfallen. Ähnliche Techniken beschreibt Arom namentlich im Zusammenhang mit zentralafrikanischer Xylophon- und Sanzamusik.<sup>12</sup>

So fand Ligeti in Aroms Theorie über die Grundkonzeption von Pulsation und Tactus hinaus Anregungen zur Gestaltung einer komplexen Rhythmik, die nichts mit der Komplexität der seriellen Rhythmik zu tun hatte, einer Rhythmik, die unter völlig andern kulturellen Voraussetzungen entwickelt und erprobt worden war und ihre Wirkung nicht zuletzt aus Gestalteffekten bezog: sicher ein wichtiger Aspekt für einen Komponisten, der schon früh mangelndes Bewusstsein für die Eigengesetzlichkeit der Wahrnehmung in serieller Musik beklagte.<sup>13</sup>

### Mari Takano

Die subtile Variativität der zentralafrikanischen Rhythmik, die Ligeti nur ausnahmsweise thematisierte, beschäftigt Mari Takano in umso größerem Maße. Nach Aroms Analyse repräsentieren alle Varianten eines Patterns die gleiche Äquivalenzklasse, sind mit anderen Worten hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Stück und ihrer Funktion innerhalb des Stückes – meist auch hinsichtlich ihrer Reihenfolge – austauschbar.<sup>14</sup> Dabei ist wichtig, dass die interne Gliederung des Patterns nie verändert wird:

»[...] however the figures represented may be realised, their marks [...] remain unchanged in every instance. This is precisely what individuates them, i.e., makes them distinguishable and identifiable.«<sup>15</sup>

12 Ebd., 505ff.

13 Berühmt wurde die diesbezügliche Kritik, die Ligeti an Boulez' *Structure Ia* übte. (Vgl. György Ligeti, »Entscheidung und Automatik in der *Structure Ia* von Pierre Boulez«, in: *Junge Komponisten*, hrsg. von Heribert Eimert und Karlheinz Stockhausen, Wien 1958 (*Die Reihe IV*), 38–63.)

14 Eine theoretische Diskussion findet sich besonders in: Arom, *African Polyphony*, 151ff., eine Typologie der in Zentralafrika auftretenden Variationstechniken ebd., 256ff.

15 Ebd., 262.

Takano ließ sich ihren Aussagen zufolge von diesem Prinzip unter anderem im dritten Satz des Konzertes für Flöte und Streichorchester, in *LigAlien IV* für zwei Saxophone und Klavier und in mehreren Szenen ihrer (noch nicht fertiggestellten) Oper *Die Schneekönigin* anregen; als konkretes Beispiel sei hier eine Passage aus *LigAlien IV* diskutiert.

In Übertragung des Variationsprinzips auf ein Pattern, das sich stark von denen der zentralafrikanischen Musik unterscheidet – komplexe, melodisch geführte Akkorde anstatt einzelner Töne, durch ungewöhnliche Synkopen geschärfte Swing-Rhythmik anstatt durchgehender Pulsation, vergleichsweise wesentlich größere zeitliche Ausdehnung –, legte Takano einige Gliederungspunkte fest, die in allen nachfolgenden Variationen des Patterns auf keinen Fall wegfallen durften. (Sie sind im Beispiel durch Pfeile und einen rechteckigen Rahmen gekennzeichnet.)

The image shows a musical score for Piano and Pno. The Piano part is in 2/4 time, marked 'swing' and 'pp'. The Pno. part is in 2/4 time, marked 'f' and 'non.ped'. Both parts feature complex chords and syncopated rhythms. Two downward-pointing arrows are placed above the Piano staff, and a rectangular box highlights a specific chordal structure in the Pno. staff.

Abbildung 4: Mari Takano, *LigAlien IV* (Ausschnitt 1)

Offensichtlich handelt es sich hier um deutlich herausstechende Ereignisse: Spitzentöne und eine Art unregelmäßiger Triller; die Gliederungspunkte sollen gut hörbar sein. Obwohl auch sie in verschiedenen

Varianten auftreten, gerät ihre gliedernde Funktion doch nie in Zweifel.

Nach einigen Zyklen hat das Grundpattern etwa diese Form angenommen:

The image shows a piano score for 'LigAlien IV (Ausschnitt 2)' by Mari Takano. It consists of two systems of music. The first system is in bass clef and features a complex rhythmic pattern with accents and dynamic markings (ff, mf, ff). Two downward-pointing arrows are placed above the first and third measures of the first system. The second system continues the pattern with dynamic markings (non ped., mf, f) and includes a boxed-in section in the first measure of the top staff.

Abbildung 5: Mari Takano, *LigAlien IV* (Ausschnitt 2)

Offensichtlich ist die rhythmische Setzung der hohen Akkorde bei den Pfeilen verändert, aus betonten Zählzeiten werden unbetonte und umgekehrt; in der trillerartigen Figur wurden  $ais^2$  und  $gis^2$  vertauscht. Dennoch bleiben gegenüber der sehr viel stärker variierten Umgebung die Gliederungspunkte hörbar erhalten.

Im weiteren Verlauf des Stückes wird der Zyklus zuweilen gedehnt oder gekürzt, jedoch nie auf Kosten der Gliederungspunkte; und auch diese Gestaltungstechnik nimmt eine Anregung von Arom auf, seine Definition von »quasiperiodicity«: »Quasiperiodicity exists when the interval separating recognisable (i.e., identical or similar) rhythmic events is relatively irregular rather than constant.«<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Ebd., 267.

## Theorie aus der Ferne

### ... eine Art Fazit

Wie dieser kurze Überblick gezeigt hat, gingen und gehen Komponisten sehr unterschiedlich mit Simha Aroms Theorieangebot um. Daran zeigt sich nicht nur dessen große Reichhaltigkeit, sondern auch die Bedeutung, die – wenn es nicht um möglichst originalgetreue Imitation, sondern um kompositorische Neuschöpfung geht – einem nicht strengen, durchaus selektiven Umgang mit Theorie, ja man könnte sogar überspitzt behaupten: dem kreativen Missverständnis einer Theorie zukommt. Gerade dadurch eröffnet Aroms theoretische Aufbereitung der zentralafrikanischen Musik Komponisten die Freiheit, sich von faszinierender Musik jenseits der eigenen Tradition anregen zu lassen, ohne diese Musik gewissermaßen kolonialistisch zu benutzen; die Theorie erlaubt als Vermittlungsinstanz Erweiterung des eigenen Horizontes, ein Lernen von fremden Kulturen.



Jörg Mainka

**»Sie wissen das nicht, aber sie tun es«<sup>1</sup>.  
Zum Verhältnis von Komposition und Theoriebildung  
am Beispiel des Komponisten Mathias Spahlinger  
und der »musique concrète instrumentale«**

Musiktheorie befindet sich häufig in einem Spagat zwischen einem erklärenden Modell der Wirklichkeit und einer Handlungsanweisung mit pädagogischer Zielsetzung, Letzteres insbesondere durch die Verwurzelung in der akademischen Ausbildung. Dabei basieren die Handlungsanweisungen selbstverständlich auf den Erkenntnissen der Modelle spezifischer Ausschnitte musikalischer Realität, auf deren deskriptiven und kausalen Aussagen. Welchen Stellenwert messen wir einer auf das heutige, aktuelle Komponieren bezogenen Theorie zu: erklärendes Modell eines vereinfachten Ausschnittes von klingender Wirklichkeit zu sein oder sogar helfende Handlungsanweisung beim Komponieren?

Ich werde im Folgenden versuchen, das Verhältnis von Komposition und Theoriebildung in der Neuen Musik am Beispiel der Musik und der theoretischen Äußerungen des Komponisten Mathias Spahlinger zu beschreiben. Dabei werde ich drei Ansätze zur Theoriebildung beobachten:

1. Ansätze zur Theoriebildung des Komponisten selbst
2. Möglichkeiten der Theoriebildung aus der Analyse des Werkes heraus
3. Künstlerisches Handeln und Theorie im Dialog

**1. Ansätze zur Theoriebildung des Komponisten selbst**

Mathias Spahlinger hat sich immer wieder und umfangreich zu Themen der Politik, der Ästhetik und der Analyse geäußert. Unter den Komponisten des 20. Jahrhunderts darf seine Denk- und Argumenta-

<sup>1</sup> Karl Marx und Friedrich Engels, *Das Kapital* I, Berlin/DDR 1968 (*Werke* 23), 88.

tionsweise als eine gelten, die sehr stark, ja fast schon manisch zur Theoriebildung drängt. Seit vielen Jahren arbeitet Spahlinger an einer »Theorie der Neuen Musik«. Einige Grundzüge dieser Theorie hat er in letzter Zeit immer wieder in zahlreichen Einzelbeiträgen dargestellt.<sup>2</sup> Spahlingers verbale Äußerungen sind vielfältig. Neben zahlreichen grundsätzlichen Stellungnahmen zum ästhetischen Diskurs der Neuen Musik finden sich detaillierte Analysen »fremder« Stücke und ebenso detaillierte Anmerkungen zu kompositorischen Verfahrensweisen in den eigenen Kompositionen. In vielen Texten kehrt eine Anbindung an drei zentrale philosophische Positionen immer wieder, an Hegel, Marx und Liebrucks. In der Verbindung zwischen kompositorischen Erfahrungen und Reflexionen mit sorgfältig ausgewählten und kommentierten philosophischen Positionen liegt das theoretische Potenzial des künstlerischen Denkens und Handelns von Mathias Spahlinger, das darüber hinaus durch vielfältige politische Analysen und Bekenntnisse an die Zustände der Gesellschaft »in Geschichte und Gegenwart« angebunden ist.

Frank Hilberg beschreibt in der *Geschichte der Musik im 20. Jahrhundert* definitorisch allgemein eine ästhetische Ausrichtung, zu der auch die Äußerungen und die Werke von Mathias Spahlinger gezählt werden können, und prägt für sie den Begriff »dialektisches Komponieren«:

»Das Bestreben, zwischen materialimmanenten Setzungen und historischen Bedingungen eine für jedes Werk neue Synthese zu finden, dabei die Hörgewohnheiten kritisch ins Kalkül zu ziehen und die Bedingungen des Materials zu reflektieren, wird [...] im folgenden als »dialektisches Komponieren« bezeichnet.«<sup>3</sup>

Weite Teile einer von Spahlinger und Lachenmann in den sechziger und siebziger Jahren vertretenen ästhetischen Position beruhten auf einer – sicher nicht ganz unproblematischen – Teilung des musikalischen Materials in das »vorab als musikalisch definierte Material« und

2 Eine kompakte Zusammenstellung findet sich u. a. in Mathias Spahlinger, »dies ist die zeit der konzeptiven ideologen nicht mehr«, in: *Musiktexte* 113 (2007), 35–43 (im Folgenden Spahlinger 2007).

3 Frank Hilberg, »Dialektisches Komponieren«, in: *Geschichte der Musik im 20. Jahrhundert* 4, hrsg. von Helga de la Motte-Haber, Laaber 2000, 173.

»Sie wissen das nicht, aber sie tun es«

das »vorab nicht als musikalisch definierte Material« (Spahlinger) oder anders ausgedrückt in den »schönen Ton« und das Geräusch (Lachenmann). Aus dieser Dialektik heraus wurde der Bogen gespannt zur musikalischen Syntax in der festen Überzeugung, die grundlegenden Begriffe Syntax und Struktur in der Musik neu und unter neuen sprachtheoretischen und kompositorischen Aspekten fassen zu können.

Die Grundlage dieser Bemühungen war zunächst, den Instrumentalklang als Nachricht der mechanisch-energetischen Bedingungen seiner Hervorbringung zu begreifen und nicht als gegebene Größe in einem wie auch immer eingegrenzten System, etwa einem System von Tonhöhenbeziehungen oder präformierten Klangfarbenordnungen. In der Gestaltung des Komponisten werden kompositorische Zusammenhänge gesucht, in denen die Instrumentalklänge der *musique concrète instrumentale* ihre Eigenschaften und die mechanisch-energetischen Bedingungen ihrer Hervorbringung ständig und aus *wechselnden* Blickwinkeln gegenseitig interpretieren. Diese verschiedenen Eigenschaften und Bedingungen der Klänge und ihre Wechselwirkungen lassen sich nicht in einem übergeordneten System sortieren. Ihre Kategorisierung ist *flexibel*, sie ist von den Komponisten flexibel gedacht!

Mathias Spahlinger nimmt in verschiedenen Zusammenhängen zur musikalischen Syntax Stellung und beschreibt dabei auch eine spezifische Ausprägung einer Syntax der *musique concrète instrumentale*. In der traditionellen Musik, so Spahlinger, lassen bestimmte syntaktische Qualitäten der kleinen Materialeinheiten Rückschlüsse auf das Verhältnis zwischen Detail und Ganzem zu, z. B. auf die Stellung einzelner Töne und Klänge im ganzen harmonischen und motivischen Gefüge und damit auch auf den zeitlichen Verlauf der Komposition. In der Tradition wurde das, was klingt, auf ein immer wieder sich veränderndes und dabei dennoch über Konventionen temporär stabilisiertes System der Auslegung und Wahrnehmung bezogen. Die Destruktion zusammen mit der anschließenden modifizierten Rekonstruktion bestimmter syntaktischer Zusammenhänge, etwa einer harmonischen Syntax, prägte in der traditionellen Musik Konventionen aus.<sup>4</sup>

4 »Aus einem Gespräch zwischen Mathias Spahlinger und Markus Hechtle«, in: Markus Hechtle, *198 Fenster zu einer imaginierten Welt. Versuch über die ele-*

Für die *musique concrète instrumentale* gibt es in Spahlingers Argumentation keine über Konventionen stabilisierten Systeme der Auslegung und Wahrnehmung mehr. Es gibt sie deshalb nicht mehr, weil nicht von vornherein definiert ist, was als musikalisches Material gelten darf. Im Gegenteil ist das Material der *musique concrète instrumentale* primär ein »nicht vorab als musikalisch definiertes Material« wie Geräusche, komplexe Klänge, veränderte Spieltechniken. Ihr Material ist damit für Spahlinger im traditionellen Sinn nicht syntaktisch. Es zählt nicht, was klingt in Bezug auf ein System, das der Hörer im Kopf hat, sondern was »in Wirklichkeit« klingt, was »objektiv«<sup>5</sup> klingt: »das Geräusch ist das anarchische Material schlechthin, weil es n-dimensional ist, sich der Quantifizierung, Skalierung und der Identifizierung entzieht.«<sup>6</sup>

Spahlinger bescheinigt der *musique concrète instrumentale* damit einen für seine Argumentation wichtigen Objektivismus. An dieser Stelle begibt er sich nach seinen eigenen Prämissen zunächst jedoch bewusst in eine paradoxe Situation: »Wirklichkeit ohne ein Wahrnehmungs- und Auslegungssystem ist eigentlich nicht wirklich wirklich, denn menschliches Bewusstsein arbeitet immer mit mitgebrachten Systemen von Auslegung und Wahrnehmung. Man kann nur das sehen, was schon zugerichtet ist.«<sup>7</sup> Die Lösung dieses Widerspruchs beschreibt er allgemein und für die Musik folgendermaßen: »Nur kommt es darauf an, sich das bewusst zu machen. Wirklichkeit ist das für den Geist Zugerichtete, und es gehört aber zur Wirklichkeit dazu, sich den Vorgang des Zurichtens bewusst zu machen. Und das ist das, was meiner Meinung nach die Neue Musik leistet oder leisten kann durch den Materialstand, in dem sie sich befindet.«<sup>8</sup>

Hier greift nun der philosophische, sprachtheoretische Hintergrund der Argumentation Spahlingers, nämlich das Denken des Frankfurter

*mentare Arbeit von Mathias Spahlinger in seinem Orchesterstück passage/paysage*, Saarbrücken 2005 (im Folgenden Hechtle 2005), 106–107.

5 Ebd., 107–108; siehe dazu auch Mathias Spahlinger, »eröffnungs-schlussfall«, in: Helmut Lachenmann, hrsg. von Heinz-Klaus Metzger und Rainer Riehn, München 1988 (*Musik-Konzepte* 61/62), 19.

6 Spahlinger 2007 (*Musiktexte* 113), 41.

7 Spahlinger, in: Hechtle 2005, 106.

8 Ebd., 107–108.

»Sie wissen das nicht, aber sie tun es«

Philosophen Bruno Liebrucks, der 1964 sein umfangreiches Werk *Sprache und Bewusstsein* publizierte: »Nichts weniger ist notwendig, als ein Bewusstsein von den Bedingungen, unter denen Konventionen gelten, unter denen sie entstehen, nichts weniger als ein Bewusstsein von der ›Sprachlichkeit des Bewusstseins‹.«<sup>9</sup>

Dazu Mathias Spahlinger weiter:

»Die Reflexion von Konvention ist das, was die Neue Musik von der alten unterscheidet: also die Reflexion von Geschichte.«<sup>10</sup> »die neue musik ist die erste und einzige musik (soweit wir wissen), die das syntaktische oder sprachähnliche system ihrer eigenen tradition suspendiert oder aufgehoben hat. sie hat zudem, anders als frühere paradigmwechsel, keine neue verbindliche konvention an die stelle der alten gesetzt. sie ist ein kind der aufklärung, des technisch-wissenschaftlichen objektivismus, der industriellen revolution, der politischen macht des bürgertums. die neue musik ist also wesentlich aufklärerisch oder sogar aufgeklärt, also anti-ideologisch, vorausgesetzt, dass sie mit ihrem eigenen materialstand ernst macht.«<sup>11</sup>

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wie sich der Materialstand, von dem Spahlinger spricht, präzise beschreiben lässt und wie man damit ernst macht. Eine Analyse seiner Musik kann darüber Aufschluss geben.

## 2. Möglichkeiten der Theoriebildung aus der Analyse des Werkes heraus

Mathias Spahlinger schrieb die *Vier Stücke* für Stimme, Klarinette, Violine, Violoncello und Klavier im Jahr 1975.<sup>12</sup> Sie knüpfen in mehrfacher Hinsicht an die Dialektik von Autonomie und Bezogenheit vieler Werke der frühen, frei-atonalen Phase der Zweiten Wiener Schule an und artikulieren dies schon in der Wahl des Titels *Vier Stücke*

9 Mathias Spahlinger, *Gegen die postmoderne Mode*, Vortrag, gehalten an der Hochschule für Musik Karlsruhe 1984, unveröffentlichtes Manuskript, 2.

10 Mathias Spahlinger, *Geschichte der Musik als Gegenwart. Hans Heinrich Eggebrecht und Mathias Spahlinger im Gespräch*, hrsg. von Heinz-Klaus Metzger und Rainer Riehn, München 2000 (*Musik-Konzepte* Sonderband), 22-23.

11 Spahlinger 2007, 35.

12 Mathias Spahlinger, *vier stücke* (1975) für Stimme, Klarinette, Violine, Violoncello und Klavier, Peer Musikverlag, Hamburg 1986.

deutlich und respektvoll. Während bei den Komponisten der Zweiten Wiener Schule die in der freien Atonalität aufgegebene Funktionalität der Harmonik als formbildende Kraft durch eine flexible Hierarchie in der Funktionalität der musikalischen Objekte und Gesten ersetzt wird,<sup>13</sup> könnte für Spahlinger als Ersatz für die fehlende Funktionalität der Harmonik *und* die der Gesten eine Funktionalität der »Klänge (an sich)« behauptet werden:

»den bruch zwischen musikalischem material »an sich« (d. h. seiner bedeutung für einen ganz bestimmten musikalischen sprachraum) und seiner innerhalb eines werkzusammenhangs definierten funktion habe ich in den *vier stücken* nachzeichnen wollen [...]«<sup>14</sup>

Ich betrachte zunächst die Großform der *Vier Stücke*, also die vier »verschiedenen« Stücke, die sich in der vom Komponisten vorgegebenen Reihenfolge zu einem Werk zusammenschließen, und frage nach dem Verhältnis von Autonomie und Bezogenheit der einzelnen Stücke zum Werkganzen. Im Programmtext heißt es dazu:

»jedes der vier stücke folgt dem gleichen rigiden konzept einer gradlinigen tendenz, der alle parameter unterworfen sind (z. b. crescendo, verdichtung, dauernzunahme, etc.); verschieden sind, von stück zu stück, die kombination der parametertendenzen und, von parameter zu parameter, die tendenzstärke, die streuung um die tendenzlinie [...]«<sup>15</sup>

Einer Betrachtung des 1. Stückes lege ich den im Gesamtkonzept der Trägerparameter für dieses ca. 35 Sekunden dauernde Stück vorgesehenen Doppelprozess »Decrescendo/Entflechtung (Verringerung von Dichte)« zugrunde. Es fällt sofort auf, dass dieser sich nicht kontinuierlich und linear vollzieht, sondern dass es in T. 10 einen Bruch gibt. Bis T. 10 herrscht eine relativ konstante Dichte und auch die Dynamik ist überwiegend im Bereich von *f* bis *ff* angesiedelt. Spahlinger selbst

13 Vgl. Jörg Mainka und Hans-Peter Jahn, *Anton Webern: 5 Stücke für Orchester op. 10*, Radiosendung der Reihe »Musik kommentiert«, Redaktion: Hans-Peter Jahn, SWR 2, 24.10.2007.

14 Mathias Spahlinger, Programmtext zu *Vier Stücke*, in: Programmheft *Tage für Neue Musik Weingarten*, Weingarten 1991.

15 Ebd.

»Sie wissen das nicht, aber sie tun es«

beschreibt den Verlauf des Stückes mithilfe dreier Phasen (vgl. Abb. 1):<sup>16</sup>

- 1) zu Beginn die Phase der *Überinformation*, die den Hörer zwingt, die Ereignisse zu »Superzeichen« zusammenzufassen,
- 2) am Ende die Phase der *Unterinformation*, die zum Hören einer Fülle von Details einlädt, die im Gegensatz zur komponierten Komplexität des Beginns nicht komponierbar sind, sondern »Artikulation der physiologischen Individualität der Interpreten«.<sup>17</sup>
- 3) Zwischen diesen beiden Polen sieht Spahlinger die Phase der *kategorialen Sprünge*. In diesem Zwischenraum und/oder Übergang entsteht für ihn (eigentlich) die Musik.<sup>18</sup>

Man könnte vor der Phase der Unterinformation eine vierte Phase ergänzen, eine kurze Reminiszenz an den Anfang.

Schon bei der Betrachtung auf der Ebene der Proportionierung wird deutlich, dass die Bewertung der formalen Gewichtung möglicher Teile nicht leicht ist, dass Unschärfen und Widersprüche intendiert sind. Dazu ein Beispiel: Ein erster Teil (Teil a) ist weder in der Länge noch in seiner Binnengliederung eindeutig bestimmbar. So ist es möglich, den Höhepunkt in T. 7 gleichzeitig als Ziel- und Umschlagpunkt zu verstehen, der sich in den Takten 8 und 9 entlädt, abbaut und aus dem, quasi als Schatten der Implosion, ab T. 10 Teil b hervorgeht. Teil a wäre in diesem Fall bis T. 9 anzusetzen und würde sich nicht gradlinig, aber doch bestimmt auf diesen Höhepunkt und gleichzeitigen Zusammenbruch zubewegen. Teil b erscheint dann in seiner Reduktion als differenziert kontrastierende »Antwort« auf die Komplexität des a-Teils (vgl. Abb. 2).

Ebenso aber ist es denkbar, den beschriebenen Höhepunkt in T. 7 als Zerfallsmoment bereits dem b-Teil zuzuordnen (vgl. Abb. 3). Dieser

<sup>16</sup> Mathias Spahlinger im Gespräch mit dem Autor, Potsdam, am 14.10.2011.

<sup>17</sup> C.-H. Bachmann, *Komponieren als Risikoverhalten*, in: LP-Booklet *Mathias Spahlinger*, Edition RZ, Berlin 1990.

<sup>18</sup> Spahlinger, Potsdam, 14.10.2011.

würde dann mit der neu sich aufbauenden Energie des Ausrufs »ha« der Stimme (»so hoch wie möglich«), des *ff*-Schraubenzieher-Battuto des Klaviers und der weiteren dynamisch intensiven, perkussiven Aktionen der Takte 7 bis 9 eine ausgewogene zweiteilige Gestaltung der Takte 1–6 beenden und wie eine Codetta, die freilich viel zu lang wird, als Anhang einer syntaktisch fest gefügten Eröffnung fungieren. Beide Beschreibungen sind plausibel, denn die Ambivalenz ist der Musik eingeschrieben.

### 3. Künstlerisches Handeln und Theorie im Dialog

Im Falle der Musik von Mathias Spahlinger liegt die Auswahl ideengeschichtlich flankierender Theorieansätze nahe. Die Lektüre der Schriften von Hegel, Marx und Liebrucks ermöglicht es z. B., die Lesart Spahlingers nachzuvollziehen und konkrete Auswirkungen der philosophischen Gedanken auf das kompositorische Handeln, auf einzelne kompositorische Entscheidungen zu erkennen.

Ich fasse zunächst noch einmal Spahlingers *kompositorische Entscheidungen* im Hinblick auf die formale Gestaltung des 1. Stückes zusammen: Der aus dem Gesamtkonzept der Trägerparameter resultierende Doppelprozess »Decrescendo/Entflechtung« wird nicht kontinuierlich und linear vollzogen, sondern durch einen Bruch, eine Reminiszenz und einen Schluss in sich widersprüchlich gestaltet. Die kompositorischen Details dieser Gestaltung sind ihrerseits so gewählt, dass Ambivalenzen an den Nahtstellen der genannten Teile entstehen und so die Mittel zur Gestaltung der Teiligkeit in sich ebenfalls mehrdeutig gestaltet werden. Der formale Entwurf gerät damit auf verschiedenen Ebenen seiner Ausgestaltung zu sich selbst in einen mehrfachen Widerspruch – wie übrigens auch der formale Gesamtentwurf der vier Stücke.

#### Abbildungsnachweise:

Abbildung 1: © Copyright 1986 by Peer Musikverlag GmbH, International copyright secured. Alle Rechte vorbehalten – All rights reserved – Tous droits réservés.

Abbildung 2: © Copyright 1986 by Peer Musikverlag GmbH.

Abbildung 3: © Copyright 1986 by Peer Musikverlag GmbH.

»Sie wissen das nicht, aber sie tun es«

**Spahlinger : vier stücke, Nr. 1**

**Überinformation** -----

- vier stücke 1979
- für Stimme, Hornfels, Violine und Klavier
- metrisch spahlinger

Abbildung I.

- 3 -

**Kategoriale Sprünge** ----- **(Reminiszenz)** ----- **Unterinformation**

vier stücke (1979)  
 für stimme, horn, viola, vibraphon und klavier

matthias spitzlinger

a

b

Copyright © by Jörg Mainka und Edition  
 des Komponisten, alle Rechte vorbehalten.  
 All rights reserved ©. Tous droits réservés.

Abbildung 2.

»Sie wissen das nicht, aber sie tun es«

The image displays two pages of a musical score. The left page is titled "vier stücke (1975) für stimme, klarinete, violine, violoncelle und klavier" and the right page is titled "mathis spahinger". Both pages feature staves for voice (voc), clarinet (cl), violin (v), cello (vc), and piano (p). The score includes various musical notations such as notes, rests, dynamics (e.g., *pp*, *mf*, *f*, *sf*), and performance instructions like "c. l. batt.", "pizz.", and "arco". A large arrow on the left points from the first page to the second, indicating a progression or continuation. The score is presented in a clean, professional layout with clear notation and dynamic markings.

b

a

Abbildung 3.

In direkter Gegenüberstellung skizziere ich einige *theoretische Gedanken* Spahlingers, die auch im 1. Stück eine Umsetzung erfahren und wie ein Zusammenspiel von Theorie und Musik erscheinen:

»bewusstsein, auch ästhetisches bewusstsein, kann nichts anderes sein, als bewusstes sein. ein adäquates ästhetisches bewusstsein erzeugen zu helfen, die eigenen empfindungen und denkweisen zusammen mit ihren entstehungsbedingungen zum gegenstand sinnlicher erkenntnis zu machen ist die schöne arbeit derer, die man früher künstler genannt hat. [...]

»durch materialrevolution« ist in der neuen musik ein ähnlicher schritt (auf höherer reflexionsstufe) vollzogen worden, wie der von der rituellen handlung zum theater: im theater ist das, was es zu sein scheint und das was es ist (in einem reflektiert widersprüchlichen sinn) dasselbe. identität von identität und nicht-identität. alle eigenschaften der neuen musik sind potentiell in sich reflektiert, das Gegenteil ihrer selbst. das ist der historische stand des materials. [...]

„das wahre ist das ganze.“ (Hegel) [...] was wir für wahr nehmen, geht immer aufs ganze des zusammenhangs. alles was ist, ist, was es ist, in und durch seinen zusammenhang. dieser zusammenhang ist in der neuen musik nicht mehr der der werkimmanenz, sondern »das ganze verhältnis«, der gesellschaftliche, sprachliche konstitutions-zusammenhang von sinn. [...]

bei dem vielgescholtenen marx steht der erstaunliche satz: „die sprache ist das bewusstsein“. dieses ganze ist zugleich die bewusstwerdung (die kritik inklusive die selbstkritik) des hierarchischen, geschlossenen, formallogischen, regelhaften, verdinglichten ganzen, das das unwahre ist.«<sup>19</sup>

Aus der Fülle der theoretischen Gedanken Spahlingers scheint eine *zentrale* Forderung an die Neue Musik zu erwachsen: »seit 1910 aber ist auch ins denken hinein zu zersetzen, getrennt zu denken, was nicht zu trennen ist: die gestalt, die einseitige unmittelbare einheit.«<sup>20</sup> Die *Vier Stücke* »ringen« um eine Umsetzung dieser Forderung und zeigen sich im Konzept, in der großformalen Anlage und im kompositorischen Detail als ein kompositorisches Handeln, das – im vollen Bewusstsein der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen – aus dem Zentrum einer ästhetischen Theoriebildung erwächst.

<sup>19</sup> Spahlinger 2007, 42.

<sup>20</sup> Ebd.

Markus Roth

## Sciarrinos analytischer Blick. Kategorien der Wahrnehmung in »Le figure della Musica da Beethoven a oggi«

Die 1983 fertiggestellte Zweite Klaviersonate von Salvatore Sciarrino beginnt auf markante Weise mit einer perkussiven, jäh hereinfahrenden Anfangssatzung, die den Hörer zunächst mitten ins Stück reißt, um ihn dann mit dem Verklingen diffuser Resonanzen, mit der »Leere des Widerhalls« alleine zu lassen (siehe Abbildung 1).<sup>1</sup> Die wiederholten »Ränderattacken« eröffnen Resonanzräume unterschiedlicher und unvorhersehbarer Dauer; nur die biegsamen, im tiefsten Register grummelnden chromatischen Gruppen repräsentieren ein dynamisches, nach Entwicklung drängendes Moment. Welcher Fortgang der Musik lässt sich von hier aus imaginieren – oder gar *vorhersehen*?



Abbildung 1: Salvatore Sciarrino, *Sonata II per pianoforte* (1983), Beginn.<sup>2</sup>

Abbildung 2 bietet eine Momentaufnahme des Aggregatzustands, den die Sonate nach etwa vier Minuten Spielzeit erreicht hat. Immer noch stoßen Impulse die Musik fortwährend an, doch in den früheren Resonanzfenstern wuchern inzwischen rasche akkordische Zweiunddrei-

- 1 Zu möglichen Kategorien einer »Typologie des Beginnens« siehe Benjamin Langs Beitrag »Komponieren zeitgenössischer Kunstmusik im Tonsatzunterricht« im vorliegenden Band.
- 2 Salvatore Sciarrino, *Sonata II per pianoforte*, in: *Cinque sonate (1976–1994)*, Mailand: Ricordi o. J. (Ricordi 137931).

ßigstelfigurationen, die sich bei näherem Hinsehen als regelmäßige Mixturen aus alternierenden Sekund- und Sextakkordstrukturen im Quintabstand erweisen – Vertreibung der Leere durch manische Vielfältigung einer Unmenge kleinster Noten, Ausarbeitung einer klaviertechnischen *tour de force*. Der Tonsatz ist nach modularen Prinzipien organisiert und beruht auf der unvorhersehbaren Abfolge bzw. Kombination einiger weniger morphologisch klar umrissener Elemente, die im Detail fortwährender Veränderung unterliegen, ohne sich allerdings zwangsläufig in eine bestimmte Richtung zu »entwickeln«.<sup>3</sup> In dem mitgeteilten Ausschnitt sind insgesamt vier Elemente im Spiel: Die vom Satzbeginn herrührende »Umarmungsgeste« (a), die wuchernden Mixturen (b), eine zweistimmige, extrem komprimierte Vierundsechzigstelklangtraube (c) sowie – genau hier erstmals eingeführt – ein sechstöniger Quintenakkord (d), dessen Nachfahren in der Folge den gesamten Klangraum überfluten und alle übrigen Elemente weitgehend verdrängen werden.

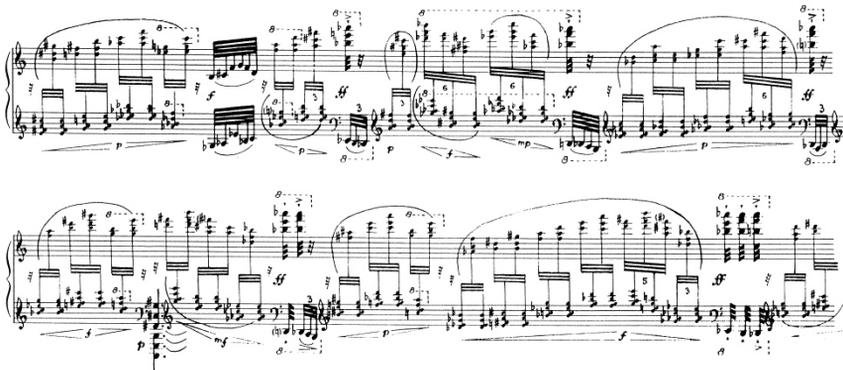


Abbildung 2: Salvatore Sciarrino, *Sonata II per pianoforte*, Partiturseite 4 (Ausschnitt).

3 Über modulare Prinzipien bei Sciarrino siehe Christian Utz, »Statische Allegorie und ›Sog der Zeit‹. Zur strukturalistischen Semantik in Salvatore Sciarrinos Oper *Luci mie traditrici*«, in: *Musik & Ästhetik* 53 (Januar 2010), 37–53:41f.

Die bislang fünf bis 1994 entstandenen Klaviersonaten Salvatore Sciarrinos eint die Konzentration auf primär haptisch geprägte, von charakteristischen Bewegungsabläufen her erfundene Gesten und mit ihnen einhergehende Materialkonfigurationen; ihr gemeinsamer Ausgangspunkt liegt im Umgang mit vielfältigen Bewegungscharakteren in virtuoser Inszenierung und Übersteigerung.<sup>4</sup> In seiner bemerkenswerten Schrift *Le figure della Musica da Beethoven a oggi*<sup>5</sup> – ihr entstammt der nachstehende Textausschnitt – reflektiert der *Musiktheoretiker* Sciarrino das eigene Werk in überraschenden Kategorien, die im Folgenden eingehender betrachtet werden sollen. In Zusammenhang mit der Besprechung der Zweiten Sonate heißt es:

»Anfangs dienen die dissonanten Akkorde dazu, die Stille zu gliedern. Wenn schließlich der schillernde (Klang-)Fluss hervorquillt, verwandeln sie sich in Störmomente und werden durch Generationen anderer Elemente, durch dichte Klangtrauben und transparente harmonische Akkorde ersetzt. Diese erinnern an Glockenklänge und steigen allmählich aus der Tiefe empor; schließlich überschwemmen sie, in extremen Registern widerhallend, das gesamte Klangfeld. Ab einem bestimmten Moment wirken sie matt und glanzlos, Folge einer gemessenen und unwägbaren inneren Verzerrung. Die flüssige Struktur gleicht einem kaum fassbaren Gezeitenstrom. Den Unterbrechungen kommt eine doppelte Funktion von Interpunktion und Antrieb zu. Nicht allzu Verschiedenes geschieht im vorhergehenden Beispiel von Mozart [Klavierkonzert d-Moll KV 466, 2. Satz; M. R.], wo Akkorde mit energetischen Schüben zum Fließen der Musik beitragen. Hier [in der *Sonata II*; M. R.] gliedern sich die fließenden Ausschnitte an, schwirren um die Unterbrechungen herum. [...] Die Komposition erwächst aus der Versenkung in Resonanzen und erhält von dort einen unverkennbaren Ton und eine artifizielle Aura. Abgesehen von einem zentralen und berührenden Augenblick wirklicher Stille schwebt auch die

4 Für die Analyse dieser in besonderem Maße *haptischen* Musik liegt der Einbezug von neueren Überlegungen im Bereich der *Performance Studies* nahe, als Ausgangspunkt böte sich an: Alexandra Pierce, *Deepening Musical Performance through Movement. The Theory and Practice of Embodied Interpretation*, Bloomington 2007. (Ich danke Hubertus Dreyer für diese wertvolle Anregung.) Zu Sciarrinos Klavierwerk siehe jüngst auch Wolfgang Rathert, »*Horror vacui*« und Erlösung. Gedanken zur Klaviermusik Salvatore Sciarrinos«, in: *Die Tonkunst*, 7/3 (2013), 360–368, insb. 364ff.

5 Salvatore Sciarrino, *Le figure della Musica da Beethoven a oggi*, Mailand 1998.

*Zweite Sonate* in der Leere des Widerhalls, auf die die zeitgenössische Musik fortwährend Bezug nimmt.«<sup>6</sup>

Sciarrinos Formdenken artikuliert sich in einer auffälligen Häufung metaphorischer Begrifflichkeiten, hier zentriert um Bilder des Fließens, Strömens und Überschwemmens; zudem scheint die Vorstellung untergründig wirksamer Prozesse – in Verbindung mit der Idee unvorhersehbarer Entwicklungssprünge – für die Konzeption der Zweiten Sonate eine wesentliche Rolle gespielt zu haben.<sup>7</sup> Umso erstaunlicher die lapidare Berufung auf Mozart: Denn wie in der *Romanze* des Klavierkonzerts KV 466 die Figurationen des B-Teils durch ein überraschendes *sforzato* der Streicher ausgelöst werde – in Sciarrinos Augen ein »voraussetzungsloses« Ereignis, das der Musik neuen Schub verleiht –, so Sorge in der Zweiten Sonate die beständige Wiederkehr der *ff*-Ränderklänge für den zum Fortgang des Satzes nötigen »Antrieb«. Auf diese Weise wird ein g-Moll-Akkord bei Mozart zum Vorboten eines für das Formdenken in neuerer Musik charakteristischen Phänomens.

*Le figure della Musica da Beethoven a oggi* ist 1998 als reich bebilderte Zusammenfassung einer 1995 in Rom gehaltenen Vortragsreihe erschienen.<sup>8</sup> Die hier entfaltete »Figurenlehre«, deren wesentliche Aspekte bereits Sebastian Claren in einer Rezension für *Musik & Ästhetik* herausgearbeitet und auf Sciarrinos eigenes Werk bezogen hat,<sup>9</sup> stellt einen herausragenden Beitrag zur zeitgenössischen Theoriebildung aus der Feder einer profilierten Komponistenpersönlichkeit dar. Im Begriff der *figura*, wie ihn Sciarrino neben Synonymen wie »congetti-chiave«

6 Sciarrino 1998, 75 (Übersetzung M. R.).

7 »Wenn graduelle Veränderungen nicht ersichtlich sind, erscheinen die zugrunde liegenden Prozesse unterbrochen, um plötzlich ein späteres Stadium zu erreichen. [...] Das natürliche Fließen der Kontinuität wird gebrochen, weil Entwicklungen nicht einfach *geschehen*, sondern gleichsam *vorprogrammiert* sind.« – Salvatore Sciarrino, »II Sonata«, in: *Carte da suono* (1981–2001), hrsg. von Dario Olivieri, Palermo 2001, 121 (Übersetzung M. R.).

8 Die bei Ricordi erschienene Originalausgabe des Buches ist derzeit vergriffen. Es steht aus, das lohnende Projekt einer Übertragung ins Deutsche in Angriff zu nehmen.

9 Sebastian Claren, »Musikalische Figurenlehre. Salvatore Sciarrino als Analytiker und Komponist«, in: *Musik & Ästhetik* 22 (April 2002), 106–111.

bzw. »strutture percettive« verwendet,<sup>10</sup> schwingen mehrere Bedeutungen, u. a. die der »Denkfigur« mit;<sup>11</sup> zudem ist es im Italienischen auch durchaus üblich, eine Abbildung (z. B. innerhalb eines Textes) als »figura« zu bezeichnen. Vor diesem Hintergrund zielt das in *Le figure della Musica* entfaltete Gedankengebäude auf die Unterscheidung stil- und epochenübergreifender Phänomene, die für Sciarrino im Wesentlichen bereits bei Beethoven greifbar sind; unter Einbezug faszinierend vielfältiger Beispiele aus der (vorzugsweise zeitgenössischen) bildenden Kunst und Architektur diskutiert Sciarrino insgesamt fünf verschiedene Kategorien (1. *processi di accumulazione*, 2. *processi di moltiplicazione*, 3. *little bang*, 4. *trasformazioni genetiche*, 5. *la forma a finestre*), die auf verschiedenen Ebenen kompositorischer Gestaltung wirksam werden können (siehe Abb. 4 am Ende dieses Beitrags). In *Prozessen der Anhäufung* manifestiert sich Sciarrino zufolge ein »Übergang von Leere zu Fülle«; es sind »wuchernde« Prozesse, die auf einem Wachstum heterogener Elemente, auf der Ballung klanglicher Energie beruhen.<sup>12</sup> Während sich Prozesse der Anhäufung auf »chaotische« Art ereignen, stellen Prozesse der Vervielfältigung im Verständnis Sciarrinos in sich »geordnete«, auf einem Wachstum *homogener* Elemente beruhende Erscheinungen dar.<sup>13</sup> Neben wuchernden oder geordneten Wachstumsprozessen und deren Umkehrungen bleiben drei weitere Kategorien: Die Idee einer unerwarteten, durch einen plötzlichen energetischen Impuls ausgelösten Veränderung bzw. ein explosionsartiges Klangereignis mit lokalen »Nachbeben«, von Sciarrino etwas ver-

10 Bereits 1992 hielt Sciarrino in Reggio Emilia ein Seminar mit dem Titel »Strutture percettive della musica moderna«; vgl. Grazia Giacco, »Zwischen Raum und Zeit. Zu den ›Figuren‹ von Salvatore Sciarrino«, in: *Dissonance* 65 (August 2000), 20–25:20.

11 »Vogliamo qui rintracciare le figure del pensiero, quei concetti che stanno alla base della musica e determinano le scelte dei compositori.« Sciarrino 1998, 19.

12 »Sono situazioni in cui si passa dal vuoto al pieno, dunque situazioni di squilibrio, dove si manifesta una vistosa crescita. Crescita di elementi, di articolazioni, di energia sonora. Crescita di densità.« (Sciarrino 1998, 27) Einen konzentrierten Prozess der Anhäufung erblickt Sciarrino im Beginn von Beethovens *Neunter Symphonie*.

13 Für mich das interessanteste angeführte Beispiel ist Skrjabin's Klavierstück *Vers la flamme* op. 72, das laut Sciarrino *als Ganzes* von der Idee der Vervielfältigung getragen wird.

niedlichend *Little Bang* genannt; ferner Spielarten traditioneller Variationsverfahren und ihre Weiterentwicklungen; schließlich verschiedene Formen musikalischer Schnitt- bzw. Collagetechniken, die Sciarrino unter dem Oberbegriff *forma a finestra* zu fassen versucht. Die Ausführungen zur »Fensterform« in den beiden letzten Kapiteln des Buches widmen sich vor allem dem für die Kunst des 20. Jahrhunderts zentralen Phänomen räumlicher und zeitlicher Diskontinuität. Folgt man Sciarrino, so hat insbesondere die Erfindung der Fotografie – mithin die technische Möglichkeit, einen flüchtigen Augenblick gleichsam »einzufrieren« – die moderne Wahrnehmung maßgeblich beeinflusst. Sciarrino führt in diesem Zusammenhang verblüffend plausible Fundstücke aus der Kunstgeschichte an: Hat der von Jean-Etienne Liotard in den 1760er Jahren inszenierte Blick auf die Genfer Berge, den Sciarrino auf Seite 104 seines Buches anführt, nicht etwas von einem »missratenen« Foto? Rechts ist versehentlich der Fensterrahmen auf das Bild geraten; für Irritationsmomente sorgt auch links unten ein orientalisch anmutender Mensch mit abgeschnittenem Unterleib, der so gar nicht in die idyllische Landschaft zu passen scheint.

Natürlich entspringen Sciarrinos Kategorien vor allem dem eigenen kompositorischen Denken. Sein Interesse gilt der Reflexion grundlegender Wahrnehmungsstrukturen; doch die ausgeprägt »visuelle«, gängige Fachterminologie aussparende analytische Perspektive ermöglicht es Sciarrino, auch musikalische Laien anzusprechen. Sciarrinos analytischer Blick lässt ihn im *Visuellen* die Kriterien erkennen, nach denen Klangliches organisiert ist;<sup>14</sup> daher ist Form für ihn primär ein architektonischer Begriff.<sup>15</sup> Räumliches Denken spiegelt sich bei Sciarrino häufig unmittelbar in der Kalligrafie seiner Partituren; umso überraschender, dass seine Werke gerade auch durch ihre stimmige *Zeitgestaltung* faszinieren (s. Abb. 3).

14 Vgl. Sciarrino 1998, 92.

15 »La forma è quella strategia del compositore che dispone le parti di un'opera. Una strategia di elementi, di blocchi di elementi, in relazione tra loro. Ciò avvicina la forma musicale a un progetto architettonico. Il senso della forma musicale è un senso architettonico.« Sciarrino 1998, 60.



Abbildung 3: Jean-Etienne Liotard, *Uitzicht op het Mont Blanc-massief vanuit het atelier van de kunstenaar te Genève, met zelfportret* (1765–1770);  
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Rijksmuseum Amsterdam.

Sciarrinos interdisziplinärer, ja synästhetischer Ansatz kann der heutigen Musiktheorie in verschiedenen Bereichen (etwa im Fach Höranalyse) wichtige Impulse geben: Seine Kategorien sind prägnant und gleichzeitig flexibel genug, um auch in elementaren künstlerisch-pädagogischen Zusammenhängen rasche Verständigung zu ermöglichen und zum Weiterdenken, zum In-Beziehung-Setzen scheinbar entlegener Phänomene anzuregen. Und mit einiger Berechtigung kann behauptet werden, dass Sciarrinos eigenes Werk – zumindest das instrumentale – weitgehend auf den beschriebenen Figuren gründet, um sie Stück für Stück neu zu hinterfragen, zu individualisieren und miteinander zu verschränken.<sup>16</sup> Für die eingangs erwähnte Zweite Klaversonate spielt natürlich der Aspekt »genetischer Transformation« eine wichtige Rolle;<sup>17</sup> ebenso lässt sich von einer radikalen Individualisie-

<sup>16</sup> Claren 2002, 108ff.

<sup>17</sup> Die beschriebene modulare Form der Zweiten Sonate setzt fortwährende (Mikro-)Variantenbildung voraus, so dass die einzelnen Elemente permanenten Transformationsprozessen unterliegen, die in vereinzelt Fällen sogar zu Annäherungen an die Gestalt anderer Elemente führen (vgl. Stefan Drees, *Salvatore Sciarrino*, in: *Komponisten der Gegenwart*, 19. Nachlieferung 4/00, 11). Dies

nung einer *forma a finestra* sprechen, die durch permanente *little bangs* in Gang gesetzt, gegliedert, unterbrochen, neu angestoßen und letztlich auch gesprengt wird. Die Inszenierung eines solchen Spiels mit Wahrnehmungskategorien beruht auf der Multifunktionalität der wenigen verwendeten Elemente: So dient das Element a im Verlauf des Satzes wahlweise als Auslöser von Resonanzen, als markanter Impuls, Gliederungspunkt, Triebfeder, als Moment der Interpunktion, als Erinnerungsmarke.

Auf keinen Fall meint *figura* im Verständnis Sciarrinos eine rhetorisch motivierte Abweichung oder eine typologisch fassbare »Gestalt«. (Mit einem »Impulsklang« bei Lachenmann hat der *little bang* wenig zu tun.)<sup>18</sup> Die umrissenen fünf Kategorien repräsentieren Schlüsselkonzepte musikalischer Formung, die dynamisch-prozessuale Momente ebenso berücksichtigen wie diskontinuierliche, sprunghafte; und als solche können sie sich auf ganz verschiedene Aspekte und Teilaspekte der Gestaltung musikalischer Form beziehen, auf das Ganze oder auf einzelne Abschnitte, auf gestalthafte lokale Einzelereignisse, auf Ornamentales, auf Momente der Transformation. So betrachtet, können sich Sciarrinos Figuren, der merkwürdig heterogenen Begrifflichkeit zum Trotz, im Kontext zum Beispiel einer Einführung in Neue Musik als erstaunlich umfassend erweisen. Man mag der Reichweite phänomenologisch orientierter Denkweisen grundsätzlich skeptisch gegenüberstehen; im Unterricht erweisen sie sich zuweilen als nützlich, da sie einen raschen Abgleich von Verstehenshorizonten ermöglichen. Und es liegt immer wieder eine gewisse Verführung in dem Versuch, mit fünf Begriffen das Wesentliche einer Sache zu erfassen.

lässt sich besonders anschaulich mit Blick auf die Entwicklung der von Element d ausgelösten »Akkordflut« nachvollziehen. Die Akkorde aus reinen Quinten überfluten bereits in einer ersten Welle fast den gesamten Tonraum und verdrängen rasch sämtliche übrigen Elemente außer c; durch Kombination von Merkmalen von c und d entsteht zeitweise ein eigenständiges »Kombi-Modul« (siehe Partiturseite 5, 2. Akkolade). Später begegnen auch eingeschaltete *Quartenschichtungen* (erstmalig Seite 6, 4. Akkolade: *f<sup>2</sup>-b<sup>2</sup>-es<sup>3</sup>-as<sup>3</sup>-des<sup>4</sup>-ges<sup>4</sup>*), die zunächst wie Verzerrungen der ursprünglichen Struktur wirken, diese aber ab Seite 7 dann völlig verdrängen.

18 Helmut Lachenmann, »Klangtypen der Neuen Musik«, in: ders., *Musik als existentielle Erfahrung*, Wiesbaden 1996, 1–20.

# Sciarrinos analytischer Blick

<p>von Sciarrino u. a. angeführte Beispiele</p> <p>»<i>processi di accumulazione</i>« (Prozesse der <i>Aufhäufung</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beethoven, <i>Namte Symphonie</i>, Einleitung</li> <li>• Wagner, <i>Rheingold</i>-Vorspiel</li> <li>• Stravinsky, <i>Sacre</i>, Introduction</li> <li>• Stockhausen, <i>Gruppi</i></li> </ul>	<p>Beschreibung/Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• »situationi in cui si passa dal vuoto al pieno« »crescita di elementi, di articolazioni, di energia sonora.</li> <li>• <i>Crescita di densità</i> « (27)</li> <li>• »wucherndes« Wachstum</li> <li>• <i>heterogener</i> Elemente</li> <li>• Umkehrung: <i>Ausblutung</i> (»processo di rarefazione«)</li> </ul>	<p>von Sciarrino u. a. illustriert durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jackson Pollock (»Dripping«)</li> <li>• kunsthistorische Streifzüge (u. a. Michelangelo)</li> <li>• soziokulturelle Phänomene (z. B. Menschenmassen)</li> </ul>
<p>»<i>processi di moltiplicazione</i>« (Prozesse der <i>Vertiefhäufung</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mahler, 1. Symphonie, 3. Satz</li> <li>• Bartók, <i>Musik für Soloinstrumente</i>, <i>Schlagzeug u. Celesta</i>, 1. Satz</li> <li>• Ravel, <i>Daphnis et Chloé</i>, »lever du jour«</li> <li>• Ligeti, <i>Regulon</i> (Beginn)</li> <li>• Strablin, <i>Vers la flamme</i> op. 72</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrapunktische Vervielfältigung, »Diminution, Ballung, Verdichtung</li> <li>• »geordnetes« Wachstum <i>homogener</i> Elemente (auf verschiedenen Ebenen der Formgestalt anzutreffen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturphänomene, Ornamentik (z. B. im Bereich der Architektur), Aspekte der Gegenwarts Kunst (z. B. Ceroli)</li> </ul>
<p>»<i>Little Bang</i>«</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boulez, <i>Pièces pour Ph.</i>, »Don«</li> <li>• Mozart, Klavierkonzert KV 466/II</li> <li>• Puccini, <i>La Bohème</i>, Beginn 3. Bild</li> <li>• Sciarrino, <i>Sonata II</i> für Klavier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein explosionsartiges Klangergebnis mit frei strukturiertem Nachhall</li> <li>• ein überraschender energetischer Impuls bewirkt eine plötzliche Veränderung der Satzstruktur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grafische Partituren, grafische Analysen</li> </ul>
<p>»<i>trasformazioni genetiche</i>«</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stockhausen, <i>Kontra-Punkte</i>, Beginn</li> <li>• Beethoven, Streichquartett op. 131/IV</li> <li>• Grisey, <i>Prologue</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielarten zwischen Wiederholung und Variation (Grundfrage: traditionelle Variationsverfahren und ihre Weiterentwicklungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minimal Art (z. B. Sol LeWitt)</li> <li>• alpersische TeppichknüpRKunst</li> </ul>
<p>»<i>la forma a finestra</i>« (»Fensterform«)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beethoven, 9. Symphonie, 4. Satz</li> <li>• Mahler, <i>Erste Symphonie</i>, Schluss des ersten Satzes</li> <li>• Stockhausen, <i>Hymnen</i></li> <li>• Sciarrino, <i>Cadenza</i></li> <li>• Lachenmann, <i>Sahit für Cembell</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schnitt- und Collagetechniken</li> <li>• »multiple Perspektive«, »discontinua spazio-temporale« (99)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lioiard, <i>Landschaft bei Genf</i></li> <li>• Aspekte aus Fotografie und Film</li> <li>• Collagekunst (z. B. Baur)</li> <li>• Raumkunst (L. Fontana, »Concetto spaziale«)</li> </ul>

Abbildung 4: *Le figure della musica da Beethoven a oggi* (Übersicht).



Emmanouil Vlitakis

## **Komposition und Musiktheorie: Konvergenzen und Divergenzen zweier verwandter (?) Fächer**

G. F. Haas: »Grundlagen  
für eine neue Musiktheorie. Sechs Thesen«<sup>1</sup>

Der österreichische Komponist G. F. Haas sah in seinem in gewisser Hinsicht provokanten und umstrittenen Vortrag »Grundlagen für eine neue Musiktheorie. Sechs Thesen« auf dem Symposium *Klang und Wahrnehmung* in Graz (2011) eine deutliche Diskrepanz zwischen aktueller Komposition und Musiktheorie, indem er feststellte, dass »die Überlegungen [wissenschaftlicher Publikationen] weit an den Bereichen vorbeigehen, die mich als Komponist bewegen.«<sup>2</sup> Gewiss argumentiert Haas hier aus seiner spezifisch kompositorischen Sicht heraus, die bestimmte postspektrale Konsequenzen mit einem ausgetüftelten mikrintervallischen Denken verknüpft, und dies auf der Grundlage einer ausdrücklich wahrnehmungs- und wirkungsorientierten Ästhetik. Man kann aber davon ausgehen, dass dieses Auseinanderklaffen zwischen musiktheoretischem Diskurs und kompositorischer Praxis das Empfinden zahlreicher Komponistinnen und Komponisten widerspiegelt.

### Divergenzen

Womit hängt dies zusammen? Gewiss hat das 20. Jahrhundert zu einer enormen Erweiterung des musiktheoretischen und -wissenschaftlichen Schrifttums beigetragen. Im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts

1 Georg Friedrich Haas, »Grundlagen für eine neue Musiktheorie. Sechs Thesen«, in: *Dissonance* 117 (2012), 15–21 (überarbeitete Fassung eines Vortrags, den Georg Friedrich Haas innerhalb des Symposiums »Organised Sound« – *Klang und Wahrnehmung in der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts* am 16. Dezember 2011 in Graz gehalten hat). Der Autor bedankt sich herzlich bei G. F. Haas und seiner Tochter Ruth Asralda für die Zusendung des Manuskripts und den Hinweis auf die gedruckte Fassung.

2 Ebd., 15.

kam es dann immer mehr zu einer historischen Wende in der Musiktheorie, die den früheren, überwiegend systematischen Ansatz ergänzte und teilweise auch verdrängte. Die Betonung des historischen und die Abschwächung des systematischen, sozusagen »überzeitlichen« Ansatzes präzierte zwar den musiktheoretischen Diskurs und erhöhte deutlich seinen Wissenschaftsanspruch, führte aber auch zu einer gewissen Abwendung von der zeitgenössischen Komposition, was zum Teil mit der zunehmenden Spezialisierung von Musiktheoretikern zusammenhängt. Die Diskrepanz zwischen Musiktheorie und Komposition wurde dadurch weiter erhöht, dass nicht nur der Einsatz von neuen kompositorischen Mitteln wie dem Computer und elektronischen Klangquellen eine Orientierung weg von der Notation und hin zum Klang förderte, sondern dass auch vielfältige kompositorische Richtungen ein bewusstes Abkoppeln von jeglicher Tradition für sich in Anspruch nahmen. So entstand gewissermaßen eine radikalisierte Gegenläufigkeit beider Disziplinen durch die Betonung eines zeitlich »regressiven« Momentes in der Musiktheorie im Sinne einer prononcierten Wendung zur Musikgeschichte hin und eines zeitlich »progressiven« Momentes in der Komposition, das immer öfter an historische Voraussetzungslosigkeit grenzt. Es stellt sich also die Frage, ob diese Tendenz des »Auseinandergehens« beider Disziplinen weiter Bestand haben und eventuell zu einer »Teiltrennung« führen wird in dem Sinne, dass manche Kompositionsbereiche »theorielos« bleiben bzw. die Musiktheorie den Kontakt zu bestimmten Manifestationen zeitgenössischen Komponierens gänzlich verliert.

### Klang versus Notation

Seine »Grundlagen für eine neue Musiktheorie« eröffnet G. F. Haas mit der These, dass das »Objekt der musiktheoretischen Untersuchungen [...] nicht mehr die Notation, sondern der Klang als unmittelbar wahrnehmbares akustisches Phänomen [ist].«<sup>3</sup> In seiner Zusammenfassung stellt er dann fest, dass es heute möglich ist, »den *Klang an sich* unmittelbar, direkt zum Objekt musiktheoretischer Betrachtung zu

3 Ebd., 16.

machen, ohne dabei den Umweg über die Vereinfachungen und die Schematisierungen, die die traditionelle Notation zwangsläufig mit sich bringt, machen zu müssen.«<sup>4</sup> Diese Notationskritik ist im Grunde genommen eine Strukturalismuskritik, die Haas an etlichen Stellen seines Papiers erörtert und die an sich nichts Neues ist, denn sie wurde seit den 1970er Jahren im Kontext der spektralen Musik quasi manifestartig vorgetragen. Die explizite Fokussierung auf Klang trägt der Tatsache Rechnung, dass die akustischen wie elektronischen Klangphänomene und ihre Modellierung zunehmend wichtig für die Komposition, die technischen Möglichkeiten, diese Phänomene adäquat zu analysieren, immer zuverlässiger wurden. Auch theoretische Ansätze einer Kategorisierung der Klangphänomene zum Zweck einer besseren Analysierbarkeit hat es etliche gegeben. Maßgeblich war das *Traité des objets musicaux* von Pierre Schaeffer (1966), auf dessen Grundlage Denis Smalley seit den 1980er Jahren seine spektromorphologische Theorie aufgebaut hat. Lachenmanns Aufsatz »Klangtypen der Neuen Musik« bot ein gewisses Vokabular und ein theoretisches Werkzeug zur Erfassung von mehr oder weniger komplexen Klangstrukturen an. Am fruchtbarsten und überzeugendsten scheinen letztlich integrative analytische Untersuchungen zu sein, in denen »partiturbezogene« Analysen mit Spektralanalysen kombiniert werden. Christian Utz und Dieter Kleinrath zeigen in ihrem Beitrag »Klang und Wahrnehmung bei Varèse, Scelsi und Lachenmann« in beeindruckender Weise, wie ertragreich die Verknüpfung aktueller Technologien mit solidem musiktheoretischem Verstand sein kann.<sup>5</sup> Solche Ansätze scheinen umfassender und vielschichtiger zu sein als ein einseitiges Ersetzen der Notation durch den Klang oder umgekehrt.

Diese zugespitzte Polarisierung »Notation versus Klang«, die vor allem durch spektrale Theorie und Ästhetik betrieben wurde, ist geschichtlich nachvollziehbar. Mindestens bis zum 15. Jahrhundert galt

4 Ebd., 20.

5 Christian Utz, Dieter Kleinrath: »Klang und Wahrnehmung bei Varèse, Scelsi und Lachenmann. Zur Wechselwirkung von Tonhöhen- und Klangfarbenstrukturen in der Klangorganisation post-tonaler Musik«, in: *Klangperspektiven*, hrsg. von Lukas Haselböck, Hofheim 2011, 73–102.

in der abendländischen Musik der aristotelisch gegründete Primat der Theorie gegenüber der Praxis, und bis in die Zeit Hugo Riemanns hinein zeigte sich eine Vorherrschaft der ideellen Aspekte der Musik gegenüber ihrer Materialität. Dahlhaus schreibt hierzu, dass die »physikalische und die physiologische Akustik [...] vom Begriff der Musiktheorie ausgeschlossen [blieben], weil Riemann die These zugrunde legte, daß Musik nicht durch ›physisches Erleiden‹ von Schallvorgängen, sondern durch ›logische Funktionen‹ des menschlichen Bewußtseins konstituiert werde, so daß erst die ›musikalische Logik‹ eine Theorie der Musik (und nicht bloß des vor-musikalischen Substrats der Musik) darstelle.«<sup>6</sup> In diesem Zusammenhang kann man die »Befreiung« des Klangs und die Fokussierung auf die Wahrnehmung seit den 1970er Jahren als eine Art »sexuelle Revolution« in der Musik begreifen. Andererseits wäre es aber einseitig und verarmend, das komplexe ästhetische Phänomen der Musik unter Ausschluss der schriftlichen Aspekte allein auf eine Folge von akustischen Reizen und der von ihnen ausgelösten Wahrnehmungseindrücke zu reduzieren. Gerade dieses vielschichtige, schillernde, geistige Projektionen und interpretatorische Arbeit fördernde Verhältnis von musikalischer Schriftlichkeit und realem Klang, das auch von Diskrepanzen geprägt ist und kaum widerspruchsfrei sein kann, ist essenziell für Erlebnistiefe und Bedeutungsreichtum in der ästhetischen Auseinandersetzung mit Musik.

### Satztechnik

Ein weiterer Punkt im Thesenpapier von Haas betrifft die Analysierbarkeit bestimmter Werke: »Das Prinzip, dass die Gesetzmässigkeiten der Satztechnik nicht mehr ausschliesslich aus dem Notentext heraus erkannt werden können, gilt insbesondere, wenn computergestützte Dateien die Grundlage der Komposition sind.«<sup>7</sup> Haas führt das Beispiel eines mit dem Programm *OpenMusic* komponierten Werkes an und konstatiert: »Wenn man die Dateien nicht kennt, kann man gar

6 Carl Dahlhaus, *Gesammelte Schriften* 4, hrsg. von Hermann Danuser, Laaber 2002, 240.

7 Haas 2012, 19.

nichts von der satztechnischen Arbeit entschlüsseln. Wenn man sie aber kennt, ist das einzig Aufregende, das man eventuell noch herausfinden könnte, die Frage, welche Übertragungs- beziehungsweise Schreibfehler es gibt.«<sup>8</sup> Die angesprochene Problematik ist hier zentral für die musiktheoretische Beschäftigung mit computergestützter Komposition: Anders als bei tradierten Kompositionen, wo man mit »bloßem« (freilich mit geübtem) Auge verschiedene Aspekte der Kompositionstechnik analysieren kann, sind die Mechanismen der Tonhöhengenerierung bei Werken, in denen komplexe Operationen mit dem Computer durchgeführt wurden, nicht zu erfassen. Es ist allerdings oft nicht unmöglich, diese Daten vom entsprechenden Komponisten zu bekommen. So hat Rozalie Hirs die Komposition *Le lac* von Tristan Murail auch unter dem Aspekt der Arbeit mit Computer beleuchtet, indem sie die verschiedenen kompositorischen Schritte mit dem besagten Programm *OpenMusic* sehr ausführlich gezeigt hat.<sup>9</sup> Ob in einem solchen Fall der Erkenntnisgewinn des Analytikers nur in der »kriminologischen« Arbeit einer möglichen Fehlerentdeckung besteht, sei hier dahingestellt. Weiter schreibt Haas, nachdem er mit Bachs *Kunst der Fuge* und Boulez' *Le marteau sans maître* zwei Beispiele einer meisterhaften Beherrschung der Kompositionstechnik angeführt hat: »Wenn man aber als Grundlage des Komponierens Computerprogramme verwendet, dann delegiert man dieses Handwerk gewissermaßen an eine Maschine, und dieses Handwerk selbst ist in künstlerischer Hinsicht frei verfügbar und daher wertneutral.«<sup>10</sup> Dieser Aspekt des »Delegierens« scheint mir hier von Haas überbewertet zu sein. Zwar werden die Operationen vom Computer durchgeführt, aber die Auswahl bestimmter Operationen, die Eingabe der Grunddaten und der Umgang mit den Ergebnissen fordern ein Form-, ein Klang- und letzten Endes ein kompositorisches Denken, das aus den Daten musikalische Gestalten formt und sie zueinander in Beziehung setzt. Auf

8 Ebd., 20.

9 Rozalie Hirs, »Zeitgenössische Kompositionstechniken und OpenMusic: Murails *Le Lac*«, in: *Klangperspektiven*, hrsg. von Lukas Haselböck, Hofheim 2011, 119–164.

10 Haas 2012, 19.

der Ebene der (wie auch immer hergestellten) Gestaltbildungen und des Verhältnisses der Gestalten zueinander kann man allerdings auch ohne Wissen der für die Tonhöhengenerierung zuständigen Mechanismen durchaus analytisch arbeiten.

Haas radikalisiert dann seine Überlegungen, indem er seine sechste These folgendermaßen formuliert: »Analysen, zumindest neuerer Musik, brauchen sich nicht mit der Frage zu beschäftigen, WIE etwas gemacht ist. Relevant ist ausschließlich die Frage, WARUM etwas bestimmte Wirkungen erzielt beziehungsweise welche musikalischen Wirkungen der Komponist beziehungsweise die Komponistin mit dem Stück erzielen will.«<sup>11</sup> Es ist nicht zu leugnen, dass das »Wie« einer Komposition nicht den einzigen Fragen- und Antwortkomplex bilden darf. Wenn man aber den Kompositionsprozess völlig aus den Augen verliert, ist ein tieferer Nachvollzug bestimmter Elemente der Komposition nicht mehr möglich. In der schon erwähnten Analyse von Murails *Le lac* ist es besonders einleuchtend zu sehen, wie bestimmte poetische Ausgangsideen durch kompositorische Entscheidungen und Operationen des Computers allmählich geformt werden. Durch Einblick in den Formungsprozess kann man bestimmte Elemente besser begreifen und die Umwandlung poetischer oder kompositorischer Grundideen in ein konkretes musikalisches Werk nachvollziehen. Gerade die Betrachtung der Dialektik zwischen kompositorischer Vorstellung und ihrer Materialisierung, zwischen Idee und Kompositionstechnik bildet eines der spannendsten Momente musiktheoretischer Tätigkeit und stellt auch eine unentbehrliche Grundlage für eine tiefgreifende Kompositionskritik dar. Darüber hinaus scheint die ausschließliche Fokussierung auf Wahrnehmungs- und Wirkungskategorien insofern problematisch zu sein, als sie die Reflexion über ein musikalisches Kunstwerk extrem reduziert. Das hörende Rezipieren eines Werkes und das Spüren der ausgelösten Wirkungen ist zwar ein wichtiger Bereich des ästhetischen Musikerlebnisses, aber nicht der einzige. Die Reflexion des Gehörten, das Begreifen der Einzelelemente, ihres Verhältnisses zueinander, ihrer Entwicklungsmechanismen und auch

<sup>11</sup> Ebd., 19.

imaginärer Entwicklungen, die sich konkret nicht ereignet haben, aber in diesem Konnex denkbar wären – all das gehört zur geistigen Dimension des Kunsterlebnisses und braucht nicht die sinnliche Erfassung zu verdrängen, muss aber auch nicht von ihr ausgeschlossen werden.

### Oktavlage

Weiter stellt Haas bestimmte Abstrahierungen und Analogien, die durch unsere Notation suggeriert und im tradierten musiktheoretischen Denken meistens mitgetragen werden, bei der Betrachtung (nicht nur) Neuer Musik grundsätzlich in Frage. Dazu gehören die Oktavlage und das Verhältnis zwischen horizontalen und vertikalen Ereignissen. Haas radikalisiert auch hier den Sachverhalt: »Die Versetzung eines Ereignisses um eine Oktave ist in nicht-tonaler Musik eine Transposition.«<sup>12</sup> Mit »Transposition« meint er hier eher das Schaffen einer neuen Identität als eine Variation oder Gleichwertigkeit des Ereignisses. Aus der Sicht eines Komponierens, das aus Klangstrukturen heraus konzipiert wird, ist eine solche Auffassung durchaus nachvollziehbar, denn die klanglichen Charakteristika eines oktavversetzten Ton(komplex)es, also spektrale Beschaffenheit, Ein- und Ausschwingvorgänge, eventuelle Maskierungseffekte usw. sind deutlich unterschiedlich. Diese Unterschiedlichkeit hat wiederum kompositorische Relevanz, und als solche muss sie auch bei einer musiktheoretischen und analytischen Betrachtung berücksichtigt werden, denn das »übliche« Voraussetzen von Identitäten und Analogien, die keine mehr sind, kann eine entstellende Diskrepanz zwischen Analyse und Wahrnehmung zur Folge haben. Allerdings ist hier auch nach dem jeweiligen Kontext zu differenzieren, eine allgemein gültige »Regel« gibt es nicht. Dies bedeutet, dass je nachdem, wie eine bestimmte Musik komponiert wurde, bei solchen Phänomenen von Analogie, Variation oder neuer Identität gesprochen werden kann. Der analytische Verstand sollte idealerweise in der Lage sein, die verschiedenen Momente der Komposition in ihrer Wechselwirkung abzuwägen, um dann beurteilen zu können, welches Verhalten überwiegt.

<sup>12</sup> Ebd., 17.

## Horizontale/Vertikale

Ähnlich verhält es sich mit dem nächsten Punkt: »Eine Verwandtschaft von horizontalen und vertikalen Ereignissen existiert nicht mehr.«<sup>13</sup> Haas führt das Beispiel eines komplexen Akkordes mit Sechstelton-Intervallen an, der dann in eine Melodie umgebildet wird. Die Notation suggeriere hier eine Verwandtschaft, man könne aber keinen logischen Zusammenhang wahrnehmen. Haas hat hier insofern Recht, als (nicht nur) in solchen komplexen Fällen die Horizontale und die Vertikale prinzipiell (und von der Wirkung her) unterschiedliche Sachverhalte sind. Dies schließt aber nicht aus, dass man, wenn auch unbewusst, durchaus eine Verwandtschaft erkennen oder »spüren« kann; das hängt wiederum mit der Art der kompositorischen Setzung zusammen und kann nicht außerkontextuell und allgemein gültig geregelt werden.

## Schlussfolgerungen

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thesenpapier von G. F. Haas, das zentrale Problematiken des aktuellen Spannungsfeldes zwischen Komposition und Musiktheorie thematisiert, scheinen mir bestimmte Schlussfolgerungen naheliegend zu sein:

1. Die *klangliche Realität* einer musikalischen Komposition sollte bei der Analyse stärker berücksichtigt werden. Durch die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind tradierte theoretische Denkmuster und -gewohnheiten, die nicht mehr stimmig sind, zu hinterfragen und durch neue Konzepte zu ersetzen.
2. Die *Partitur* als Kodierungsmittel kompositorischer Gedanken, die durch Interpretation in musikalische Aktionen umgewandelt werden, als Speicherungsmittel struktureller Einheiten, die in ihrem Verhältnis zueinander und in ihren Entwicklungsmechanismen reflektiert werden, und als Plattform, die das Entstehen der fruchtbaren Dialektik zwischen Abstraktion und Konkretion, zwischen Idee und Materie ermöglicht, bleibt weiterhin als primäres Feld der

<sup>13</sup> Ebd.

analytischen Betrachtung erhalten und darf nicht zugunsten einer einseitigen Fokussierung auf den Klang aufgegeben werden.

3. Integrative analytische Ansätze, die *partitur*bezogene und *klang*bezogene Analysen verbinden, scheinen gut dazu geeignet, diesen komplexen Anforderungen zu entsprechen. Voraussetzungen dafür sind ein gutes technisches Know-how und solider musiktheoretischer Verstand, der die richtigen Fragestellungen formuliert und die entsprechenden Schlussfolgerungen ziehen kann.
4. Der *kompositorische Prozess*, bei manchen computergestützten Kompositionen »unsichtbar(er)« gemacht, darf nicht ganz aus den Augen verloren werden. Die Arbeit mit Skizzen bzw. mit Daten, die die Komponisten ggf. zur Disposition stellen, können dabei helfen, den Formungsprozess kompositorischer Grundideen zu beleuchten, was das intellektuelle Begreifen und auch den sinnlichen Genuss steigern kann. Auch für die Kompositionskritik ist die Durchdringung der Dialektik von Idee und Handwerk bzw. Technik grundlegend.
5. Auch ohne Wissen der Mechanismen der Tonhöhengenerierung ist die analytische Betrachtung nicht sinnlos. Eine »*phänomenologische*« *Besprechung* der kompositorischen Grundelemente, ihrer Wechselwirkung und ihrer Entstehung, kann durchaus einleuchtende Aspekte beisteuern.
6. Es geht um *das Ganze*: Die Tatsache, dass die klangliche Materialität musikalischer Phänomene lange Zeit in gewisser Hinsicht untergeordnet war, darf heute nicht im Gegenzug dazu führen, dass Klang und Wahrnehmung einseitig die Diskussion bestimmen und Reflexion bzw. intellektuelle Durchdringung musikalischer Kunstwerke als obsolet betrachtet werden. Gerade der Pluralismus der Herangehensweisen kann eine große Bereicherung des musikästhetischen Erlebnisses bedeuten.

### Konvergenzen

Aus meiner Sicht ist die Anwendung musiktheoretischer Tätigkeit in der aktuellen Komposition genauso unentbehrlich, wie sie immer war: Es geht um Vermittlung, Verarbeitung und geistige Durchdringung von (wie auch immer gearteten) Kunstwerken. Veränderte Rahmenbe-

dingungen verlangen allerdings auch neuartige Ansätze und »Werkzeuge«. Der Aufwand ist groß, in Zusammenhang mit dem historischen Wissenschaftsanspruch moderner Musiktheorie sogar immens. Es stellt sich also die Frage, ob die Musiktheorie sich das leisten muss und kann. Aus meiner Sicht muss man diese Frage bejahen, denn eine Musiktheorie, die ihr Gebiet geschichtlich »abgeschlossen« hat, ist selbst irgendwann auch zu Ende. Und das Gegenargument vom Nischendasein (bestimmter) Neuer Musik ist auch nicht haltbar: Die Autonomie des (ästhetischen) Gedankens ist ein hohes Gut, und dies sowohl für Komposition als auch für Musiktheorie.

**Sektion 2:  
Historische Kompositionslehren  
und ihre Methoden**



Felix Diergarten

## »Historische Satzlehre« – ein Zeitalter wird besichtigt<sup>1</sup>

»Never has historical performance practice been stronger than today, and never has it been harder to say exactly what it is.«<sup>2</sup>

*Historische Kompositionslehren und ihre Methoden* lautet der Titel der mit dieser Keynote eröffneten Sektion, »historische Kompositionslehren und *unsere* Methoden (mit ihnen umzugehen)« lautet jedoch das Thema meines Vortrages, denn worum es mir im Folgenden geht, ist nicht, die »Historische Satzlehre« bei der Arbeit zu zeigen – das werden die Vorträge unserer Sektion in vielfältiger Form leisten. Vielmehr möchte ich einen Schritt zurücktreten und versuchen, einen etwas distanzierteren Blick darauf zu werfen, wie unterschiedlich die Arbeit mit historischen Kompositionslehren und ihren Methoden im musiktheoretischen Alltag heute tatsächlich aussieht, ganz im Sinne des diesen Überlegungen vorangestellten Zitats aus der *New York Times*, das ich als Motto umformulieren möchte: »Never has historical *music theory* been stronger than today, and never has it been harder to say exactly what it is.« Um dies plausibel zu machen werde ich im Folgenden zunächst einige typische, aber eben durchaus unterschiedliche, ja fundamental verschiedene Argumentationsmuster herausarbeiten, die sich im Umgang mit historischen Kompositionslehren zeigen. Dabei werde ich diese musiktheoretischen Denkfiguren durch Vergleiche mit zwei anderen, aber durchaus verwandten Disziplinen erhellen. Damit ist ein weiteres Anliegen meiner Ausführungen berührt. Ich möchte zeigen, dass angesichts der charakteristischen Stellung der hochschulischen Musiktheorie zwischen Wissenschaft und Kunst sowie angesichts der damit einhergehenden institutionellen und fachlichen Herausforde-

1 Um den ursprünglichen Charakter dieser Keynote mit ihren grundlegenden, aber vielfach noch ganz skizzenhaften Überlegungen beizubehalten, wurden am Redemanuskript nur die für eine Druckfassung unbedingt notwendigen Retuschen und Anpassungen vorgenommen.

2 Michelle Dulak, »The Early Music Movement Circles its Wagons Again«, in: *The New York Times* 11.6.1995, 25 (zit. nach David Sherman, *Inside Early Music. Conversations with Performers*, New York 1997, 391).

rungen einige im Umfeld der »Historischen Satzlehre« entwickelte Konzepte ganz besondere Chancen bieten, weil sie uns im Dialog mit den universitären Geistes- bzw. Kulturwissenschaften genauso anschlussfähig halten wie gegenüber der Kompositionslehre und den *performance studies*.

Ich beginne meine vergleichende Besichtigung mit Letzteren, den *performance studies*, denn die Argumentationsfiguren, die sich in der Musiktheorie im Umgang mit historischen Kompositionslehren herausgebildet haben, sind bis ins Detail hinein kongruent mit bestimmten Diskursstrategien der so genannten Historischen Aufführungspraxis. Ganz vordergründig teilen Historische Aufführungspraxis und Historische Musiktheorie zunächst einmal den Umstand, dass sie sich intern schon lange in derart viele und unterschiedliche Subsysteme ausdifferenziert haben, dass die Rede von *der* Historischen Aufführungspraxis oder *der* Historischen Musiktheorie im Singular sich eigentlich verbietet.<sup>3</sup> Die pauschale oder sogar mutwillig entstellende Kritik an *der* Historischen Aufführungspraxis, eine Kritik, die immer noch durch die Feuilletons auch großer überregionaler Zeitungen geistert, geht mit ihren diffusen Feindbildern schon lange ins Leere, und dass Vergleichbares für *die* Historische Musiktheorie gilt, möchte ich nun zeigen.

Eine der scharfsinnigsten Analysen des Phänomens Historische Aufführungspraxis findet sich in David Shermans 1997 erschienenem Buch *Inside Early Music*.<sup>4</sup> Sherman entwickelt darin eine Typologie von Musikern, die in unterschiedlicher Weise historische Quellen in ihre Arbeit mit Alter Musik integrieren. Diese Typologie entwirft Sherman allerdings nicht von oben herab, vielmehr besteht sein Buch aus zwanzig Interviews mit namhaften Vertretern der Szene – darunter Gustav Leonhardt, William Christie, Roger Norrington und John Eliot Gardiner –, die jeweils ihr eigenes Verhältnis zur Alten Musik und zum Umgang mit historischen Quellen schildern. Erst in einem Nachwort ordnet Sherman die große Fülle an durchaus unterschiedli-

3 Ich halte im Folgenden trotzdem pragmatisch daran fest und verzichte fortan (ebenfalls pragmatisch) auf den weiteren Gebrauch von Anführungszeichen in Zusammenhang mit diesen beiden Begriffen.

4 Sherman 1997.

chen Meinungen, die er in seinen Interviews zusammengetragen hat, und gruppiert sie in drei Grundtypen historischen Vorgehens; drei Grundtypen, die John Butt in einer Diskussion der Sherman'schen Thesen mit den drei Typen historischen Denkens in Verbindung gebracht hat, die Friedrich Nietzsche in der zweiten seiner *Unzeitgemäßen Betrachtungen* geschildert hat.<sup>5</sup>

Den ersten Typ historischen Denkens, den Sherman ausmacht, könnte man als den »Urtyp« der Historischen Aufführungspraxis bezeichnen. Seine Vertreter sind in ihrem Handeln getragen von der festen und ungebrochenen Überzeugung, Ziel und Möglichkeit eines Musikers sei es, angeleitet durch zeitgenössische Dokumente ein Werk so »authentisch« wie möglich aufzuführen, nämlich so, wie es in der Zeit seiner Entstehung geklungen hat. Das ist für viele, insbesondere für viele Außenstehende, noch immer *die* Historische Aufführungspraxis schlechthin. Es fällt auch nicht schwer, diese Haltung auf die Musiktheorie zu übertragen: Ein Werk wäre dieser Auffassung nach vornehmlich – oder sogar ausschließlich – mit Kategorien und Begriffen zu analysieren, die auch dem Komponisten zur Verfügung hätten stehen können, nicht aber mit so genannten »anachronistischen«, späteren Betrachtungsweisen. In einem musiktheoretischen Text, der sich diesen Modus historischen Denkens zu Eigen macht, könnte etwa der folgende Satz stehen: »Dreiklänge sind dem 16. Jahrhundert vollends fremd. Damals kannte man keine Möglichkeit, Klänge mit drei oder mehr Tönen als Einheit zu verstehen und entsprechend zu bezeichnen, und damit entfallen [für uns] sämtliche Wörter, die [...] aus der Dreiklangs- und Harmonielehre geläufig sind.«<sup>6</sup> Auch die folgenden Sätze könnten in diesem Kontext fallen:

»Im 15. Jahrhundert geht aber das ganze Geschehen vom Tenor aus. Der G-Klang [in der Akkordverbindung G-C] ist also gar keine Dominante in unserem Sinne. [...] Man kann also ganz allgemein sagen, daß streng genommen

5 John Butt, *Playing with History. The Historical Approach to Musical Performance*, Cambridge 2002; Friedrich Nietzsche, *Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (Sämtliche Werke 1*, hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari), München/Berlin (1980) 1988.

6 Thomas Daniel, *Kontrapunkt. Eine Satzlehre zur Vokalpolyphone des 16. Jahrhunderts*, Köln 1997, 17.

längst nicht alle Klänge, die wie Dominanten aussehen, wirklich Dominanten sind. Wenn wir sie nun trotzdem Dominante nennen und die ganzen Sätze in diesem Sinne analysierten, hätten wir dann schon die ältere Musik verstanden? Bezögen wir sie damit nicht vielmehr nur auf eine spätere Kunst oder gar nur auf ein Harmonielehrsystem und machten dadurch alle ältere Musik zur Vorstufe dieser späteren Kunst?«<sup>7</sup>

Oder, um ein letztes Zitat anzuführen:

»Will man, in Bezug auf die Musik der Klassik, zu einem originären Kenntnisstand zurückfinden, muß man auf die Quellen der damaligen Zeit zurückgreifen. [...] Kochs Kompositionslehre bietet den idealen Ansatzpunkt für ein solches, historisch orientiertes Unternehmen der Analyse. [...] [So ist etwa] der oberste Grundsatz der Theorie des 18. Jahrhunderts die Wahrung der ›Einheit der Empfindung‹, der ein ausgeprägter Themenkontrast widerspricht. Aus dieser Sicht muß die monothematische Sonate geradezu als die Norm, die im Sinne des dialektischen Prinzips komponierte [Sonate] als die Ausnahme gelten.«<sup>8</sup>

Bei manchem mögen solche Aussagen heute allenfalls ein Schmunzeln auslösen, so wie ja auch Malcolm Bilsons berüchtigter Satz, er höre Mozart lieber von einem schlechten Pianisten auf dem historisch korrekten Instrument als von einem guten Pianisten auf dem falschen Instrument, heute eher Heiterkeit hervorruft.<sup>9</sup> Es ist heute nur allzu leicht, die erkenntnistheoretischen und methodischen Probleme sowie die argumentativen Widersprüche aufzudecken, zu denen solche Auffassungen führen *können*, denn seit den 1980er Jahren liegen die Gegenargumente in dieser Sache auf dem Tisch und seit mittlerweile drei Jahrzehnten wurden die Äußerungen der Vertreter des ersten Modus historischen Denkens immer wieder nach allen Regeln der Kunst in

7 Ernst Apfel, *Diskant und Kontrapunkt in der Musiktheorie des 12. bis 15. Jahrhunderts*, Wilhelmshaven 1982 (*Taschenbücher zur Musikwissenschaft* 82), 12f.

8 Hermann Forscher, *Instrumentalmusik Joseph Haydns aus der Sicht Heinrich Christoph Kochs*, München 1984, 9.

9 Malcolm Bilson, »The Viennese Fortepiano of the Late 18th-Century«, in: *Early Music* 8/2 (1980), 161. Vgl. zu dieser Auffassung Richard Taruskin, »The Limits of Authenticity«, in: ders., *Text & Act. Essays on Music and Performance*, Oxford 1995, 67–82:75.

der Luft zerrissen.<sup>10</sup> Die Stichhaltigkeit dieser Kritik (und ihre positive Rückwirkung auf die Historische Aufführungspraxis) ist unbestritten; sie heute einfach (aus zweiter oder dritter Hand) nachzubeten ist keine Kunst mehr, im Gegenteil: Eine Kunst wäre es heute, auf gedanklich und sprachlich hohem Niveau eine Lanze für diesen Modus historischen Denkens zu brechen. Postmoderne Plattitüden wie »das Werk ist klüger als der Autor«, »es gibt keine Objektivität« oder »Geschichtsschreibung ist nicht Rekonstruktion sondern Konstruktion«, so wenig man sie grundsätzlich bezweifeln möchte, dienen doch häufig nur als argumentative Superwaffe, um sich jedweder Diskussion um irgendwie verbindliche oder doch zumindest intersubjektiv verhandelbare Kriterien der Kunst- und Geschichtsbetrachtung zu entziehen.<sup>11</sup> Vertreter des ersten Modus historischen Denkens dagegen zeigen häufig ein ausgesprochen hohes Ethos des philologischen Arbeitens und des Ringens um angemessene, ja »wahre« Deutungskriterien. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollte man erst einmal ernst nehmen und dann gegebenenfalls mit den eigenen Waffen schlagen, nicht aber ihnen einfach von vorneherein die Diskussionswürdigkeit verweigern. Um Missverständnisse zu vermeiden: Die drei eben zitierten Beispiele für historisches Denken im ersten Modus finde ich allesamt in der Sache verzerrend, ja: ich halte sie für falsch:

Dreiklänge sind dem 16. Jahrhundert vollends fremd? Was machen wir dann mit den immer häufiger werdenden Akkordtabellen der Theoretiker, mit den Kompositionsskizzen in Partitur, mit den zahlreichen Belegen, dass Musiker an akkordischen Instrumenten komponierten?<sup>12</sup> Was angesichts des riesigen Repertoires für Akkordinstrumente, angesichts von Griffschriften, in denen Stimmkreuzungen ni-

10 Taruskin 1995; ders., *The Danger of Music and Other Anti-Utopian Essays*, Berkeley 2009. Taruskin hat bei seiner Kritik an Ideologie und Selbstdarstellung der Historischen Aufführungspraxis immer wieder seine Begeisterung für deren Resultate zum Ausdruck gebracht.

11 Vgl. dazu Richard J. Evans, *In Defence of History*, London 1997 (deutsch als: *Fakten und Fiktionen. Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*, Frankfurt a. M. 1999).

12 Vgl. etwa Jessie Ann Owens, *Composers at Work. The Craft of Musical Composition 1450–1600*, New York 1997; Felix Diergarten, *Renaissance und Reformationen. Die Musik des 15. und 16. Jahrhunderts*, Laaber 2014 (*Kleine Handbücher der Musikgeschichte* 2), Kapitel 6.

velliert werden? Weiter: Geht »das ganze Geschehen« in der Musik des 15. und 16. Jahrhundert tatsächlich »vom Tenor aus«? Hier müsste man schon genauer fragen, wo tatsächlich und, wenn ja, *in welchem präzisen Sinne* »das ganze Geschehen« vom Tenor »ausgeht« und wie dann z. B. das Phänomen des *Solus Tenor* einzuordnen wäre oder die in verschiedenen Traktaten des 15. Jahrhunderts überlieferte Aussage, der Contratenor werde, sobald er sich unter dem Tenor befindet, als Tenor bezeichnet, womit also Tenorprinzip und Bassprinzip zusammenfallen.<sup>13</sup> Schließlich: Die monothematische Sonate soll die »Norm« des 18. Jahrhunderts sein? Welcher Begriff von »Norm« liegt diesem Urteil zugrunde? Was machen wir mit der ideologischen Nähe all jener Traktate, die die »Monothematik« betonen, zum Klassizismus, zur Fuge und zur Opera seria? Und wie verhält sich dieses Urteil etwa zum in vielerlei Hinsicht ganz »modernen« Konzept von Sonatenform und Themendualismus in der Kompositionslehre Anton Reichas, von der man mit gutem Grund sagen kann, dass sie Haydn näher steht als z. B. die Lehre Kochs?<sup>14</sup> Der langen Rede kurzer Sinn: Wo die Vertreter des historischen Denkens im ersten Modus falsch liegen, lässt sich auf Augenhöhe nur durch noch tieferes Versenken ins historische Detail zeigen,<sup>15</sup> aber nicht durch Rückzug auf vulgärkonstruktivistische Klischees, die heute jeder Gymnasiast nachzuplappern gelernt hat.<sup>16</sup>

13 In dem von Coussemaker als *Anonymus XI* bezeichneten Traktat heißt es: »Et est sciendum quod contratenor, in quatum est gravior tenore, dicitur tenor« (zit. nach Margaret Bent, »Some Factors in the Control of Consonance and Sonority. Successive Composition and the *Solus Tenor*«, in: dies., *Counterpoint, Composition and Musica Ficta*, New York 2002, 241–254:246). Ganz ähnlich heißt es in einer Handschrift aus Bergamo: »Tunc ille contratenor dicitur esse tenor« (zit. nach Klaus-Jürgen Sachs, *Der Contrapunctus im 14. und 15. Jahrhundert*, Wiesbaden 1974 (*Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft* 8), 127). Vgl. auch Carl Dahlhaus, *Untersuchungen zur Entstehung der harmonischen Tonalität*, Laaber 2001 (*Gesammelte Schriften* 3), 93.

14 Vgl. dazu Felix Diergarten, »Jedem Ohre klingend«. *Formprinzipien in Haydns Sinfonieexpositionen*, Laaber 2012; ders., »„Auch Homere schlafen bisweilen“. Heinrich Christoph Kochs Polemik gegen Joseph Haydn«, in: *Haydn-Studien X/1* (2010), 78–92.

15 Letztlich war genau dies ja auch das zentrale Argument Taruskins, der an der Historischen Aufführungspraxis nicht die Idee der Inspiration durch historische Quellen kritisierte, sondern einforderte, wenn man sich auf die Aufführungspraktiken Alter Musik einlasse, müsse man sich vor allem auch auf deren

Kommen wir nun zu Shermans zweitem Modus historischen Denkens. Unter diesem fasst Sherman jene Musiker zusammen, die ihre Erfahrungen mit historischen Quellen gemacht haben, sich aber aus unterschiedlichen Gründen von der radikalen Authentizitäts-Rhetorik des ersten Modus verabschiedet haben. Sie verwenden die Impulse der historischen Quellen, wo es ihnen passt, sind aber jederzeit dazu bereit, auch ganz darauf zu verzichten. Wer z. B. die Beethoven-Sinfonien unter Dirigenten wie Simon Rattle oder David Zinman im Ohr hat, weiß, wovon ich spreche: Von der Historischen Aufführungspraxis nimmt man sich alles, was einen knackig-sportlichen, ja irgendwie ganz modernen Sound ermöglicht, aber man übergeht all das, was die Grundeinstellungen gegenüber Werk, Text, Repertoire und Wiedergabe zu grundsätzlich infrage stellen würde. Auch hier fällt es leicht, Parallelen in der Musiktheorie zu finden. In einem Lehrbuch, das sich diese Vorgehensweise zu eigen macht, könnten sich die folgenden Sätze finden: »[My] theory does not include late-eighteenth- and early-nineteenth-century accounts of form. [...] As fascinating and suggestive as contemporary writings may be, their ideas on musical form are limited by a rudimentary theory of harmony [...] and a lack of familiarity with the huge classical repertory that we have at our fingertips today.«<sup>17</sup> Auch der folgende Satz könnte in einem solchen Kontext fallen: »To be sure, original theoretical writings – Koch, Galeazzi, Reicha, and so on – are to be taken into account [in our book], but as massively reductive generalizations they ultimately prove to be of secondary importance.«<sup>18</sup> Historische Kompositionslehren werden bei

völlig anderen Werk- und Textbegriff einlassen, wie er ja auch aus den historischen Dokumenten hervorgeht: »The whole trouble with Early Music as a ›movement‹ [...] is the way it has uncritically accepted the post-Romantic work-concept and imposed it anachronistically on pre-Romantic repertoires« (Taruskin 1995, 13).

- 16 Zum Begriff des »Vulgärkonstruktivismus« vgl. Andreas Haug, »Improvisation und mittelalterliche Musik: 1983 bis 2008«, in: *Basler Jahrbuch für historische Musikpraxis* 31 (2007), 25–33:29.
- 17 William Caplin, *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*, Oxford 1998, 5.
- 18 James Hepokoski und Warren Darcy, *Elements of Sonata Theory. Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*, Oxford 2006, 605.

diesem Typ historischen Arbeitens dort eingesetzt, wo ein Quellenzitat ein hübsches historisches Kolorit abgibt, oder dort, wo ein paar markige Sätze der Illustration einer diffusen Vorgeschichte dienen, oder einfach dort, wo eine historische *auctoritas* ein Anliegen des Autors bekräftigt bzw. verfeinert. Historische Dokumente werden aber ausgerechnet dort als *quantité négligeable* abgetan, wo sie die Dinge verkomplizieren und das argumentative Anliegen des modernen Autors unterwandern würden. Und dies bringt uns schließlich zum dritten Modus historischen Denkens.

David Sherman beschreibt diesen Modus mit Blick auf die Aufführungspraxis wie folgt: »It uses history radically, to undermine a more basic assumption, one that the two first groups share with the mainstream.«<sup>19</sup> Es geht den Vertretern der dritten Gruppe also grob gesprochen um das, was Friedrich Nietzsche in seiner zweiten *Unzeitgemäßen Betrachtung* als »kritische« Historie bezeichnet hat:<sup>20</sup> Sie untersucht, so könnte man sagen, wie die Dinge gestern waren, um aufzuzeigen, wie sie heute sind und wie sie morgen anders sein könnten. Greifen wir ein bekanntes Beispiel aus der Historischen Aufführungspraxis heraus. Vertreter des dritten Modus haben immer wieder insistiert, dass Vertreter des ersten Modus gerade in grundsätzlichen Dingen dem so genannten *Mainstream* treuer geblieben sind, als sie glauben: Dies betrifft z. B. das Konzept der »Werk-« bzw. »Text-treue«, das die Vertreter des ersten Modus in ihrem Ringen um authentische Reproduktion letztlich mit den Vertretern der *Mainstream Performance* teilen.<sup>21</sup> Denken wir uns als Beispiel ein Stück geistlicher Vokalmusik des 16. Jahrhunderts, aufgeführt mit originalem Stimmtönen, originaler Besetzungsgröße und originaler Aussprache, aber letztlich auf einem Notentext basierend, der all dem, was wir seit Jahrzehnten über Diminutionen und Gesangspraktiken dieser Zeit wissen,<sup>22</sup> keinerlei Rechnung trägt. In solchen Fällen haben Vertreter des dritten

19 Sherman 1997, 393.

20 Nietzsche 1988.

21 Vgl. Anm. 15. Eine Zusammenfassung dieser Diskussion findet sich bei Butt 2002, 14ff.

22 Vgl. »Vorwort« und »Einleitung« zu *Italienische Diminutionen. Die zwischen 1553 und 1638 mehrmals bearbeiteten Sätze*, hrsg. von Richard Erig, Zürich 1979.

Modus historischen Denkens durch Beschäftigung mit historischen Quellen eine Auflösung gerade dieses Werktreue-Konzepts herbeigeführt, indem sie in ihre Aufführungspraxis Elemente historischer Improvisation, historischer Bearbeitungspraktiken oder historischer Konzertprogramme einfließen ließen. Ihre Aufführungen wurden dadurch in einer Weise experimentell, ja avantgardistisch, dass die Vertreter jener Aufführungspraxis, die manchmal (und in durchaus schiefer Abgrenzung von der »historisierenden« Aufführungspraxis) als »aktualisierende« Aufführungspraxis bezeichnet wird, dagegen ziemlich museal aussehen. Ganz in diesem Sinne haben David Sherman und Michelle Dulak die Historische Aufführungspraxis als einen Bereich beschrieben, »where musicians are allowed to experiment with approaches that are discouraged in the mainstream«.<sup>23</sup>

Ein Vergleich mit der Historischen Musiktheorie liegt auch in diesem Fall auf der Hand. Sowohl die grundsätzliche Erweiterung des behandelten Kanons als auch das Interesse an Improvisation, an Satzmodellen oder an allen Formen der musikalischen Bearbeitung und kompositorischen Rezeption haben zu einer Problematisierung klassischer analytischer Begriffe wie »Struktur«, »Einheitlichkeit«, »Zusammenhang« oder »Werk« geführt, und zwar zu einer anders gearteten Problematisierung dieser Konzepte, als sie die *New Musicology* in ihrer von oben herab geführten Ideologiekritik durchgesetzt hat. Der Historischen Satzlehre geht es hier vordergründig nicht um die positive Formulierung einer historisch »korrekten« Methode, sondern um eine höhere Kritik gegenwärtiger Analysepraktiken. Durch die Versenkung in das »ganz Andere« und Fremde historischer Dokumente wird den vermeintlich vertrauten, den vermeintlich modernen, den vermeintlich zeitlosen Theorien der Gegenwart ihre eigene historische Befangenheit vorgehalten. So ließe sich durch diese Art der Kritik zum Beispiel zeigen, dass viele Analysen, die für sich in Anspruch nehmen, die Musik »mit den Ohren von heute« zu analysieren (oder auch Ana-

23 Sherman 1997, 393. Deswegen wäre auch die Gleichsetzung der Historischen Aufführungspraxis mit »traditionellen« Regiekonzepten und die der vermeintlich »aktualisierenden« Aufführungspraktiken mit dem »Regietheater« völlig schief. Dass »Regietheater« und Historische Aufführungspraxis häufig zusammengehen, zeigt die Affinität dieser Zugänge, ihre Verbundenheit in der Toleranz des Experimentellen.

lysen, die vorgeben sozusagen »theoriefrei« und »nur über die Musik selbst« zu sprechen), sich tatsächlich musiktheoretischer Begriffe und Kategorien bedienen, deren unbewusste ideologische Mitbringsel aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert sich im Einzelnen recht klar benennen und historisch verorten lassen. Das Problem dabei ist nicht der »Anachronismus« *per se*, sondern dass er unbewusst geschieht, anstatt gezielt und produktiv eingesetzt zu werden. Es ließe sich durch diese Art der Kritik aber eben auch zeigen, dass manche Vertreter des ersten Modus historischen Denkens trotz ihrer oberflächlichen Versessenheit nach einer historisch »korrekten« Terminologie jenen modernen Denkkategorien und Repertoireschichten, von denen sie eigentlich loskommen wollten, im Kern treu geblieben sind. Und den Vertretern des zweiten Typs ließe sich durch eine solche Kritik vorhalten, dass die Regelpoetiken vergangener Jahrhunderte eben nicht einfach massive Reduktionen sind, die der Fortschritt überholt hat. Vielmehr handelt es sich vielfach um hochkomplexe, teilweise auf Anhub ausgesprochen rätselhaft gebaute Gebilde, die sich eben nicht *en passant* hie und da einstreuen lassen, sondern in aufreibender Einfühlungs- und Nachvollzugsarbeit überhaupt erst entziffert und in ihrer Fremdartigkeit ernst genommen werden wollen.<sup>24</sup>

Was machen wir nun mit diesen drei Typen historischen Denkens? Sie entsprechen, so denke ich, zum einen grob drei Phasen der jüngeren Fachgeschichte sowohl der Aufführungspraxis als auch der Theoriegeschichte. In beiden Disziplinen folgte auf eine von Ressentiments und Antinomien geprägte Pionierphase zunächst eine eklektische Gelassenheit und nun allmählich ein von diesen beiden Erfahrungen gesättigter *New Historicism*.<sup>25</sup> Gleichzeitig denke ich aber auch, dass je-

24 Vgl. z. B. Ludwig Holtmeier, Johannes Menke und Felix Diergarten, *Georg Friedrich Händels Aufzeichnungen zur Kompositionslehre*, Wilhelmshaven 2013 (*Theorie und Praxis des Partimentospiels* 2).

25 So setzt sich z.B. Wulf Arlt, Begründer und Vordenker der Basler Historischen Satzlehre, heute »für einen radikalen Methodenpluralismus« ein, »der selbstverständlich auch die historische Reflexion einschließt (Wulf Arlt, »Historische Satzlehre und ästhetische Erfahrung«, in: *Musiktheorie an ihren Grenzen. Neue und alte Musik. 3. Internationaler Kongress für Musiktheorie. 10.–12. Oktober 2003*, hrsg. von Angelika Moths, Markus Jans, John MacKeown und Balz Trümpy, Bern 2009, 47–66, Hervorhebung F. D.). Ähnlich formuliert Clive Brown mit Blick auf die Historische Aufführungspraxis, die er als »a

## »Historische Satzlehre« – ein Zeitalter wird besichtigt

der einzelne Forscher in einer komplexen und verantwortungsvollen Arbeit mit historischen Kompositionslehren diese drei Phasen immer wieder durchläuft. Am Anfang einer solchen Arbeit sollte erst einmal die Einfühlung, Versenkung und Identifikation stehen, das Gefühl, in eine historische Welt so tief eingetaucht zu sein, dass man sich ihre Kompositionslehre gerade dort, wo sie auf Antrieb am widerspenstigsten scheint, ganz zu eigen machen kann. An zweiter Stelle muss aber natürlich auch eine reflektierte Distanzierung, ja sagen wir: eine ironische Brechung stehen, aus der häufig dann in der pädagogischen und wissenschaftlichen Praxis ein durchaus eklektisches Zusammengehen von Elementen und Begriffen ganz unterschiedlicher Kompositionslehren hervorgeht, das auch ohne ein bestimmtes Maß an eigener, moderner Theorie- und Begriffsbildung gar nicht auskommt. Und am Ende sollte dann im Sinne des dritten Modus eine höhere Kritikfähigkeit gegenüber den theoretischen Grundannahmen sowohl der historischen als auch der modernen Theorie und Praxis stehen.

So unmittelbar einleuchtend und naheliegend der bisher gezogene Vergleich zwischen Historischer Musiktheorie und Historischer Aufführungspraxis einerseits ist, so schief ist er andererseits. »You can't sing a footnote.«<sup>26</sup> Dieser Satz bringt unmittelbar auf den Punkt, was an diesem Vergleich schief ist. Während ein Musiker seine wie auch immer beschaffene Reflexion im Moment der Aufführung sinnlich aufgehen und gewissermaßen positiv formulieren muss, steht es dem Wissenschaftler zu, nicht einfach nur Ergebnisse zu präsentieren. Er kann auch seine Methoden beschreiben, er kann Probleme offen lassen, verschiedene Möglichkeiten gleichzeitig in der Schwebe halten etc. Hier hinkt also der bisher gezogene Vergleich, denn dass die Musiktheorie sich heute auch als eine im engeren Sinne wissenschaftliche Disziplin behaupten muss und kann, ist wohl die prominenteste Entwicklung des Faches Musiktheorie während der letzten Jahre. Die Historische Satzlehre soll deswegen auch in diesem Kontext einem

stimulus to consider a wider range of possibilities in executing and interpreting works« bezeichnet (Clive Brown, *Classical&Romantic Performance Practice 1750–1900*, Oxford 1999, 2).

26 Susan Hellauer, zit. nach Sherman 1997, 50.

Vergleich unterzogen werden, und die geisteswissenschaftliche Strömung, der ich die Historische Satzlehre in ihren interessantesten Beispielen verwandt sehe, ist der sogenannte *New Historicism*. Es handelt sich dabei um keine homogene Schule, vielmehr bezeichnet dieser Sammelbegriff eine breite Palette kontextorientierter historischer Ansätze.<sup>27</sup> Der Begriff wurde vom amerikanischen Literaturwissenschaftler (und diesjährigen Pulitzer-Preisträger)<sup>28</sup> Stephen Greenblatt in den 1980er Jahren geprägt, als er die Gemeinsamkeiten verschiedener jüngerer Studien zur englischen Renaissance hervorheben wollte. Kennzeichnend für den *New Historicism* ist dabei im Kern eine doppelte Abgrenzungsstrategie. Zum einen distanzierte man sich von den unhistorischen Analyseverfahren des auf textlicher Autonomie insistierenden *New Criticism* und anderer strukturalistischer Strömungen, zum anderen distanzierte man sich aber auch vom Historismus alter Schule, der nun zum *Old Historicism* wurde.

Was die Abgrenzung vom Strukturalismus betrifft, so fällt der Vergleich mit der Historischen Satzlehre ausgesprochen leicht, ist doch die deutliche, ja manchmal überdeutliche Abgrenzung von den strukturalistischen Systemen mit ihren überhistorischen Begrifflichkeiten ein wichtiger, ja vielleicht der ursprüngliche Impuls der Historischen Satzlehre gewesen.<sup>29</sup> Arnold Schönberg hatte ja in einer berühmt gewordenen und häufig als *auctoritas* zitierten Passage betont, dass er immer Analysen »bekämpft« (!) habe, deren Ziel die Erkenntnis sei, »wie es gemacht ist«; stattdessen habe er stets zur Erkenntnis verhelfen wollen,

27 Catherine Gallagher und Stephen Greenblatt, *Practicing New Historicism*, Chicago 2000; Laurenz Volkmann, »New Historicism«, in: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, hrsg. von Ansgar Nünning, Stuttgart/Weimar 2001, 457–477.

28 Greenblatt wurde im Jahr 2012 für sein Buch *The Swerve. How the World Became Modern* (deutsch: *Die Wende. Wie die Renaissance begann*, München 2012) mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichnet.

29 Vgl. die Beschreibung der Situation bei Markus Jans, »Zur Idee und Praxis der historischen Satzlehre an der Schola Cantorum Basiliensis«, in: *Basler Jahrbuch für historische Musikpraxis* 32 (2008), 165–174. Mit Blick auf die »revolutionäre« Aufführungspraxis in den 1960er Jahren vgl. Bruce Haynes, *The End of Early Music. A Period Performer's History of Music for the Twenty-First Century*, Oxford 2007.

## »Historische Satzlehre« – ein Zeitalter wird besichtigt

»was es ist«,<sup>30</sup> womit er offenkundig auf der Autonomie des musikalischen Objekts gegenüber den Bedingungen seiner Entstehung und Produktion insistiert (deren Offenlegung anscheinend sogar vehement verhindert werden soll). Der Historischen Satzlehre, wie ich sie hier verstehe, geht es dagegen zentral gerade auch um die Frage, »wie es gemacht ist«. Die Historische Satzlehre versteht sich ja (wie der Name anzeigt) nicht zuletzt als eine Anleitung zum Komponieren in historischen Stilen. Es kann ihr also nur darum gehen, Produktionsbedingungen von musikalischen Kunstwerken offenzulegen – oder jedenfalls nicht zu verschleiern. Mit »Aufdecken von Produktionsbedingungen« ist dabei nicht einmal die arg in Verruf geratene alte Frage gemeint »was der Autor sich dabei gedacht« hat – gemeint ist damit das Nachfühlen von handwerklichen Fähigkeiten einerseits, das Aufdecken von sozialen Kontexten und Subtexten andererseits. Die spannende Frage, was im Laufe der Rezeptionsgeschichte dann aus einem Kunstwerk geworden ist, was es sozusagen gegenwärtig »ist«, vielleicht besser gesagt: was es für jeden Einzelnen darstellt oder dargestellt hat, bleibt davon natürlich unberührt.

Neben der Distanzierung vom Strukturalismus steht der *New Historicism* nämlich auch für die Abgrenzung vom Historismus alter Schule. Der zentrale Kritikpunkt lautete hier, der alte Historismus habe sich nicht den Konstruktcharakter von Literatur und Geschichtsschreibung eingestanden, sondern sei vielmehr von einfachen Analogien zwischen Text und Kontext ausgegangen, im Sinne etwa der alten »Geistesgeschichte«. Der *New Historicism* dagegen fasst Kunstwerke und historische Dokumente nicht als Abbild der Realität oder eines diffusen Zeitgeistes auf, sondern als Texte in einem dynamischen soziokulturellen und ästhetischen Abhängigkeitsgeflecht. Auch hier lässt sich schnell die Analogie in der Musiktheorie aufzeigen. Die moderne Historische Satzlehre in ihren interessantesten Ausprägungen geht eben nicht von einer einfachen Analogie von Kompositionslehre und Kompositionspraxis, von einer linearen Übertragbarkeit so genannter zeitgenössischer Begriffe auf die Praxis aus. Vielmehr geht es ihr darum, die verschiedenen historischen Dokumente in ihrem durchaus

30 Schönberg in einem Brief an Kolisch vom 27.7.1932, in: *Arnold Schönberg. Ausgewählte Briefe*, hrsg. von Erwin Stein, Mainz 1958, 179.

gebrochenen Verhältnis zueinander, in ihren ideologischen Befangenheiten, ihren Systemzwängen, ihren offenen oder verdeckten Anliegen und ihren pädagogischen Zurüstungen zu sehen.

Über diese grundlegenden Ideen hinaus gibt es weitere Verbindungspunkte zwischen Historischer Satzlehre und *New Historicism*. So werden von den Vertretern des *New Historicism* auch nichtliterarische kulturelle Praktiken aufgegriffen, Alltagszeugnisse werden als Dokumente der Literaturgeschichte ernst genommen, gleichzeitig wird die Privilegierung eines Kanons von Meisterwerken aufgelöst. Um den Bezug zur Musiktheorie zu sehen, ist lediglich eine kurze Rückblende auf den letztjährigen Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie notwendig.<sup>31</sup> Alle drei Keynotes distanzieren sich geradezu demonstrativ von jenen großen theoretischen Entwürfen, die Thomas Christensen dort als »monumental« bezeichnete. Stattdessen rückten sie die sogenannten »kleinen« Theorien in den Vordergrund, die Lehrbücher, Handschriften, Notizen und Skizzen aus dem weiten Umfeld der praktischen Kompositionslehre. Wer hätte es noch vor einigen Jahren für möglich gehalten, dass Generalbassübungen aus deutschen Lehrerseminaren der Biedermeierzeit oder Solfeggien eines alternden neapolitanischen Gesangsmeisters zum Gegenstand musiktheoretischer Forschung, dass Fließbandware galanter Opernkomponisten zum Gegenstand eingehender Analysen werden könnte? Und was das Interesse des *New Historicism* an nichtliterarischen kulturellen Praktiken betrifft, so liegt der Vergleich nahe mit dem seit Jahren anhaltenden Interesse der Musiktheorie an nichtschriftlichen musikalischen Praktiken, an Improvisation in jeder Form, an Bearbeitungstechniken und an allen Arten der alltäglichen Kompositionslehre und -praxis.

*Historische Kompositionslehren und ihre Methoden* lautet das Thema der hiermit eröffneten Sektion, »historische Kompositionslehren und unsere Methoden« habe ich daraus gemacht. Ich habe versucht, die Historische Satzlehre im Kontext, als ein Phänomen in seinem Zeitalter zu besichtigen, als ein Phänomen, das mit anderen geistigen und künstlerischen Strömungen seiner Zeit in vielfacher Verbindung steht.

31 *Musiktheorie im 19. Jahrhundert. Elfter Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie*, hrsg. von Martin Skamletz, Stuttgart i.V.

»Historische Satzlehre« – ein Zeitalter wird besichtigt

Es ging mir dabei zunächst darum, drei typische und durchaus unterschiedliche, ja bisweilen gegensätzliche Grundmuster im Umgang mit historischen Kompositionslehren aufzuzeigen, die große Ähnlichkeit mit Argumenten im weiten Feld der Historischen Aufführungspraxis haben. Sowohl mit Blick auf die Satzlehre als auch mit Blick auf die Aufführungspraxis erhoffe ich mir in Zukunft eine Diskussion und Kritik, die nicht mehr von unzulässigen Vereinfachungen und mutwilligen Missverständnissen geprägt ist, sondern beide Phänomene tatsächlich in ihrer Breite und inneren Ausdifferenziertheit wahrnimmt. Dann können wir uns vielleicht auch endlich verabschieden von schiefen und schon lange unzeitgemäßen Dichotomien wie »historisierend versus aktualisierend«, »Historie versus Theoriebildung« oder »mit den Ohren von gestern versus mit den Ohren von heute«. Schließlich habe ich durch einen Vergleich mit dem *New Historicism* zu zeigen versucht, wie die Ansätze einer so ausgerichteten Historischen Satzlehre es der Musiktheorie ermöglichen könnten, den An- und Herausforderungen der Geistes- oder so genannten Kulturwissenschaften standzuhalten, ohne dabei die Identität der hochschulischen Musiktheorie als ein Fach des kreativen und handwerklichen Arbeitens am musikalischen Satz aufzugeben. Die Historische Satzlehre als ein *New Historicism* der Musiktheorie könnte sich so – um mit Nietzsche zu sprechen – als eine wirklich »plastische Kraft« für unser Fach erweisen.<sup>32</sup>

32 Nietzsche 1988, 251 und *passim*.



Florian Vogt

**Gottfried Heinrich Stölzels Fux-Rezeption.  
Zur Rolle des »alten« Kontrapunkts  
und der »trias harmonica«  
in der Kompositionsausbildung  
zu Beginn des 18. Jahrhunderts**

»Ich tadle die Bemühung nicht immer was neues zu erfinden, sondern lobe sie vielmehr. Wenn jemand sich kleiden wollte, wie vor funfzig und sechzig Jahren gewöhnlich gewesen, würde man sich ohnfehlbar lächerlich machen. So hat man sich auch mit der Musik nach der Zeit zu richten. Niemahls aber ist mir ein Mode Schneider vor das Gesicht kommen, habe auch niemahls von einem solchen reden hören, der die Rockermel an das Dickebein oder die Knie gemacht hätte. [...] Derowegen kanst du dich, mein Joseph, zwar mit allen Kräfften zu seiner Zeit auf die Erfindung neuer Dinge legen, keineswegs aber die Regeln der Kunst, hindansetzen, welche der Natur nachahmet, und die Absichten derselben vollbringt, nimmermehr aber zernichtet. Wenn du nun dieses alles durch beständige Uebung in deine Gewalt bringest, und durch eine Fertigkeit erlangest, so zweifle ich nicht, daß du den Ruhm eines guten Componisten erlangen werdest.«<sup>1</sup>

Dieses Zitat steht ganz am Ende von Johann Joseph Fux' Lehrbuch *Gradus ad Parnassum*. Es fasst auf äußerst anschauliche Weise zusammen, worum es Fux in seinem Traktat schlussendlich geht: Ziel der Unterweisung ist es, dem Schüler zeitlos gültige Naturgesetze der Musik zu vermitteln, auf deren Basis der Schüler dann erfolgreich auch in sämtlichen neuen Stilen und »Modeerscheinungen« der Musik komponieren kann. Diese von Fux heraufbeschworenen Naturgesetze der Musik, d. h. die »ewigen Stimmführungsregeln«, destilliert Fux aus dem *stile antico* (mit dessen »Urvater« Palestrina) sowie aus der *trias harmonica*-Tradition. Die *trias harmonica*-Tradition steht dabei stellvertretend für die weit zurückreichende Entwicklung, Musik über Proportionen sowie über die arithmetische und harmonische Teilung der Oktave und Quinte zu erklären. Fux bewegt sich also im Span-

1 Johann Joseph Fux, *Gradus ad Parnassum*, Wien 1725, deutsche Übersetzung von Lorenz Mizler, Leipzig 1742, 196.

nungsfeld zwischen den Erklärungsmustern der alten Kontrapunkttradition und der pythagoräischen Tradition einer mathematischen Begründung von Musik. Wichtig ist nun festzustellen, dass Fux die neuen Stile, allen voran den »theatralischen« Stil, als Komponist zwar vollkommen akzeptiert und beherrscht hat, er aber als Theoretiker keinerlei Hinweise gibt, wie sich nun insbesondere modernes harmonisches Denken in Dur- und Molltonarten mit den alten Systemen des *stile antico* sowie der *trias harmonica* vereinbaren beziehungsweise zusammendenken lässt. Fux' System erscheint wie eine hermetisch abgeriegelte Insel mit einem eigenen *esprit de système*.

Demgegenüber finden wir etwa zur gleichen Zeit einen ganz anderen Ansatz: Heinichens *Der Generalbaß in der Composition* liest sich wie ein epochaler Versuch, den modernen Stil in all seinen Facetten zu erfassen und zu erklären. Das Fundament der Heinichen'schen Theorie ist ausschließlich der Generalbass und das System der Regola dell'Ottava. Von Heinichen nicht integriert wird die komplette mathematische *trias harmonica*-Tradition. Und auch der Kontrapunkt spielt in Heinichens System keine entscheidende Rolle. Im Vorwort zu seinem Buch beispielsweise gesteht Heinichen dem Kontrapunkt allenfalls einen Wert im Bereich der kompositorischen Vorübungen sowie für die Kirchenmusik zu. Heinichens Erklärungsmuster sind im Ganzen also durch und durch »sensualistisch«: Was gut klingt, d. h. was dem Ohre gefällt, ist richtig.

Im Folgenden möchte ich eine Quelle vorstellen, in der Fux weitergedacht wird und die insbesondere geprägt ist von dem Versuch, moderne Phänomene der Musik in die Traditionen des *stile antico*-Kontrapunkts und der *trias harmonica* hineinzudenken: Welchen Platz haben darin die Dur-/Molltonarten? Wie lassen sich Akkorde wie der übermäßige Sextakkord erklären?

Es handelt sich um eine in der Fux-Forschung bisher wenig beachtete *Anleitung zur musicalischen Setzcunst*, welche der berühmte Thüringer Kapellmeister Gottfried Heinrich Stölzel vermutlich in den 1730er Jahren für seine Schüler in Gotha verfasst hat.<sup>2</sup> Auffällig ist, wie

2 Die Schrift ist als nicht datiertes Manuskript überliefert. Zur Frage der Datierung siehe u. a. Randolph Eichert, *Kontrapunktische Satztechniken im 18. Jahrhundert*, Diss. phil. Hamburg 1997, 191.

## Gottfried Heinrich Stölzels Fux-Rezeption

stark sich Fux' und Stölzels Traktate auf den ersten Blick ähneln: Beide Autoren teilen ihre Bücher in einen theoretischen und einen praktischen Teil und auch in der Feingliederung entspricht sich die Anordnung der einzelnen Kapitel bis auf wenige Ausnahmen weitgehend, wie die zusammenfassende und gegenüberstellende Darstellung der Inhaltsverzeichnisse der beiden Traktate in Abbildung 1 verdeutlicht.<sup>3</sup>

Stölzel	Fux	
Proportionslehre	Proportionslehre	Theorie
Teilung	Teilung und Rechnen mit Proportionen	
Trias und Modi		
Intervalle	Intervalle	
Syzygia		
Kontrapunktgattungen	Kontrapunktgattungen	Praxis
Recitativ		
Doppelter Contrapunct/Fuge/Canon	Imitation/Fuge/Doppelter Contrapunct	
	Modi	
	Geschmack/Styl	

Abbildung 1: Gegenüberstellung der (zusammengefassten) Inhaltsverzeichnisse von Fux' *Gradus* und Stölzels *Anleitung*.

Beide Traktate beinhalten Kapitel zur Proportionslehre, zur Teilung und zu Intervallen im Theorie-Teil sowie zu den Kontrapunktgattungen (in denen Stölzel seitenlang Notenbeispiele von Fux abschreibt), zum doppelten Kontrapunkt, zu Fuge und Imitation im praktischen

3 Dieser Umstand führte in der Stölzel-Forschung zu dem bis heute verbreiteten Urteil, dass Stölzels *Anleitung zur musicalischen Setzcunst* eine bloße Kompilation sei, ohne nennenswerte musiktheoretische Eigenleistung: »In der Kompos.- und Kp.-Lehre erweist sich Stölzel als wenig selbständig; von außerordentlichem Wert dagegen ist seine *Abh. vom Recitativ*, der erste größere, spezielle Rezitativtraktat überhaupt.« – Dieter Härtwig und Fritz Hennenberg, »Stölzel, Gottfried Heinrich«, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, 1. Auflage 1949–1986, Band 12, 1387.

Teil. Im Detail wird die Stölzel'sche *Anleitung zur musicalischen Setzcunst* aber von einem ganz anderen Ton umweht: Immer wieder tauchen Kapitel mit dem Attribut »modern« auf, die Stölzels Anliegen offenbaren, modernes Denken in seine Kompositionslehre zu integrieren und in Einklang mit der Tradition zu bringen. Beispielsweise gibt es Kapitel zum Thema »De Triade moderna« und »Von den Modis Musicis modernis«, aber auch ein Kapitel über den »Contrapuncto simplici moderno«. Um letzteres Kapitel soll es im Folgenden vor allem gehen, da es im Zusammenhang mit der Fux-Rezeption höchste Relevanz schon alleine deswegen besitzt, weil es eingebettet ist zwischen Stölzels Kapitel zum »alten« (Fux'schen) Kontrapunkt der ersten und zweiten Gattung.

Was versteht Stölzel unter »modernem« *contrapunctus simplex*? Zunächst einmal greift Stölzel die Kategorien des »alten« (Fux'schen) *contrapunctus simplex* auf: Auch der »moderne« *contrapunctus simplex* ist demnach eine Fortschreitung im Note-gegen-Note-Satz, von einer *trias harmonica* zur nächsten. Im Unterschied zu Fux jedoch interpretiert Stölzel die untere Stimme eines zweistimmigen »modernen« Kontrapunkts konsequent als Bassstimme. Zusammen mit der oberen Stimme ergibt das einen zweistimmigen Außenstimmensatz-Kontrapunkt mit einer »harmonisch« gedachten Bassstimme. Die Mittelstimmen in einem mehrstimmigen Kontrapunkt sind dann im Wesentlichen nichts anderes als harmonische Füllstimmen, eingefügt nach den Verdopplungsregeln der *trias harmonica*. In seinem Kapitel zum »modernen« *contrapunctus simplex* illustriert Stölzel das anhand der Choralmelodie *Allein Gott in der Höh sei Ehr*. Die Oberstimme in Abbildung 2 hat den Choral, während die Unterstimme als kontrapunktische Gegenstimme aus Grundtönen der jeweils gedachten *trias harmonica* besteht. Schon allein anhand der melodischen Qualität der Bassstimme wird deutlich, dass der Bass nicht als *melodische* Gegenstimme zum Cantus firmus, sondern ausschließlich als *harmonische* Grundstimme gedacht ist. Den so konzipierten zweistimmigen harmonischen Außenstimmensatz reichert Stölzel nun im nächsten Schritt zu einem vierstimmigen Satz an. Vierstimmiger »moderner« Kontrapunkt ist bei Stölzel also eine harmonisch gedachte klangliche Erweiterung eines Außenstimmensatzes mit Tönen aus der jeweiligen *trias harmonica*. In

## Gottfried Heinrich Stölzels Fux-Rezeption

diesem Beispiel verfährt Stölzel sogar vertikal so, dass oben ein Satz in konsequent enger Lage entsteht.

The image shows a musical score for four staves, likely a piano or lute arrangement. The notation is in common time (C) and features a series of notes across eight measures. Above the notes, dynamic markings are provided: 'inf.' (infimus), 'med.' (medius), and 'sup.' (supremus). The markings for the four staves are as follows:

Staff	1	2	3	4	5	6	7	8
Staff 1 (Top)	inf.	med.	inf.	sup.	inf.	med.	sup.	med.
Staff 2	sup.	inf.	sup.	med.	sup.	inf.	med.	inf.
Staff 3	med.	sup.	med.	inf.	med.	sup.	inf.	sup.
Staff 4 (Bottom)	inf.							

Abbildung 2: Stölzel, *Anleitung*, Cap. XXIV.<sup>4</sup>

Im darauffolgenden Notenbeispiel zeigt Stölzel eine andere Möglichkeit, eine Bassstimme als kontrapunktische Gegenstimme zu konzipieren (Abbildung 3). Der Bass ist nun deutlich »melodischer«. Grund dafür ist die Option, dass der Bass bei weitestgehend gleichbleibender Harmonisierung wie im vorigen Beispiel nun auch der *medius* der jeweiligen *trias harmonica* sein kann.<sup>5</sup> Anhand der gezeigten Beispiele offenbart sich Stölzels harmonisches Verständnis von »modernem« Kontrapunkt: Die Grundlage des Kontrapunkts ist die Harmonisierung, die kontrapunktischen Stimmen, und insbesondere die Bassstimme, sind »nur« Realisierungen auf der Basis dieser zugrunde liegenden Harmonisierung.

4 *Infimus (inf.)*: der tiefste Ton der *trias harmonica*, *medius (med.)*: die Terz der *trias harmonica*, *supremus (sup.)*: die Quint der *trias harmonica*.

5 Die einzige Ausnahme ist der erste Akkord in T. 3. An dieser Stelle ändert Stölzel die Harmonisierung von G-Dur nach D-Dur, vermutlich aus melodischen Gründen. An sich wäre auch der Sprung ins *b*, also in den *medius* der *G-trias harmonica* des vorigen Beispiels durchaus typisch für die hoch-/spätbarocke Klanglichkeit. Klanglich auffällig im Sinne der »Regola-Harmonik« ist die durch die Harmonisierungsänderung entstehende 6-8-Wendung mit einer kleinen Sexte zwischen Takt 2 und 3.

## Florian Vogt



Abbildung 3: Stölzel, *Anleitung*, Cap. XXIV.

An anderer Stelle, in seiner Schrift *Kurzer und gründlicher Unterricht*,<sup>6</sup> gibt Stölzel einen Einblick in seine »Harmonielehre«. Er beschreibt eine Methode, wie man auf einfache Weise einen Choral harmonisiert, indem man nach bestimmten Regeln zu einem Melodieton den Grundton der zugehörigen *trias harmonica* findet. Ausgangspunkt ist dabei folgende Intervall-Tabelle:

	1	2	3	4	5	6	7
Bass	8	5	3	8	5	3	3

Abbildung 4: Stölzel, *Kurzer und gründlicher Unterricht*, § 5.

Stölzel interpretiert die Melodietöne als Skalenstufen innerhalb einer Tonart (obere Zeile) und ordnet jeder Skalenstufe ein Intervall zu, welches den *infimum* der zugehörigen *trias harmonica* anzeigt (untere Zeile). Das Ergebnis ist eine Art von der Oberstimme aus gedachter Oktavregel. Angewandt auf unser obiges Beispiel (Abb. 2) liegen bei der Melodie von *Allein Gott in der Höh sei Ehr* die Skalenstufen 1 3 4 5 4 3 2 3 vor. Die zugehörigen Intervalle des Außenstimmensatzes lauten dann nach Abbildung 4: 8 3 8 5 8 3 5 3, was exakt der Stölzel'schen Bassstimme entspricht (siehe Abbildung 5).

6 Der vollständige Titel lautet: *Kurzer und gründlicher Unterricht, wie ein Liebhaber der Music, welcher die Intervalla Musica kendet, und durch die Noten aufzuschreiben weiß, in einer kurzen Zeit, einen Contrapunctum Simplicem, doch ohne Sexten, mit vier Stimmen zu sezen erlernen kan.* Auch diese Schrift ist als undatiertes Manuskript überliefert.

## Gottfried Heinrich Stölzels Fux-Rezeption



Abbildung 5: Mit Intervallzahlen versehener Außenstimmensatz aus Abbildung 2.

Auch wenn diese Harmonisierung auf den ersten Blick sehr simpel aussieht, so sieht man an Stölzels Kantaten und Passionen, dass er genauso komponiert und harmonisiert hat. Hinter der vermeintlich didaktischen Natur dieser »Harmonielehre« verbirgt sich Stölzels ganz eigene Tradition, nämlich die lange Tradition der protestantischen Choralharmonisierungs- bzw. Kantionalsatzpraxis.

Ein weiterer Aspekt des »modernen« Kontrapunkts betrifft den verminderten und übermäßigen Dreiklang. Beide Akkorde sind unweigerlicher Bestandteil des »modernen« Dur-/Mollsystems und haben in der modernen Tonsprache ihren festen Platz. Bleibt die Frage, welche Rolle sie im System *stile antico/trias harmonica* (à la Fux) spielen können. Stölzel argumentiert folgendermaßen: In der Praxis seien die folgenden Wendungen mit dem verminderten und übermäßigen Dreiklang vollkommen etabliert (Abbildung 6 und 7; mit NB (»notabene«) bezeichnet Stölzel die jeweils relevanten Akkorde).



Abbildung 6a und 6b: Beispiele zum verminderten Dreiklang (Stölzel, *Anleitung*, Cap. XXIV).

## Florian Vogt

The image shows a musical score for piano with four staves. The first two staves are in the treble clef, and the last two are in the bass clef. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The first staff contains a whole note C, followed by a half note G, a half note B, and a whole note C. The second staff contains a whole note C, a half note D#, a half note F#, and a whole note C. The third staff contains a whole note C, a half note G, a half note B, and a whole note C. The fourth staff contains a whole note C, a half note D#, a half note F#, and a whole note C. The label 'NB.' is placed above the first staff, above the second staff, and above the fourth staff.

Abbildung 7: Beispiele zum übermäßigen Dreiklang  
(Stölzel, *Anleitung*, Cap. XXIV).

Der harmonische Kontext, in welchem diese Akkorde vorkommen, ist für Stölzels Argumentation unerheblich (also die Frage, ob es sich um eine Sequenz oder einen Regola dell'Ottava-Ausschnitt handelt). Allen Beispielen aber sei gemeinsam, dass sie im Note-gegen-Note-Satz verwendet werden. Sie entsprechen also im kontrapunktischen Erklärungsmodell einem *Contrapunctus simplex*, dessen Hauptforderung ja darin besteht, nur Konsonanzen zu verwenden. Logisch weitergedacht seien der verminderte und übermäßige Dreiklang also konsonante Akkorde im Sinne des »modernen« Kontrapunkts auf der Basis der modernen Dur-/Molltonarten. Hier überlagern sich zwei Denkweisen: Stölzel übernimmt und akzeptiert zum einen das sensualistische Erklärungsmodell, welches allgemein bewährte und geschätzte Klangverbindungen als »richtig« einschätzt; zugleich denkt er es aber mit den Kategorien des Kontrapunkts und der *trias harmonica* zusammen. Der »alte« (Fux'sche) Kontrapunkt erhält bei Stölzel eine ganz eigene Funktion. Er dient Stölzel als kompositorische Kategorie (»nur Konsonanzen im *Contrapunctus simplex*«), um damit wiederum »moderne« Klangverbindungen zu evaluieren in der Frage nach Konsonanz und Dissonanz. Somit verortet Stölzel diese Akkorde innerhalb der kontinuierlichen langen Kontrapunkttradition und verringert damit zugleich die Kluft zwischen »altem« und »modernem« Kontrapunkt. Modernes harmonisches Denken ist für Stölzel also im Gegensatz zu Fux weder etwas kategorial Neues noch eine bloße »Modeerschei-

nung«, sondern eine logische und bruchlose Weiterentwicklung der alten Traditionen.

Diese Argumentation im Rahmen der praktischen Kompositionslehre deckt sich mit Stölzels Erklärungen zur *trias harmonica* im theoretischen Teil seines Lehrwerks, wo er einen weitgefassten *trias harmonica*-Begriff propagiert. Ausgangspunkt seiner theoretischen Überlegungen ist die Beobachtung, dass innerhalb der modernen Dur-/ Molltonarten sowohl der verminderte als auch der übermäßige Dreiklang im *ambitus modorum* vorhanden sind. Stölzel markiert in der C-Dur-Skala (Abbildung 8a) die entsprechenden Töne des verminderten Dreiklangs und im Tonvorrat von c-Moll (Abbildung 8b) die Töne des übermäßigen Dreiklangs.



Abbildung 8a und b: Dur und Moll (Stölzel, *Anleitung*, Cap. XXIV).

Da diese Akkorde ihren Ort in einer Dur- oder Molltonart haben, können sie laut Stölzel folglich »nicht gänzlich anarmonica«<sup>7</sup> sein. Stölzel geht aber noch einen Schritt weiter: Auf der Suche nach dem gemeinsamen Nenner zwischen diesen Akkorden definiert Stölzel, dass im Prinzip alle Akkorde mit einer Terz und einer Quint den Status einer *trias harmonica* einnehmen können. Diese zunächst abstrakt wirkende Definition erfährt im Kapitel zum »modernen« *Contrapunctus simplex* eine konkrete Verwendung (Abbildung 9): Auch der übermäßige Sextakkord wird nämlich innerhalb der Kategorie des *Contrapunctus simplex* verwendet, also als konsonanter Akkord eines Notengegen-Note-Satzes. Somit erhält selbst der doppelt verminderte Dreiklang *cis-es-g*, bzw. in Stölzels Sprache die *trias deficiens cum tertia deficiens*, den Status einer Konsonanz im Geflecht des »modernen« Kontrapunkts. Stölzel »gelingt« es also auch diesen »modernen« Ak-

7 Stölzel, *Anleitung*, Cap. XX.

kord schlüssig in die alte Tradition des Kontrapunkts und der *trias harmonica* zu integrieren.



Abbildung 9: Beispiel zum übermäßigen Sextakkord  
(Stölzel, *Anleitung*, Cap. XXIV).

Selbstverständlich kann auch Stölzel das grundsätzliche Dilemma, dass verminderte und übermäßige Dreiklänge nicht durch einfache mathematische Teilungen der Oktave und Quinte hergeleitet werden und somit im eigentlichen Sinne der *trias harmonica* kaum als Konsonanzen verstanden werden können, nicht auflösen. Durch die Akzeptanz einer sensualistischen Begründung von Musik sowie durch die Erweiterung der alten Traditionen durch ein abstrakteres Verständnis der ihnen innewohnenden Kategorien ermöglicht Stölzel jedoch eine elegante und überzeugende Integration von »modernen« Klangverbindungen und »modernem« harmonischem Denken in den Diskurs der alten Traditionen des Kontrapunkts und der *trias harmonica*.

### Zwei Schlussbemerkungen:

1. Stölzels harmonisches Denken ist äußerst innovativ und im besten Sinne eigensinnig und hatte – wie Ludwig Holtmeier in seiner Dis-

sertation zeigen konnte<sup>8</sup> – einen prägenden Einfluss auf Georg Andreas Sorge und die Entwicklung der Stufentheorie.<sup>9</sup>

2. Vielleicht gelingt durch die Stölzel-Lektüre aber auch ein anderer Blick auf die Rolle der *trias harmonica* in Fux' *Gradus ad Parnassum*: Die Tatsache, dass Fux sich dort dem modernen harmonischen Denken vollkommen verschließt, wird im Spiegel von Stölzels *Anleitung zur musicalischen Setzcunst* vollends offensichtlich. Man kann das als einen Mangel des Fux'schen Lehrbuchs begreifen. Man kann daran aber auch verstärkt erkennen, dass Fux mit seinem Lehrbuch ganz andere Interessen verfolgt hat: Ihm ging es weniger um eine aktuelle Stil-Diskussion, sondern vielmehr um eine Didaktisierung von Kontrapunkt als allumfassend und zeitlos gültige Kompositionslehre. Dadurch, dass Fux sich nicht nur gegen moderne Stile – oder in seinen Worten »Einkleidungen« – verwehrt, sondern auch modernes harmonisches Denken völlig außer Acht lässt, schafft er erst die Grundlage für ein Kontrapunktverständnis, welches Kontrapunkt im Sinne eines stilneutralen »didaktischen Raumes« begreift. In diesem didaktischen Raum der Kontrapunktgattungen, die auf einem Regelwerk und nicht auf einem konkreten Stil basieren, kann hervorragend über Komposition diskutiert werden; und zwar – das ist das Entscheidende – als besser und schlechter im Sinne des aufgestellten Regelwerks und nicht vor dem Hintergrund eines bestimmten Stils. Das didaktische Konzept ist somit die eigentliche Stärke des Fux'schen Lehrbuchs, welches in der Folge unter dem Deckmantel des *stile antico* die gigantische Rezeptionsgeschichte Fux' begründet und welches bis heute in der Kontrapunktausbildung in ihren Grundsätzen lebendig geblieben ist.

8 Ludwig Holtmeier, *Rameaus langer Schatten. Studien zur deutschen Musiktheorie des 18. Jahrhunderts*, Diss. phil. Berlin 2010, 202ff.

9 Sorge bezieht sich in seiner Diskussion der *trias harmonica* explizit auf Stölzel (vgl. Georg Andreas Sorge, *Vorgemach der musicalischen Composition*. Erster Theil, Lobenstein 1745, 19).

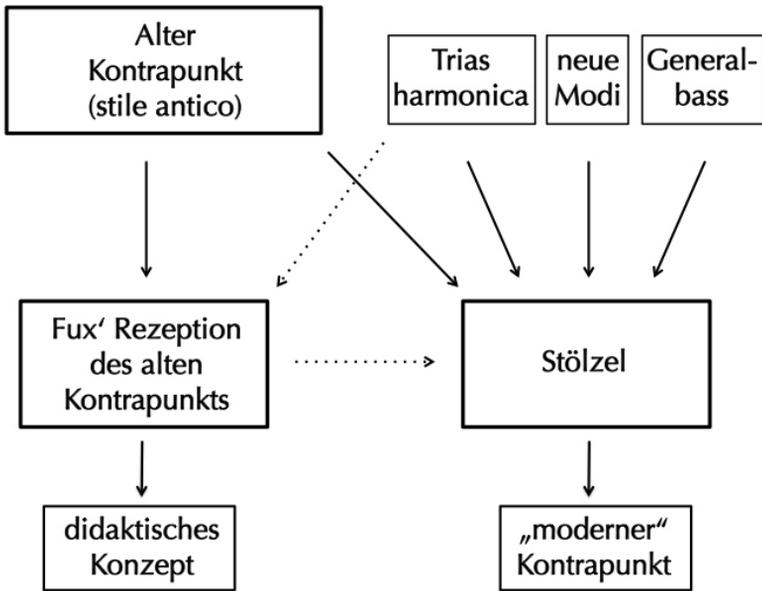


Abbildung 10.

Während also der alte Kontrapunkt von Fux rezipiert wird als Ausgangspunkt einer Didaktisierung von Kompositionslehre, wird bei Stölzel der alte Kontrapunkt über den »Umweg Fux« – unter Auslassung von dessen Didaktik – mit dem modernen Denken der *trias harmonica*, den neuen Tonarten sowie in Ansätzen eben auch den neuen »theatralischen« Stilen zum »modernen Kontrapunkt« verschmolzen (Abbildung 10).

Franz Kaern

## Methodische Anregungen für den Kontrapunktunterricht aus Quantz' Flötenschule

Dieser Aufsatz handelt von pragmatischen Überlegungen zur Methodik des Kontrapunktunterrichts. Das historische Lehrwerk, aus dem diese Methodik Anregungen schöpft, ist keine Kompositionslehre, sondern eine historische Instrumentalschule, nämlich der *Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen* aus dem Jahr 1752 von Johann Joachim Quantz. Doch erschöpften sich Lehrwerke wie dieses nicht im instrumentaltechnischen Training. Quantz schreibt in seiner Vorrede:

»Ich habe mich deswegen auch in die Lehren vom guten Geschmacke in der praktischen Musik etwas weitläufig eingelassen. Und ob ich zwar dieselben hauptsächlich nur auf die Flöte traversière angewendet habe: so können sie doch auch allen denen nützlich seyn, welche so wohl vom Singen, als von Ausübung anderer Instrumente Werk machen, und sich eines guten musikalischen Vortrages befleißigen wollen. [...] Denn da ich nicht bloß einen mechanischen Flötenspieler, sondern auch mit demselben zugleich, einen geschickten Musikverständigen zu ziehen bemühet bin: so muß ich suchen, nicht allein seine Lippen, Zunge und Finger in gehörige Ordnung zu bringen; sondern auch seinen Geschmack zu bilden, und seine Beurtheilungskraft zu schärfen.«<sup>1</sup>

Bekanntlich wird im Kontrapunktunterricht gemeinhin zwischen vokal-linearem Kontrapunkt des 14. bis 16. Jahrhunderts – *vulgo*: der Renaissance – und dem instrumental-harmonischen Kontrapunkt der Barockzeit unterschieden. Die Melodieführung des ersteren ist an den organischen Möglichkeiten und Begrenzungen der Gesangsstimme ausgerichtet und orientiert sich mit dem Primat des Sekundschriffs über wenige emphatisch-expressive Sprünge am Gesang des gregorianischen

1 Die Zitate und die Abbildung 1 sind folgender Ausgabe entnommen: Johann Joachim Quantz, *Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen*, Breslau 1780, Bayrische Staatsbibliothek München, Signatur 4 Mus.th. 1274, verfügbar unter <http://www.bsb-muenchen-digital.de/~db/1052/bsb10527689/images/index.html> (zuletzt aufgerufen am 13.4.2014). Das Zitat oben entstammt dem ersten, mit X gekennzeichneten Blatt der Vorrede. Die Blätter X, X1, X2 und X3 umfassen jeweils Vorder- und Rückseite.

Chorals. Im Gegensatz dazu richtet der barocke Kontrapunkt seinen Blick weg von der Gesangsstimme auf das Instrument, dessen natürliche Grenzen weiter gesteckt sind. Besonders wichtig sind hierfür die Streichinstrumente, die größere Intervallsprünge innerhalb einer Melodielinie mühelos integrieren können aufgrund des Instrumentenbaus mit vier oder mehr Saiten, gestimmt in größeren Intervallen wie der Quinte. Gleichzeitig profitiert diese Art der melodischen Konzeption bekanntlich vom wachsenden Dur-Moll-tonalen harmonischen Bewusstsein, so dass weite und dissonante Sprünge wie übermäßige Quartan, verminderte Quinten oder Septimen nun als Teil spezifischer harmonischer oder gar funktionaler Vorgänge wahrgenommen werden können und so ihre vormalige melodische Unbrauchbarkeit ablegen. Es entsteht eine Melodik, die gegenüber der früheren modalen mehrdimensionaler wirkt. Man spricht von der latenten Mehrstimmigkeit einer Stimme.

In meinem Kontrapunktunterricht begegneten mir immer wieder Probleme der Studierenden, diesen Schritt von der vokal-modalen zur instrumental-Dur-Moll-tonalen Linienführung mitzugehen. Die Studierenden trauen sich kaum, die Begrenzungen einer Stimme im Sinne der latenten Mehrstimmigkeit zu sprengen, großflächigere, instrumentaler gedachte, virtuosere Stimmverläufe zu konzipieren, die bewusst den Faktor Räumlichkeit mit einbeziehen. Freilich gibt es auch in der Barockzeit Fugen »im alten Stil«, die das Vorbild des *Ricercars* mit einer engeren Stimmführung wiederbeleben. Doch gehört meines Erachtens die andere, instrumentalere Seite zu einem umfassenden Verständnis von Barockmusik unbedingt dazu. Man beraubt sich eines wichtigen Affekts, wenn man vor der kreativen Aneignung einer solchen Kontrapunktik zurückschreckt, weil man die vermeintlich nicht zu durchdringende Komplexität eines solchen Satzes scheut. Wie diese Scheu aufzubrechen ist, beschäftigt mich immer wieder. Hier kommt Quantz' Flötenschule mit einem besonderen Aspekt ins Spiel:<sup>2</sup>

- 2 Streng genommen entstammt Quantz' Flötenschule der Zeit nach Bach. Doch unterscheiden sich gerade die Figurationen, die Quantz zum Erlernen von Verzierungstechniken einfacher Gerüstmelodien vorstellt, idiomatisch und diastematisch nicht wesentlich von denjenigen, die uns in Bachs Kontrapunktik laufend begegnen, so dass die stilistische Unschärfe der Methodik nicht weiter ins Gewicht fällt.

## Methodische Anregungen für den Kontrapunktunterricht

Barocke Musik gewinnt ihre Weiträumigkeit und instrumentale Virtuosität zu einem nicht geringen Teil aus ihrer oft reichhaltigen Ornamentik. Diese war im frühen Barock in erster Linie improvisatorische Angelegenheit des Ausführenden im Moment des Musizierens. In der Kontrapunktik Bachs wird diese strukturelle Ebene von vornherein mit komponiert und durch motivische Konsequenz zu einer Verdichtung des Satzes geführt. Quantz behandelt im XIII. Hauptstück seiner *Anweisung* die »willkürlichen Veränderungen über die simplen Intervalle«, also die Technik des Verzieren von Gerüstmelodien. Aus einer Vielzahl von illustrierenden Beispielen, die bei Quantz in den Notentafeln IX bis XVI zu finden sind, sei in Abbildung 1 eine grundlegende melodische Wendung herausgegriffen:

TAB: XI. Fig: 6

The image displays 19 variations of a melodic phrase, labeled a) through w). Each variation is a single-measure phrase in treble clef with a common time signature. The phrase begins with a quarter note, followed by a series of eighth and sixteenth notes, and ends with a quarter note. The variations show different ways to ornament the basic melodic line with trills, grace notes, and other ornaments.

Abbildung 1: Quantz 1752, Auszug aus Notentafel XI.

Jede Verzierungstabelle beginnt mit einer melodischen Situation, die aus zwei bis fünf Tönen besteht. In einigen der Beispiele folgt eine Art Akkordsatz derselben, aber nicht im Sinne einer klassischen vierstimmigen Harmonisierung. Vielmehr wird um die Melodietöne eine klangliche »Wolke« gelegt, die einen harmonischen Tonraum oberhalb und unterhalb des Melodiegerüsts öffnet und das Klangmaterial zum Ausschmücken jedes einzelnen Melodietons liefert. Der Schüler, der eine Technik der Verzierung lernt, trainiert auf diese Weise gleichzeitig seine Fähigkeit, hinter einer bloßen Melodielinie eine klangliche Folie zu erkennen. Der Tonraum der Klangwolke kann mit Dreiklangs-

brechungen, Wechselnoten und Durchgangsbewegungen bis zu weit ausholenden Tonleitern durchmessen werden. Je konsequenter an einer bestimmten Motivik festgehalten und mit dieser bewusst gearbeitet wird, desto mehr kann sich die Figuration vom flüchtig Improvisatorischen lösen und zu motivischer Substanz verfestigen. Dabei steigern sich Quantz' Verzierungsbeispiele meist in ihrer rhythmischen und diastematischen Komplexität, ausgehend von relativ engschrittigen Umspielungen des Gerüsts zu weit ausgreifenden, sprunghaften Eroberungen des Tonraums um das Gerüst herum. Auch wenn Quantz dies mit Blick auf die Improvisation lehrt, so lassen sich diese Anregungen doch sehr effektiv gerade auch auf die Schriftpraxis der Komposition übertragen. Es empfiehlt sich, solche Verzierungen nicht nur in ihrem Umgang mit Tonraum, akkordeigenen und -fremden Tönen sowie mit Motivik zu analysieren und ähnliche Gestalten in komponierter Musik aufzuspüren, sondern auch zu spielen.

Erste satztechnische Übungen bewegen sich am besten zunächst in einer lediglich einstimmigen melodischen Struktur, um ein grundlegendes Gespür für barocke Melodiebildung zu entwickeln. Dies lässt sich dann auch auf mehrstimmige Zusammenhänge übertragen. So ist es beispielsweise praktikabel, eine Chormelodie zu verzieren, die man vorher mit einer solchen »Wolke« einer einfachen Harmonisierung umgeben hat, etwa an der Regola dell'Ottava orientiert, eventuell mit wenigen eingestreuten Zwischendominanten, verminderten Septakkorden und Vorhaltsbildungen angereichert. Geübt wird z. B. das motivische Strukturieren einer durchgehenden Sechzehntelbewegung, bei der aufgrund der rhythmischen Einförmigkeit das Augenmerk ganz auf die bewusst gestaltete motivische Qualität von Sprüngen, Läufen, Dreiklangsbrechungen und Knickfiguren gelenkt werden soll. Dieser Melodietyp ist in barocker Instrumentalmusik nicht selten. Als Vorbild hierfür kann etwa der erste Satz *Allemande* aus Johann Sebastian Bachs Partita a-Moll BWV 1013 dienen (Abbildung 2). Bach verwendet hier eine überschaubare Anzahl von Grundmotiven, die in verschiedenen Zusammenhängen Verwendung finden und den durchlaufenden Sechzehnteln Struktur und Halt verleihen. Neben dem Gestalten von Zusammenhängen sollte dabei auch auf Aspekte der Energetik von unterschiedlich garteten Motiven und ihrer Kombinationen

## Methodische Anregungen für den Kontrapunktunterricht

sowie auf die Gestaltung des Tonraums verwiesen werden, um das Entstehen von Monotonie zu vermeiden.

Abbildung 2: J. S. Bach, Partita BWV 1013 für Flöte solo,  
*Allemande*, erste Reprise.

Bei sich an solchen Vorbildern orientierenden Übungen fungiert das Gerüst einer Chormelodie mit seiner harmonischen »Wolke« als Gerippe, das die Kadenzziele und Phrasenlängen der zu gestaltenden Sechzehntelmelodik bestimmt. Abbildung 3 zeigt ein typisches Sechzehntelmotiv, es sei hier x genannt, mitsamt einer Reihe von Ableitungen, die durch Umkehrung, Krebs, Krebsumkehrung sowie die unterschiedliche Lage der dem Motiv eigenen Wechselnote innerhalb oder außerhalb des Sprungintervalls gebildet werden können. Die Größe des Sprungintervalls kann dabei je nach harmonischer Situation von der kleinen Terz bis zur Oktave variieren, und dennoch wird das Motiv durch seine charakteristische diastematische Gestalt erkennbar bleiben (vgl. Abbildung 3).

Motiv x kann mit einer gewissen Anzahl anderer Figuren wie Tonleiterbewegungen, Dreiklangsbrechungen, Knickfiguren usw. kombiniert werden. Gern geschieht auch der steigende Sprung in einen Vorhaltston, nachdem sich die Melodielinie vorher, als der Ton noch konsonanter Bestandteil des vorangehenden Klanges war, von ihm aus fallend abgewendet hat (siehe Abbildung 4 – die gestrichelten Bögen

## Franz Kaern

zeigen, wo ein solcher Vorhaltston konsonant vorbereitet und dann im Aufwärtssprung wieder aufgegriffen wird).

Motiv x aus steigendem Sprung und anschließender Wechselnote in Gegenbewegung mit verschiedenen Sprungintervallen von k3 bis 8

$k_3$   $g_3$   $r_4$   $u_4$   $k_6$   $r_5$   $v_5$   $k_7$   $g_6$   $8$   $g_7$

Varianten des Motivs x  
 $x'$   $xu$   $x'u$   $xk$   $x'k$   $xku$   $x'ku$

Abbildung 3.

Eine andere Variante dieser Übung (siehe Abbildung 4b) zielt auf eine Motivik mit prägnantem rhythmischem Gestus ab (etwa als *Siciliano*). Es kommt hier wie auch bei der vorigen Übung nicht primär auf die Erkennbarkeit der zugrunde liegenden Chormelodie an. Nicht das Variieren derselben an sich ist Thema der Übung. Vielmehr soll eine sich in organischer Weise weiträumig entwickelnde Melodie angestrebt werden, die mit einem überschaubaren Repertoire einiger motivischer Grundelemente eine möglichst große Flexibilität bei gleichzeitiger Ökonomie der Motivik verwirklicht. Die Chormelodie bietet dafür nur den Anlass. Experimentiert werden kann dabei mit dem abwechselnden Platzieren der Figurationen oberhalb und unterhalb der Gerüsttöne oder mit dem allmählichen Lösen einer anfänglich starren Bewegung in fließendere Notenwerte zu einer Kadenz hin.

a) Durchgehende Sechzehntel

$x'u$   $xk$   $xku$   $xk$   $x$   $xu$

b) Flexiblere Rhythmik

Belebung mit Sechzehnteln

oben unten

Abbildung 4.

## Methodische Anregungen für den Kontrapunktunterricht

Sehr praktikabel für das Üben mehrstimmiger kontrapunktischer Komplexe – bewusst erst einmal außerhalb konkreter großformaler Zusammenhänge – sind Sequenzstrukturen. Dabei kann als Sequenzglied ein einfacher harmonischer Quintfall, bestehend aus einem Septakkord und seiner Auflösung, genutzt werden. Er lässt sich in verschiedener Weise sequenzierend vervielfachen und wird kontrapunktisch aus melodisch charakteristischen Einzelschritten zusammengesetzt, die zur Auszierung einladen (siehe Abbildung 5).<sup>3</sup>



Abbildung 5.

Festzulegen ist hierbei zunächst die Dauer der beiden Klänge innerhalb einer zu wählenden Taktart, denn dies hat einen direkten Einfluss auf die Länge der zu konzipierenden Motive des Sequenzgliedes. Es ist sinnvoll, möglichst viele unterschiedliche metrische Situationen zu probieren: schnellere oder langsamere Klangprogressionen, geradtaktige oder ungeradtaktige Metren mit duolischer oder triolischer Binnenstruktur, gleiche oder ungleiche Länge der beiden Klänge, also die Folgen lang–kurz oder kurz–lang. (Einige solcher Grundkonstellationen zeigt Abbildung 6.) Eine Vielzahl solcher metrischen Dispositionen stimuliert oder provoziert eine Vielfalt unterschiedlich langer und individuell gestalteter Motive, woraus eine ganze Reihe charakteristischer Affekte entstehen kann.



Abbildung 6.

3 Die Zahlen im Notenbeispiel beziehen sich dabei auf die jeweiligen Akkordtöne des Dominantseptakkordes und des Auflösungsakkordes. So bezeichnet die Zahlenfolge 5-1 die Tenorklausel, welche von der Dominant-Quinte zum Grundton des Auflösungsakkordes fällt.

Zunächst ist aber zu beachten, was Quantz in §7 der *Anweisung* schreibt:

»Ueberhaupt muß man bey den Veränderungen allezeit darauf sehen, daß die Hauptnoten, worüber man die Veränderungen machet, nicht verdunkelt werden. Wenn Veränderungen über Viertheilnoten angebracht werden: so muß auch mehrentheils die erste Note der zugesetzten eben so heißen, wie die simple: und so verfährt man bey allen Arten, sie mögen mehr oder weniger gelten, als ein Viertheil. Man kann auch wohl eine andre Note, aus der Harmonie des Basses erwählen, wenn nur die Hauptnote gleich wieder darauf gehöret wird.«<sup>4</sup>

Was heißt das? Quantz empfiehlt, eine Verzierung zunächst mit dem zu verzierenden Ton zu beginnen und schließlich auch wieder zu beenden, so dass das Motiv insgesamt klar den grundlegenden Melodiestritt repräsentiert, egal mit wie vielen Tönen und wie weiträumig dieser ausgeschmückt wird (Abbildung 7a). So lässt sich auch besser kontrollieren, dass bei der Kombination zweier Stimmen durch die Verzierung keine ungewollten Oktavparallelen entstehen. Die Folge 1-1 kann ja ein Quintfall oder Quartstieg sein und bei linearem Ausfüllen der jeweiligen Bewegung die Fortschreitungen 3-1 (steigend) oder 5-1 (fallend) streifen, was dann zu Konflikten mit derjenigen Stimme führen kann, die einen dieser beiden Schritte vollzieht. Es ist aber auch reizvoll, mit den melodischen Grundschritten freier zu spielen, etwa zwei verschiedene in einer einzigen Figur zu vereinen, wodurch sie tatsächlich latent zweistimmig wird, wenn man die Gerüsttöne beider Grundschritte mitsamt ihrer jeweiligen Auflösungen hörbar macht: Ein Leitton kann etwa Scheitelpunkt eines melodischen Knickes sein und dadurch zunächst unaufgelöst in der Luft hängen bleiben, bevor seine Auflösung nachgereicht wird, nachdem der andere Grundschritt erfolgt ist (Abbildung 7b). Oder aber eine Stimme beginnt mit einem Ton des ersten Klanges, beispielsweise der Terz, erreicht aber letztendlich einen anderen, wie z. B. die Septime, und löst diese im nächsten Klang zu dessen Terz auf, während eine andere Stimme die umgekehrte Bewegung durchführt, hier also von der Septime zur Terz des Septakkordes, welche in den Grundton des folgenden Klanges leitet (Abbildung 7c).

4 Quantz, *Anleitung*, 120.

## Methodische Anregungen für den Kontrapunktunterricht

a) Melodisierung eines Grundschrittes:

b) Zwei Grundschritte in einer Stimme kombiniert:

c) Zwei Stimmen tauschen ihre Grundschritte aus:

Abbildung 7.

Bei der Kombination verschiedener Stimmen zu einem mehrstimmigen Satz müssen nun nicht alle Stimmen gleichzeitig an einer solchen weit ausladenden Melodiebildung beteiligt sein. Die Gesetze des Kontrapunkts erstreben den Ausgleich von Kräften, das Wahren eines insgesamt waltenden Gleichgewichts, die Rücksicht, eine Stimme zurückzunehmen, während eine andere sich in den Vordergrund spielt. Hat man eine mehrstimmige Grundstruktur dieses harmonischen Quintfalls konzipiert, lässt diese sich als Sequenzglied vervielfältigen und in unterschiedliche Bewegungen versetzen, ob in Sekunden oder in Terzen fallend oder steigend, wobei Parallelismus-Sequenzen, Quintfall-Sequenzen, zwischendominantisch steigende Sequenzen etc. entstehen. Dabei können die einzelnen Sequenzmotive jeweils in ihrer ursprünglichen Stimme verbleiben, oder aber es finden Permutationen der Motive durch die Stimmen im Sinne des doppelten Kontrapunkts statt. Zusätzlich kann ein einmal gestaltetes Motiv auch im Laufe einer Sequenz weiter variiert werden, um ihr eine Entwicklung neben dem bloßen Fallen oder Steigen »einzuimpfen«.<sup>5</sup> Solche Übungen vermitteln gewisse satztechnische Grundfertigkeiten und Vertrautheiten mit barocker Melodiebildung und Kontrapunktik, die in konkreten Zusammenhängen von Inventionen, Präludien, Fugen, Suitensätzen, Trio-sonaten und Passacaglien anwendbar werden. Quantz formuliert:

5 Aus Platzgründen musste an dieser Stelle auf den Abdruck eines Notenbeispiels verzichtet werden, welches diese unterschiedlichen mehrstimmigen satztechnischen Situationen veranschaulicht. Dieses kann aber – zusammen mit den anderen Notenbeispielen – unter [http://www.franzkaern.de/Quantz\\_Notenbeispiele.html](http://www.franzkaern.de/Quantz_Notenbeispiele.html) abgerufen werden.

»Ich will aber hiermit durchaus nicht Männern, die sich sowohl in der Composition, als in der Ausführung, allgemeinen Beyfall erworben haben, Gesetze vorschreiben. Nein: ich lege vielmehr ihre, und ihrer Werke Verdienste, die sie von so vielen Andern unterscheiden, hier gleichsam Stück für Stück an den Tag; und gebe dadurch jungen Leuten, die sich der Tonkunst widmen, Anleitung, wie sie es anfangen müssen, wenn sie dergleichen berühmten Männern nachzufolgen, und in ihre Fußstapfen zu treten Lust haben.«<sup>6</sup>

Und eben diese Lust am Kombinieren, Experimentieren und Knobeln gilt es beim schöpferischen Nachvollziehen dieser Techniken zu wecken und zu fördern. Kontrapunkt ist keine Hexerei, sondern eine Frage der Übersicht, des Blicks für den Kern im Ornamentalen. Und andererseits ermöglicht er die Freude daran, im spielerischen Umgang mit Ornamentik trotz aller Umwege das klare Ziel nicht aus dem Auge zu verlieren.

6 Quantz, *Anleitung*, Vorrede X2/Vorderseite.

Nora Brandenburg

## Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht

Das Rezitativ ist in der Musiktheorie – sowohl in Wissenschaft als auch Pädagogik – ohne Zweifel eine vernachlässigte Gattung. Im Gegensatz zu paradigmatischen Gegenständen der Analyse oder Stilkopie, wie Fuge, Motette oder Sonatensatz, haftet dem Rezitativ der Ruf an, dass der Komponist sein Genie eher für die angrenzenden Arien aufgespart habe. So lesen wir in Friedrich Wilhelm Marpurgs *Hundert und neuntem der Kritischen Briefe über die Tonkunst* über Notationsfehler in Rezitativen, die selbst »von sehr grossen Componisten« begangen werden:

»Insgemein hat dieses an dergleichen Nachlässigkeit Schuld, daß man die Recitative, als eine vermeinte Kleinigkeit, immer zuletzt versparet, wenn Arien, Chöre ec. und alles bereits fertig ist. Alsdenn wird über Hals und Kopf geeilet, und das Recitativ ohne die geringste Ueberlegung nur so hingeschmieret.«<sup>1</sup>

Doch gerade was das Rezitativ für die Analyse so uninteressant werden lässt – dass der kompositorische Einfallsreichtum scheinbar hinter eine vorhersehbare Technik und ein Repertoire an Floskeln zurücktritt –, macht es so geeignet für die Stilkopie: In keiner anderen Gattung ist die Überschneidung der Einzelphänomene so groß und daher die Induktion von Regeln so einfach. Darüber hinaus bietet das Rezitativ einen unmittelbaren Zugang über die Improvisation, so dass unabhängig von der theoretischen Vorbildung ein Komponieren »aus dem Gehör« und eine direkte Verknüpfung mit dem Gehörbildungsunterricht möglich wird. Das hier vorgestellte Konzept ist daher gerade für den Grundlagenunterricht gut geeignet, insbesondere mit Musiktheaterregie- und Gesangsstudierenden.<sup>2</sup>

1 Friedrich Wilhelm Marpurg, *Kritische Briefe über die Tonkunst* 2, Berlin 1763, Nachdruck: Hildesheim 1974, 353.

2 Diesen Studierenden kann auch die Arbeit mit italienischen Texten zugemutet werden, die einer deutschen Übersetzung vorzuziehen sind: Erstens eignen sich trochäische Versendungen, wie sie in der italienischen Sprache fast ausschließlich vorkommen, besser als jambische (vgl. Joseph Riepel, *Harmonisches Sylbenmass*, in: *Sämtliche Schriften zur Musiktheorie*, hrsg. von Thomas

## Nora Brandenburg

Zwar scheinen die Satzfreiheiten des theatralischen Stils in den Grundlagenunterricht nicht recht zu passen – bestünde die Aufgabenstellung doch teilweise in einem Verstoß gegen Regeln, deren Befolgung noch gar nicht beherrscht wird. Konzentriert man sich jedoch auf das italienische Opernrezitativ mit dem exemplarischen Vorbild Händel, erweisen sich die Satzfreiheiten als überschaubar.

Am Anfang der Stilkopie steht immer die Analyse des Vorbilds. Werfen wir also zunächst einen Blick auf ein exemplarisches Rezitativ aus Händels Oper *Julius Cäsar*.

**CÉSARE** **CURIO**

Que - sis à Cor - ne - lia. Oh sor - te! Dèl ne - mi - co Pom - pe - o Tal - ta con - soe - te?  
 Wirk - lich, sie ist es. Beim Him - mel! Uns - res Fein - des Pom - pe - o ed - le Ge - mah - tin.

Halbschluss E

**Punkt**

Ce - sa - re, a que - sta un tem - po sa - crifi - ca li - ber - tu - òe.  
 Einst ein - mal, wollt ich ùe op - fern die Jung - ge - sel - ten - frei - heit.

a-moll

**6 CORNELIA** **uneigentlicher Punkt**

Sig - nor, Ro - ma e già tu - a.  
 O Herr, Rom ist schon dein ei - gen.

F-dur

**7** **eigentlicher Punkt** **CÉSARE**

Te - re han - gli Dè - i cu - gi di - vi - so il non - do, ed è lor leg - ge, che del gran - det - to al pon - do Gio - ve re - go li il Cie - lo, Ce - sa - re il mon - do. Da  
 Und selbst die Göt - ter teil ten mit dir die Herr - schaft; es ist ihr Will - le, dass nun im Lauf der Wet - ten Him - mel / Ju - pi - ter lenkt, Ce - sa - re die Er - de. Sag

ganzes Komma halbes Komma ganzes Komma

B-dur

Emmerig, Wien 1996, 9). In der deutschen Sprache liegt bei den selteneren trochäischen Endungen die schwere Silbe für die Kadenz häufig zu früh im Vers (z. B. in dem Wort »ent-ge-genkommen«). Zweitens wird, anders als bei der Arie, die musikalische Qualität im Rezitativ ganz entscheidend von der Qualität des Textes bestimmt, die in einer Übersetzung stets hinter das Original von Haym oder Metastasio zurücktreten muss.

## Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht

2

15 CESARE CORNELIA  
 Ce - sa - re chechie - di, gran ger - me de' Sci - pio - mi, al - ta Cor - ne - lia? Da  
 frei, was du von mir willst, du Toch - ter der Sci - pio - nen, ed - le Cor - ne - lia? Wir

18 CORNELIA Ausrufungszeichen SESTO  
 pa - ce al - lar - mi! Do - na l'a - sta al tem - pio, o - rio al fian - co, o - rio al - la de - stra!  
 bit - ten um Frie - den! Weil' die Waf - fen dem Tem - pel und den Krie - gern göm' end - lich Ru - he!

23 CESARE Semicolon  
 Vir - tù de' gran - di è il per - do - nar le of - fe - se;  
 Ist nicht Ver - ge - bung die Tu - gend al - ler Gro - ßen?

25 Komma Komma Semicolon eigentlicher Punkt  
 ven - ga Pom - pe - o, Ce - sa - re a - brac - ci, e re - sti far - mi die Mar - te e - stin - to; sia vin - ci - tor del vin - ci - to - re il vin - to.  
 Holt mir Pom - pe - o, ich will ihn se - hen, um - ar - men, wenn er mich auch be - krieg - te. Es sei mein Sieg, dass sich der Sie - ger be - sieg - te.

Abbildung 1: Georg Friedrich Händel, *Julius Cäsar*, I. Akt 2. Szene.

Wir befinden uns ganz am Anfang der Handlung: Cäsar hat gegen seinen Feind Pompeo gesiegt. Zu ihm und dem römischen Tribun Curio treten Pompeos Gattin Cornelia und ihr Sohn Sesto mit der Bitte um Frieden.

Die Form des Rezitativs erschließt sich aus der Interpunktion des Textes: Jedem Satz ist eine andere Tonart zugeordnet, und jedem Satzzeichen entspricht eine harmonische Kadenz- oder Absatzformel. Marpurg, dessen *Kritische Briefe* eine wertvolle Theorie zum Rezitativ enthalten, bezeichnet einen »Vortrag, der einen vollkommenen Verstand in sich schließt«, als »Periodus«. Ein »Periodus« wird grammatisch durch einen Punkt, musikalisch durch eine »ganze Cadenz« abgeschlossen.<sup>3</sup> Die typische Rezitativ-Schlusskadenz (im vorliegenden Beispiel T. 12 und T. 26) endet in Viertelnoten.<sup>4</sup> Sie steht bei Händel

3 Marpurg, *Kritische Briefe*, 310.

4 Riepel beschreibt sie als »mit dem Basse kurz abschnappende [...] Schlusscadenz«. Riepel, *Sylbenmass*, 20.

stets so, dass die Ultima auf einen leichten Takteil fällt. Typisch für die Antepenultima ist der Sekundakkord der Dominante, dessen Basston regelwidrig in den Dominantgrundton fortschreitet.<sup>5</sup> Neben dem Sekundakkord ist auch die Subdominante als Antepenultima üblich.

Für die Rezitativstimme gibt es zwei mögliche Schlussformeln: Der Quartfall in den Dominantgrundton (wie hier in beiden Kadenz) oder der Terzfall in den Tonikagrundton, jeweils mit Vorschlag ausgeführt.<sup>6</sup> Stehen ganze Kadenz in der Mitte des Rezitativs, erscheint, damit die Spannung aufrecht erhalten wird, die Kadenzultima oft als Sextakkord, oder an die Stelle der Tonika tritt sofort ein ganz neuer Akkord (»elliptische Kadenz«<sup>7</sup>).<sup>8</sup>

Nicht jeder Punkt in der Rede verdient eine Kadenz: Ein »eigentlicher Punct« liegt nach Marpurg nur vor, »wenn die Rede von der vorhergehenden Sache aufhöret«.<sup>9</sup> Wird dagegen »die Rede von ebenderselben Sache fortgesetzt«, handelt es sich um einen »uneigentlichen Punct«.<sup>10</sup> Die Rede der Cornelia im ersten Teil des Beispiels gliedert sich zwar in zwei mit einem Punkt beschlossene Sätze, drückt aber nur einen einzigen Gedanken aus, daher schließt der erste Satz (T. 6–7) ohne Kadenz.

Der »uneigentliche Punct« steht in etwa auf gleicher Stufe mit dem Semikolon und mit dem Komma, das zwei Hauptsätze trennt. An all diesen Stellen im vorliegenden Beispiel (T. 17 »fianco«, T. 18 »destra«, T. 20 »offese«, T. 21–24 »Pompeo«, »abbracci«, »estinto«) finden sich kleine Schlusswendungen ohne Bassklausel. Marpurgs Oberbegriff

5 Marpurg erklärt dieses Phänomen als Ellipse: Als Relikt des fortgelassenen Auflösungs-Sextakkordes bleibt lediglich der floskelhafte Quartfall in der Rezitativstimme übrig, während der Generalbass direkt zur Dominante weiter-schreitet.

6 Den rezitativtypischen springenden Vorhalt beim Quartfall nennt Johann Mattheson »Sprung-Accent«. Johann Mattheson, *Der vollkommene Capellmeister*, Hamburg 1739, Nachdruck: Kassel 1991, 113.

7 Marpurg, *Kritische Briefe*, 356; siehe auch: J. G. Sulzer, *Allgemeine Theorie der schönen Künste*, Leipzig 1772, Nachdruck: Hildesheim 1970, 95off.

8 Im vorliegenden Beispiel ist Cornelias Satz vor der Binnenkadenz (»Giove regoli il Ciel, Cesare il mondo«) offenbar schwerwiegend genug, um eine vollständige Kadenz zu rechtfertigen.

9 Marpurg, *Kritische Briefe*, 414.

10 Ebd.

## Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht

hierfür lautet »Quasischluss«.<sup>11</sup> Abb. 2 zeigt verschiedene in Händel-Rezitativen gebräuchliche »Quasischlüsse«. Hinsichtlich ihrer Schlusskraft gibt es bei den Quasischlüssen eine breite Palette verschiedener Gewichtungen, je nachdem wie der »uneigentliche Punct«, das Komma oder das Semikolon beschaffen sind.

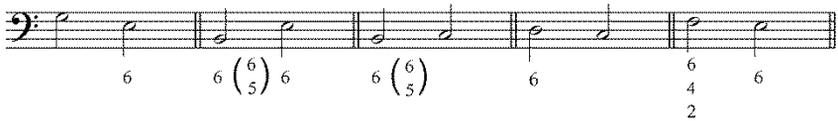


Abbildung 2: verschiedene »Quasischlüsse«.

Die standardisierte Formel für das Fragezeichen ist der Halbschluss, und zwar überwiegend der phrygische Halbschluss, wie er in T. 3 und T. 15 des vorliegenden Rezitativs auftritt. Seltener kommen Halbschlüsse mit fallendem Ganzton im Bass als Frage vor, diese werden aber auch als »Quasischluss« für den Punkt und das Semikolon benutzt.

Vom Quasischluss als Aussageformulierung setzt sich die Frage eindeutig durch den steigenden Verlauf der Rezitativstimme ab: Die Fragefloskel erreicht die II. Stufe, d. h. die Quinte des Akkords, entweder durch einen Schritt oder durch einen Terzsprung aufwärts.<sup>12</sup> Bei einem Punkt muss die Stimme dagegen nach unten gehen.

Alle kleineren syntaktischen Einschnitte heißen bei Marpurg »halbe Commata« und werden musikalisch durch einen »schwebenden Absatz« ausgedrückt.<sup>13</sup> Ein »schwebender Absatz« kann entweder ein Akkordwechsel oder einfach eine Pause der Rezitativstimme bei liegend bleibendem Bass sein. »Halbe Commata« finden wir im Beispiel in T. 9 (»...legge, che... «), in T. 17 (»fianco«) und T. 18 (»destra«).

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Ausrufungszeichen je nachdem, ob es sich um einen ganzen Satz oder nur um einen kurzen Ausruf handelt, als »schwebender Absatz« ohne Akkordwechsel, als »Quasischluss« oder als ganze Kadenz behandelt werden können.

<sup>11</sup> Ebd., 357ff.

<sup>12</sup> Vgl. Sulzer, *Allgemeine Theorie*, 951; Riepel, *Syllbenmaß*, 33.

<sup>13</sup> Marpurg, *Kritische Briefe*, 360ff.

Ähnlich wie bei der Frage ist bei Ausrufen der Verlauf der Rezitativstimme von entscheidender Bedeutung. In welchen Intervallschritten die Stimme steigt oder fällt, hängt vom Affekt des Ausrufs ab.<sup>14</sup>

Die Analyse der Interpunktion zeigt, dass das vorliegende Rezitativ aus zwei sehr ähnlich gebauten, gleich langen Teilen besteht. Beide Teile beginnen mit einer Frage und schließen mit einem sehr langen, unterteilten Satz, im ersten Teil durch Cornelia, im zweiten Teil durch Cesare artikuliert. Im ersten Teil tritt die Nebenfigur Curio, im zweiten Teil Sesto zu den beiden Hauptfiguren hinzu. Die förmliche Mittelkadenz ergibt sich als Notwendigkeit aus der gereimten Sentenz am Schluss des ersten Teils (»Giove regoli il Ciel, Cesare il mondo«), analog zu den letzten beiden Verszeilen (»sia vincitor del vincitore il vinto«).

Eine kurze Bemerkung verdient die recht harte Wendung von F-Dur nach A-Dur in der Zeile »Virtù de' grandi è il perdonar le offese« (T. 19–20). Der Bass fällt eine verminderte Quarte von *f* nach *cis*, über *cis* erscheint ein verminderter Septakkord, und die folgende Wendung nach D-Dur erzeugt in T. 20 den Querstand *f-fis*. Zweifellos soll durch diese Mittel der Affekt des Erbarmens zum Ausdruck gebracht werden, laut Marpurg ein »gemischter Affect, der aus der Liebe gegen jemanden, und aus dem Misvergnügen über desselben Unglück entspringet«.<sup>15</sup> Caesars Barmherzigkeit gegen Pompeo ist die Hauptaussage dieses Rezitativs und stellt eine Grundlage für das kommende Geschehen dar.

Um die verschiedenen harmonischen Formeln des Rezitativs selbst anwenden zu können, müssen Studierende folgende Grundbegriffe der Harmonie- und Generalbasslehre beherrschen:

- Ganzschluss, Halbschluss und phrygischer Halbschluss
- das Prinzip der Generalbassbezeichnung sowie den Quintsext- und den Sekundakkord als Umkehrungen des Dominantseptakkordes
- die drei verschiedenen Formen des Sextakkords (Dur-, Moll- und tritonischer Sextakkord) und ihre typische Fortführung (vgl. Abbildung 3).

<sup>14</sup> Vgl. ebd., 370; Riepel, *Syllbenmass*, 32.

<sup>15</sup> Marpurg, *Kritische Briefe*, 274.

## Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht

Vor der eigentlichen Kompositionsübung empfiehlt es sich, diese drei Sextakkorde durch die folgenden Gehörbildungsübungen zu erarbeiten: Zunächst singen die Studierenden gebrochene Sextakkorde über den ganzen Stimmumfang und versuchen die jeweilige Auflösung selbst zu finden. Indem die Aufgabe als Improvisation mit einem gegebenen Text, z. B. einem Libretto mit verteilten Rollen, gestellt wird, füllen die Studierenden die Dreiklangsnoten intuitiv mit Schritten aus und beginnen, bei Fortschreitung in den nächsten Akkord die bekannten Rezitativfloskeln anzuwenden. Letztere lassen sich auch durch Blattsingen und das Wiedererkennen in Tonaufnahmen zu einem Repertoire verfestigen. Abbildung 3 zeigt eine Sammlung verschiedener solcher »Quasischlüsse« aus Händel-Opern.

Für die eigene Stilkopie muss zunächst der zu vertonende Text genau durchdrungen werden. Als Beispiel dient ein Rezitativ aus dem Libretto zu *Alcina* von Antonio Marchi.

Morgana, die Schwester der bösen Zauberin Alcina, hat sich in die als Mann verkleidete Bradamante, Verlobte des von Alcina in einem Liebeszauber gebannten Ruggiero, verliebt. Sie beschwört Bradamante zu fliehen, da Alcina sie auf Wunsch des eifersüchtigen Ruggiero in ein wildes Tier verwandeln wolle. Bradamante jedoch gibt vor, Morganas Liebe zu erwidern, um Ruggieros Eifersucht zu beschwichtigen.

Zunächst sollte anhand des Textes die harmonische Interpunktion geplant werden (vgl. Abb. 4): Die »eigentlichen Punkte« erhalten Kadenz (K), die »uneigentlichen Punkte« und »ganzen Commata« »Quasischlüsse« (Q), die »halben Commata« und kleineren syntaktischen Einschnitte erhalten Absätze (A). Wo an syntaktisch untergeordneten Absätzen wirklich Akkordwechsel angebracht werden sollen und welche, kann später noch entschieden werden.

Der Punkt am Ende von Morganas Warnung (»cangiarti«) ist ein »eigentlicher Punkt«, denn Bradamante beginnt von etwas anderem zu sprechen. An dieser frühen Stelle im Rezitativ könnte statt einer ganzen Kadenz auch ein »Quasischluss« stehen; bei Entscheidung für eine ganze Kadenz benötigt der vorausgehende Satz ausreichend viele Akkordwechsel. Dies wäre dem dramaturgischen Tempo aber durchaus

angemessen und bietet die Möglichkeit, einzelne Wörter, z. B. »belva«, hervorzuheben.

**Interpunktion im Händel-Rezitativ:  
„Quasischlüsse“**

aus dem Dur-Sextakkord

1

a) abwärts in den Grundton:  
mit Überwurf

aus Dissonanz

Fig- li lo me- ri- ta. ec- co a me tor- na... ... per te di- mo- ra.

(ganzes) Komma, Semicolon,  
uneigentlicher Punkt

aus dem tritonischen Sextakkord

2

a) Leittonabsprung in die Quinte

b) aufwärts in die Quinte mit *Cercar*

è il tuo bel vol- lo. ... glo- ria il bel sen- tie- ro?

Frage  
oder  
uneigentlicher Punkt

aus dem Moll-Sextakkord

3

a) abwärts in die Quinte mit *Cercar*

b) aufwärts in die Quinte mit *Cercar*

que- sto è a- mor re! ... co- re- cru- de- le? Qual odio in giu- sto con- tra me?

Frage

aus dem Sekundakkord

4

a1) abwärts in den Grundton mit Überwurf

a2) Quartabsprung aufwärts in den Grundton

b) Quartabsprung abwärts (Leittonabsprung) in die Quinte

... che sia l'on- da pla- ca- ta. ... ve- ra- ce gem- ma. ... in re- ve- de- re Al lan- te

(halbes) Komma, Semicolon,  
uneigentlicher Punkt

Abbildung 3: Interpunktion im Händel-Rezitativ.

## Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht

### Scena XIII

*Entra Morgana..*

#### **Morgana**

Fuggi, cor mio, ti affretta! A  
Al geloso Ruggiero (A)  
Concesse al fin (A) l'innamorata maga (A)  
In belva (A) di cangiarti. Q / K

#### **Bradamante**

Va, A lo ritrova, A e digli A  
Che Alcina non desio, A / Q  
Che amarla non saprei: A / Q  
Che ardo per altro volto. Q

#### **Morgana**

È forse il mio? F

#### **Bradamante**

Si. (A)

#### **Morgana**

( Me beata! )

#### **Bradamante**

E vanne  
Ad Alcina, A co' prieghi  
Fa (A) ch'un si fido amante a te non nieghi. Q

#### **Morgana**

A lei rivolgo il piede: Q / A  
e sarai mio? F

#### **Bradamante**

Tel giuro. Q Ecco la fede. K

### Szene XIII

*Morgana tritt ein.*

#### **Morgana**

Flich, mein Lieber, beeil dich!  
Dem eifersüchtigen Ruggiero  
hat die verliebte Zauberin nachgegeben  
und will dich in ein Tier verwandeln.

#### **Bradamante**

Geh, suche ihn, und sag ihr,  
dass ich Alcina nicht begehre,  
dass ich sie gar nicht lieben kann:  
dass ich für ein anderes Gesicht entflammt bin.

#### **Morgana**

Ist es vielleicht meines?

#### **Bradamante**

Ja.

#### **Morgana**

Ich Glückliche!

#### **Bradamante**

Und geh  
zu Alcina, bringe sie durch Flehen dazu,  
dass sie dir einen so treuen Geliebten nicht fortnimmt.

#### **Morgana**

Zu ihr will ich gehen:  
und wirst du mein sein?

#### **Bradamante**

Ich schwöre. Meine Hand drauf.

Abbildung 4: *Alcina*, I. Akt 8. Szene.

Davon abgesehen finden sich nur zwei weitere Satzenden mit Punkt im Rezitativ, die für eine Kadenz infrage kämen: der inhaltlich entscheidende Vers »che ardo per altro volto« und der Vers »fa ch'un si fido amante a te non nieghi«. Bei letzterem wäre der Reim (»prieghi« / »nieghi«) ein Argument für eine Kadenz, doch ist der Abstand zur Schlusskadenz zu gering, und der folgende Satz führt den inhaltlichen Faden fort. An der ersten Stelle würde eine vollständige Kadenz der

direkt anschließenden Frage, die als Halbschluss vertont werden soll, im Wege stehen. In beiden Fällen ist es also ratsamer, einen »Quasi-schluss« zu setzen.

Anschließend kann mit der Ausarbeitung des Generalbasssatzes begonnen werden. Dabei empfiehlt es sich, die Singstimme bereits mitzudenken, um Akkordwechsel und Absatzformeln improvisatorisch zu finden, vorerst aber nur den Generalbass zu notieren. Zwar kann nach Marpurg ein Rezitativ »sowohl mit einer dissonirenden, als consonirenden Harmonie« beginnen,<sup>16</sup> bei Händel setzen aber alle Rezitative mit einem Dreiklang oder Sextakkord an. Die Sextakkord-Eröffnung beschreibt Riepel als typisch, »denn es wird im Recitativ gern so unvermuthet, oder *ex abrupto* angefangen«.<sup>17</sup> Das Tempo, in dem Morgana auf die Bühne eilt, um vor der Gefahr zu warnen, fordert hier unbedingt einen Anfang *ex abrupto* mit einem Sextakkord.

Der Weg vom Anfangsakkord bis zur Kadenz (»cangiarti«) lässt sich am einfachsten durch Improvisation finden: Die Studierenden deklamieren den Satz zunächst und beobachten, wo die Stimme aufwärts und wo sie abwärts geht, welche Wörter besondere Betonung erhalten und wo Atempausen nötig sind, bevor sie denselben Duktus singend zu dem am Klavier angeschlagenen Akkord imitieren. Beim Improvisieren über dem Dur-Sextakkord stellt sich fast automatisch nach einiger Zeit die verminderte Quinte ein, die zur Auflösung zwingt. Um den Akkordwechsel hinauszuzögern, kann der Akkord umgekehrt werden, typischerweise zu einem Sekundakkord. Die richtige Auflösung können Studierende sowohl durch ihr theoretisches Wissen als auch durch Ausprobieren am Klavier finden.

Auf diese Art und Weise kann z. B. der folgende Generalbass-Entwurf entstehen:

<sup>16</sup> Ebd., 285.

<sup>17</sup> Riepel, *Sylbenmass*, 15.

## Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht

MORGANA

Fug-gi, cor mio, ti a-fret-ta! Al ge-lo-so Rug-gie-ro con-ces-se al fin l'im-na-mo-ra-ta ma-ga in bel-va di can-giar-ti.

6 6 4<sup>#</sup> 2 6 6 # 6

Abbildung 5: Generalbass-Entwurf zu *Alcina*.

In diesem Beispiel wurde entschieden, dass das Ausrufungszeichen bei »affretta« wegen der Eile, in der Morgana spricht, nur eine Pause und keinen Akkordwechsel erhält. Die Kadenz wird »abgebrochen«, d. h. in den Sextakkord geführt, um eine schnellere Fortsetzung zu ermöglichen. Durch die Verdurung der Tonika erhält der Einsatz Bradamantes eine neue und überraschende Farbe.

Die drei Satzteile der folgenden Rede Bradamantes bilden eine Klimax, hervorgehoben durch die Anapher »che«. Diese rhetorische Figur lässt sich musikalisch hervorragend in eine steigende Sequenz übersetzen. Um auf der anschließenden Frage »È forse il mio?« einen phrygischen Halbschluss anbringen zu können, muss bei »volto« entweder ein Durdreiklang erreicht sein, bei dem die Quinte zur Sexte fortschreiten kann, oder ein Molldreiklang, der sich zum Sextakkord umkehren lässt. Die folgende Lösung wäre möglich:

BRADAMANTE

Va, lo ri-tro-va, e di-gli che Al-ci-na non de-si-o, che a-mar-la non sa-prei, che ar-do per al-tro vol-to.

6 6 # 7

MORGANA

È for-se il mi-o?

6 #

Abbildung 6: Generalbass-Entwurf zu *Alcina* (Fortsetzung).

Der mühsamste Teil der Aufgabe besteht in der Ausarbeitung der Rezitativstimme. In den Quellen des 18. Jahrhunderts sind ausführliche Theorien darüber zu finden, welche Intervallschritte sich für welchen

## Nora Brandenburg

Affekt eignen, wo die Stimme aufwärts und wo abwärts gehen soll und wie die Versfüße auf lange und kurze, betonte und unbetonte Noten verteilt werden. Die Auseinandersetzung mit solchen Regeln lässt sich aber ebenso gut durch das eigene Sprachgefühl und die musikalische Intuition ersetzen

Trotzdem ist die Notation der eigenen Hörvorstellung für viele Studierende eine große Herausforderung. Es empfiehlt sich, mit der Notation der Tonhöhen zu beginnen, wobei der Generalbasssatz eine gute Orientierung bietet. Anschließend sollte man die betonten Silben markieren und versuchen, den Text zu einem Viertelmeltrum zu sprechen. Diese unbequeme Übung hat zwar wenig mit dem musikalischen Vortrag zu tun, ist aber unerlässlich für die Notationskonvention: Es muss darauf geachtet werden, dass der Generalbass nur in halben Noten wechselt und dass die Durchgangsnoten der Rezitativstimme nur auf unbetonte Achtelzeiten fallen. Außerdem ist genau darauf zu achten, welche Silben im Italienischen miteinander verschmolzen werden. Die Vorschläge sollten der Einfachheit halber ausnotiert werden. Ein Ergebnis könnte folgendermaßen aussehen:<sup>18</sup>

MORGANA

The image shows a musical score for the scene 'MORGANA'. It consists of two systems of music. The first system has a vocal line in treble clef and a basso continuo line in bass clef. The lyrics are: 'Fug-gi, cor mi-o, ti af-fret-ta! Al ge-lo-so Rug-gie-ro con-ces-se al fin'. The second system also has a vocal line and a basso continuo line. The lyrics are: 'l'im-na-mo-ra-ta ma-ga in bel-va di-can-giar-ti'. The basso continuo line includes figured bass notation: '6', '6', '4', '2', '6', '6', '4', '6'.

Abbildung 7: *Alcina*, Ausarbeitung der Rezitativstimme.

Das aufwändige Ausnotieren der Rezitativstimme kann unter Umständen auch entfallen. Solange die Studierenden die Rezitativstimme

<sup>18</sup> In dieser stiltypischen Kadenz entsteht durch den Vorschlag der Rezitativstimme über dem Bass eine Quintparallele.

## Das Rezitativ als Stilübung im Tonsatzunterricht

dazu improvisieren können, stellt der Generalbasssatz ein musikalisch ebenso gutes Ergebnis dar.

Über den Erwerb von Grundlagenwissen über Generalbassharmonik und Schlussbildungen hinaus gewinnen Studierende in der Auseinandersetzung mit dem Rezitativ auf niedrigstem Niveau kompositorische Erfahrungen, von der formalen Planung bis zur detaillierten Ausarbeitung, in ständigem Abgleich mit dem Gehör und mit dem Ergebnis eines aufführbaren eigenen Stücks.



Ariane Jeßulat

**Développer des idées musicales.  
Zu den Modelldurchführungen in Reichas  
»Traité de haute Composition musicale«**

Kaum eine Quelle ist anschaulicher für das Verständnis historischer Sonatentheorie als Antonín Reichas *Traité de haute Composition musicale*. Vor allem seine praktische Darstellung einer Theorie der Durchführung, die er anhand zweier Durchführungen zu Mozarts Overtüre zu *Figaros Hochzeit* anbietet, demonstriert nicht nur das komplizierte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis der Sonate zu Beginn des 19. Jahrhunderts, sondern auch kritische Momente im Umgang mit der Sonatenform in der Romantik.<sup>1</sup> Wählt man die von Czerny edierte und übersetzte Ausgabe von 1832, glaubt man einen musikalischen »Stein von Rosette« vor sich zu haben: Mit mehrfachem Verweis auf Haydn exemplifiziert Reicha seine Theorie der Sonate – für ihn der deutlichste Ausdruck des schöpferischen Genies – an Mozart, und das alles begleitet von Czernys Kommentaren mit z. T. deutlichen Reflexen auf den Diskurs um Beethovens »Neuen Weg«.<sup>2</sup>

- 1 Eine erste Würdigung des Kapitels bei Reicha sowie eine historische Standortbestimmung hinsichtlich möglicher Übernahmen von Galeazzi fand durch Siegfried Schmalzriedt statt. Ein auf Reicha zugespitzter Beitrag erschien 1985. Vgl. Siegfried Schmalzriedt, »Charakter und Drama. Zur historischen Analyse von Haydn'schen und Beethoven'schen Sonatensätzen«, in: *AfMw* 42/1 (1985), 37–66. Eine aktualisierte historische Einordnung findet sich besonders bei James Hepokoski und Warren Darcy, *Elements of Sonata Theory. Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*, Oxford 2006, 195ff.
- 2 Antonín Reicha, *Reicha's Compositionslehre. Vierter Band, enthaltend den 8ten, 9ten und 10ten Theil oder Die Abhandlung von der Fuge, und von der Kunst seine Ideen zu benützen oder dieselben zu entwickeln*, aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Carl Czerny, Wien 1832. Der diesem Beitrag zugrunde liegende Abschnitt umfasst die Seiten 1099 bis 1130. Die Diskussion des *développer des idées musicales* geht bei Reicha dann, auch an eigenen Beispielen exemplifiziert, weiter.

1) *idées musicales*

Reichas Vorstellung der *idées musicales* ist im Vergleich zu den späteren Darstellungen bei Johann Christian Lobe und Adolf Bernhard Marx eher beispielhaft als definierend.<sup>3</sup> *Idées musicales* sind in der Hauptsache »phrases susceptibles d'un développement«,<sup>4</sup> und er wählt neun von diesen aus Mozarts Ouvertüre aus.<sup>5</sup> Dabei liegt in der Segmentierung der Vorlage durch diese Auswahl von neun Motiven verschiedener Ausführung und Hierarchie wesentlich mehr kompositorische Verantwortung, als Reicha kommentiert: Die Ideen sollen »claires, franches et bien distinctes les unes des autres«<sup>6</sup> sein. Ob Reichas Segmentierungen dies erfüllen, ist fraglich.<sup>7</sup>

Scheinbare Kleinigkeiten wie das Ignorieren der Asymmetrie der ersten Phrase in der vorausgehenden Kurzanalyse verraten einen theoretischen Umformungsprozess. Die Auswahl der Phrasen weist Unregelmäßigkeiten auf: Es fehlen Phrasen, wie z. B. der Einsatz der Hörner in T. 8 oder der Tutti-Einsatz im Forte, aber auch Phrasen, die Reicha kompositorisch benutzen wird, werden hier nicht aufgeführt.<sup>8</sup>

3 Reicha/Czerny 1832, 1100–1101.

4 Ebd., 1107.

5 Die Phrasentafel befindet sich ebd., 1108.

6 »Cette exposition [in Mozarts Ouvertüre] a toutes les qualités requises: les idées sont claires et franches, elles sont suffisamment variées et parfaitement bien distinctes les unes des autres; [...]« Ebd., 1106; vgl. auch die Vorankündigung dazu ebd., 1105.

7 Dieses nur unscharf umrissene Bild von »idée« muss allerdings weder im Kompositionsprozess noch in der ebenso rezeptions- wie produktionsorientierten Theorie Reichas zu Widersprüchen führen. Zur unscharfen Abgrenzung des *développeur* innerhalb einer eigenen Sektion sowie zur unscharfen Abgrenzung dessen, was überhaupt entwickelt wird, und dass in Konsequenz davon die *idées* bereits Resultate von Entwicklungen sind, s. Scott Burnham, »Form«, in: Thomas Christensen (Hg.), *The Cambridge History of Western Music Theory*, Cambridge 2002, 880–906:885.

8 Ebenso gibt es keinerlei Verweis zur Reihenfolge des Erscheinens dieser »idées« in der Durchführung. Der Gedanke, dass die Reihenfolge des Erscheinens in der Exposition zwar erweitert oder durch Auslassungen und spätere Anfangen in der Länge variabel ist, aber nicht umgestellt werden sollte, klingt in Reichas Text nicht an, er macht sogar einen gegenteiligen Vorschlag; vgl. Reicha/Czerny 1832, 1129. Vgl. auch Hepokoski/Darcy 2006, 229.

Des Weiteren spielt die Praxis des Orchesterapparats für Reicha keine zentrale Rolle. Alles ist mit dem Statement »ça suffit pour analyse«<sup>9</sup> im Klavierauszug angegeben. Instrumentierte Versionen folgen erst nachträglich.<sup>10</sup>

Die ausgewählten Phrasen sind nicht hierarchisiert: Zwar beschreibt Reicha offensichtliche Tonleitergänge wie die Fortsetzung von Phrase 3 als »idées accessoires« – im Gegensatz zu »idées mères«, inwieweit diese Idee jedoch eine entwickelnde Fortführung der Tonleiterkontur des Hauptgedankens ist, wird nicht thematisiert, wie auch die verwendeten Motive in den Durchführungen gleichrangig behandelt werden.

Der Zuschnitt der Phrasen selbst scheint zum Teil intuitiv und unter dem Aspekt des Nachschaffens erfolgt zu sein, wie z. B. das Abtrennen der Kadenz in Phrase 2 als Reaktion auf Mozarts Instrumentierung.

Die Phrasen sind in Reichas Durchführungen tabu. Er variiert sie zwar, ihre Ausdehnung und ihr syntaktisches Verhalten jedoch sind bis auf eine Ausnahme »gesetzt«, ohne Rücksicht auf die dabei entstehende neue Form.

### *mélodie dialoguée*

Fügt man Reichas erste Durchführung,<sup>11</sup> wie angegeben, zwischen die Takte 122 und 124 bei Mozart ein, ergeben sich auf der Grundlage der so entstandenen Sonatenform folgende Auffälligkeiten:

Nach einer Ausweichung in die konventionelle Durchführungstonart h-Moll führt Reicha Phrase 1, Mozarts Eröffnungsmotiv, musterhaft durch, indem er sie am Faden eines übergeordneten Parallelismus durch die Stationen h-Moll, e-Moll, G-Dur und C-Dur modulieren lässt und mit einem aus Mozarts Takten 18ff. entliehenen Soggetto

9 Reicha/Czerny 1832, 1105.

10 Das legt den Schluss nahe, dass Reicha diese Materialaufstellung nicht vor, wie er es dem Schüler ausführlich rät, sondern nach seiner Komposition der Durchführungen und nicht aus dem Original, sondern aus seiner Verarbeitung herausgeschnitten hat.

11 Im Klavierauszug ebd., 1109–1110, orchestriert ebd., 1115–1119.

kontrapunktiert. Die Sequenz multipliziert seine Eingriffe in Mozarts Eröffnungsphrase.

Abgesehen davon, dass Mozarts für D-Dur prädestiniertes Eröffnungsmotiv in Moll deformiert wird, ist auch der jeweils eingefügte achte Takt, der mit dem vorausgehenden einen modulierenden Zweitakter bildet, eine musikalische Zusatzinformation, die wie ein didaktisches Scharnier die Sequenz ausbremst. Ablenkende Maßnahmen wie die neuen Motive in Horn (T. 15–16) und Bass betonen dies noch. Eine Beschleunigung der Sequenz, wenn der letzte Einsatz des Motivs in C-Dur mit Takterstickung erfolgt (T. 39), kommt zu spät, so dass der folgende Oktavkanon aus dem dreitaktigen Eröffnungsmotiv mit seinem asymmetrischen, aber auch schematischen Charakter kein Produkt der Beschleunigung ist, sondern aus dem Kontext der neuen Form herausfällt.

»Développer ses idées [...] c'est les combiner des plusieurs manières intéressantes.«<sup>12</sup>

Indem Reicha die ersten sieben Takte auf ihren melodischen Verlauf reduziert, durch Verlängerung um zwei modulierende Zwischentakte in ihrer Anatomie stört und wie das Thema einer Schulfuge vorher feststehenden Manieren unterwirft, begeht er einen Fehler bei der Übertragung einer abstrakten Idee auf eine konkrete musikalische Wirklichkeit, in diesem Fall auf den »leisen Beginn« klassischer Sinfonik, den Mozart hier expressiv im situativen Kontext der Opern-Ouvertüre zuspitzt: Der Beginn ist nicht nur leise, sondern von präzise formulierter Undeutlichkeit. Dazu gehört die tiefe Lage, die weiche Besetzung und das schnelle Tempo, das melodisch zunächst nicht viel mehr als die Konturen des Hexachords wahrnehmen lässt, dabei aber eine von viel Geräusch begleitete Bewegung und den rhythmischen Initialimpuls, der dann unter schichtenweiser Einführung des gesamten Orchesterapparats zur Klarheit kommt. Die ersten drei Takte werden dabei nie verändert, die Klärung und Intellektualisierung des geräuschhaften Impulses erfolgt bei Mozart in den Wiederholungen durch den Holzbläser-Kontrapunkt, nicht am Motiv selbst. Da Reicha Elemente der Orchesterkonvention und der präzisen klanglichen *in-*

<sup>12</sup> Ebd., 1107.

*ventio* weder als thematisch noch als entwickelbar erachtet, deplatziert er das Motiv in seiner eigenen Durchführung.

Durchführung 2 ist materialreicher:<sup>13</sup>

Am auffälligsten ist – neben dem wenig vorbereiteten Ruck in T. 7, mit dem Reicha nach h-Moll moduliert – die Großterzsequenz, die von G-Dur über Es-Dur und Ces-Dur die Durchführungstonart enharmonisch als Negativ erreicht (T. 53–79). Damit sprengt Reicha den tonalen Rahmen der Sonate der Mozartzeit.<sup>14</sup> Die Gründe dafür liegen wiederum in einer reduzierenden Vervielfältigung des Originals durch die auffallend rigide Sequenz.

Phrase 8, die in der Exposition die Takte 86–107 einnimmt, ist Mozarts Schlussgruppe entnommen und in dieser Form schon Produkt eines Prozesses bei Mozart. Nach zweimaliger Wiederholung endet die Phrase bei Mozart überraschend in der kleinen statt in der großen Sexte, eine sicherlich gestisch zu verstehende chromatische Verfärbung, deren harmonische Konsequenzen dann in der Ausweichung nach a-Moll gezogen werden. Damit ist ein Moment des episodenhaften Innehaltens verbunden.

Reicha reduziert das bei Mozart auf mehreren Ebenen stattfindende »L'inganno« auf den Trugschluss, wobei die sensible kleine Sexte nun stabiler Grundton wird. An die Stelle des Innehaltens tritt die Fortsetzung des Seitensatzes, Phrase 7, wobei die gestaute Überinformation durch die reale Fauxbourdon-Sequenz, die Akzentverschiebung und die absteigende Chromatik nicht auf dem Orgelpunkt aufgefangen wird wie bei Mozart, sondern mechanisch in die nächste Runde der Sequenz fällt. Reicha schneidet zwei der überraschendsten Momente des Originals zusammen und nimmt ihnen durch die Sequenz die Überraschung sowie seiner Durchführung das formale Zentrum.<sup>15</sup> Ein

13 Im Klavierauszug ebd., 1112–1114, orchestriert ebd., 1120–1126.

14 Zum Trägheitsverhalten der Modulation auch in der Durchführung s. William E. Caplin, *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*, Oxford 1998, 139.

15 Vgl. ebd., 142 zur grundsätzlichen tonalen Instabilität von Durchführungskernen, die sich auch in den motivischen Details und Gesten ausspricht. Die in regelmäßigen Abständen wiederkehrenden vollständigen authentischen Ganzschlüsse in Oktavlage innerhalb der Großterzsequenz sind in diesem tonal in-

## Ariane Jeßulat

musikalischer Kommentar des Geschehens liegt eher in den rückführenden Takten 80–91, wenn die ersten Violinen allein und durch die Abwandlung der Phrase auch mühselig in Quintschritten den Rückweg zu suchen scheinen. Besonders hier, im »Misslingen der Form«, wird deutlich, dass auch Reichas experimenteller Tonsatz die Dynamik einer lebendigen Komposition ausprägt, in der Formabschnitte und Motive als Reaktion auf vorausgegangene Ereignisse entstehen bzw. als solche verstanden werden.

Die Divergenzen zwischen dem Formverhalten der Motive und Reichas Strategien gehen in der zweiten Durchführung auf reduzierende Umformungen hauptsächlich der Seitensatzgruppe zurück. Im Falle der bereits angesprochenen Phrase 7 z. B. wurde nicht berücksichtigt, dass diese Fortsetzung des Seitensatzes eigentlich eine Variante in der gleichnamigen Molltonart, also eher eine akzidentelle Verfärbung ist und durch die Kontur des Tonleiterschnitts tonal gehalten wird.

The image shows a musical score for piano, measures 68-75. The score is written in G major (one sharp) and common time. It consists of two systems of staves. The first system shows measures 68-71. The right hand has a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand plays chords with fingerings 6, 6, 6, and a question mark. The second system shows measures 72-75. The right hand continues the melodic line, and the left hand plays chords with fingerings 8 and 6. The score is annotated with a bracket over measures 68-71 and a question mark under measure 71.

Abbildung 1a: Seitensatz bei Mozart, T. 68–75.

stabilen Umfeld viel zu stabil, lassen kaum »harmonisches Legato« zu und sorgen für formale Irritationen.

## Développer des idées musicales



Abbildung 1b: Fauxbourdon-Gerüst.

## Ariane Jeßulat

The image shows a musical score for a string quartet, specifically a Trio from Mozart's G-Dur KV 82, measures 1-8. The score is written for Violine 1, Violine 2, Viola, and Cello. The time signature is 3/4. The key signature is one sharp (F#), indicating G major. The Violine 1 part has a melodic line with a long note in measure 1, labeled 'Modell'. The Violine 2 part has a rhythmic pattern of eighth notes, labeled 'Kadenz'. The Viola and Cello parts provide harmonic support with eighth notes. The score ends with a double bar line and repeat signs.

Abbildung 3: Mozart, Trio aus dem Streichquartett G-Dur KV 82, T. 1–8.

Bei dem berühmten Trio der drei Knaben aus der *Zauberflöte* unterstreicht Mozart den Moment durch die lange Note in der Oberstimme, die an dieser Stelle von Mechanik in Melodie umschlägt. In der Ouvertüre zu *Figaros Hochzeit* ist es die Violinfigur, die hier wie im Streichquartett den Einsatz des Kadenzvorgangs markiert.

Reicha beginnt auf der 6. Tonleiterstufe von A-Dur (T.92), und obwohl er mit Erreichen des Basstons g in den Bratschen dieselbe Situation im Modell erreicht haben müsste, bleibt trotz der Figuration in den Violinen die subdominantisch-kadenzierende Wirkung aus – und das nicht, weil er die Sequenz fortsetzt, sondern weil der formale Rahmen des »Vierers«, der diese Wirkung freisetzt, nicht gegeben war. Auch die folgenden lauten Anstrengungen, über die aufsteigende Tonleiter die Tonart D-Dur oder zumindest A-Dur wieder zu erreichen, sind Indizien für den erlebbaren Zusammenhang zwischen Harmonik und Form, der nach der Modulation im freien Fall nach Ces-Dur auch eines kräftigen Rückweges bedürfte. Die Rückmodulation nach A-Dur in buchstäblich letzter Sekunde in den letzten beiden Takten könnte fast eine Rache des Originals für den gedankenlosen Raub eines der

## Développer des idées musicales

wichtigsten Motive der Ouvertüre<sup>16</sup> sein, das Reicha hier und zu Beginn in T. 7–8 zur motivischen Verfügungsmasse degradiert hat.

### 2) *arrêt*: Innehalten und Wiederbringen

Reicha überspringt den modellhaften Untergrund der Vorlage und macht keine »idées franches«, sondern bereits Produkte eines Formdenkens zu den Elementen seiner neuen Form.

Obwohl Reichas hier verwendetes Vokabular vor allem lineare Modelle des so genannten Mannheimer Stils kaum oder gegen ihre Konvention verwendet, wäre es verfehlt davon auszugehen, dass er dies und die formalen Gegenläufigkeiten lediglich in Unkenntnis des Stils verursacht. Reicha schreibt keine Stilkopie.

»Développer ses idées [...]; c'est enfin produire des effets inattendus et nouveaux sur des idées connues d'avance.«<sup>17</sup>

Diese dramatisch-erinnernde Idee des »développer« passt nicht pauschal auf jede Durchführung und schon gar nicht auf die Ouvertüre zur *Hochzeit des Figaro*, wo eine Durchführung nur scheinbar fehlt.

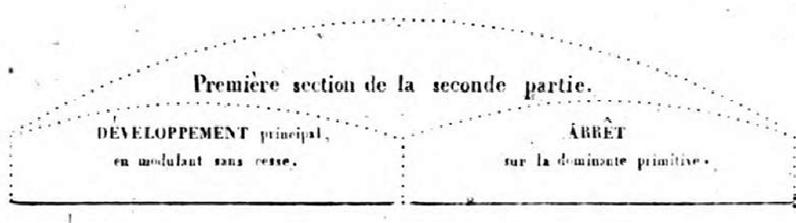


Abbildung 4: Reichas graphische Darstellung des »Durchführungsabschnitts« in der *grande coupe binaire* in der *Traité de haute composition musicale*, Band II, 300.

»[...] on s'arrête communément sur la dominante primitive sur laquelle on fait souvent une pédale suivie d'un conduit pour attaquer la section suivante.«<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Bei Mozart erklingt das Motiv in T. 41–45 und dann wieder vier Takte vor Ende des langen Orgelpunkts *d* am Schluss der Ouvertüre.

<sup>17</sup> Reicha/Czerny 1832, 1107.

<sup>18</sup> Antonín Reicha, *Traité de haute Composition musicale* 2, Paris 1826, 298.

Ein Schlüssel zu der bei Reicha vorgenommenen Umwertung der Form scheint die bei ihm im Formschema der *grande coupe binaire* auftauchende Bezeichnung *arrêt* zu sein, ein Sammlungspunkt vor der Reprise, möglicherweise dem entsprechend, was A. B. Marx später als »Wiederbringen«<sup>19</sup> bezeichnet. Dieser *arrêt* ist bei Reicha mit Wegmetaphern<sup>20</sup> wie »conduire« eher markiert als vollständig erklärt, aber der kompositorische Versuch ist da, und zwar so vehement, dass er die in Mozarts Vorlage vorhandene Rückführung doppelt, wie besonders in der ersten Durchführung zu hören war.

Das eigentliche »Bringen« gibt es in Mozarts Ouvertüre dort, wo es passt, nämlich auf dem langen Orgelpunkt *d* am Ende der Reprise, auf den ersten Akt zielend. Das erklärt auch den Schwerpunkt auf dem Seitensatz und vor allem auf der Schlussgruppe, in der Mozart Entwicklungsarbeit leistet, die sonst in einem Durchführungsteil stattfindet. Es ist redundant, wenn Reicha diese wiederholt, also überzeichnet und schematisiert er sie.

Eine Verschiebung des »développer« aus dem zweiten Teil der Sonate in den ersten ist in den 1820er Jahren musikalische Realität, und die Strategien, auf diese dramatischen Konzeptionen zugunsten flächiger, nicht diatonischer Sequenzen zu verzichten, sind in romantischen Sonaten zahlreich. Damit ist aber der Durchführungsteil im engeren Sinne weniger verarbeitend und wiederbringend mit der Exposition verbunden, sondern steht für sich wie in Haydns Sonate Es-Dur, in Beethovens *Sturmsonate*, im zweiten Satz der *Frühlingssonate*, in Schuberts Es-Dur-Klaviertrio – die zahlreichen Beispiele gehören zum Analyse-Repertoire der »Neo-Riemannian-Theory« und umreißen aus dieser Sicht eine Parallelwelt zur tonalen Arbeit auf der Basis diatonischer Modelle.

19 Vgl. Caplins Ausführungen zum Unterschied zwischen »Retransition« und »Stehen auf der Dominante« in Caplin 1998, 157ff., ebenso in Hepokoski/Darcy 2006, 197ff.

20 Zur auffälligen Metaphorik des Reisens bei Reichas Beschreibung der *grande coupe binaire* vgl. Felix Diergarten, »Time Out of Joint – Time Set Right: Principles of Form in Haydn's Symphony No. 39«, in: *Studia Musicologica* 51/1–2 (2010), 109–126:117.

## Développer des idées musicales

Reichas enharmonische Passage der zweiten Durchführung kommt dieser undramatischen Rücknahme von Durchführungsarbeit sehr nahe.

### 3) Fußnote zum Kontrapunkt

Gerade in der solistischen Gestaltung der »mélodies dialoguées«<sup>21</sup> arbeitet Reicha viel mit imitatorischer Verdichtung und beruft sich auch dabei auf Haydns Vorbild.<sup>22</sup> Der Umgang mit der Vorlage legt aber nahe, dass er eine kontrapunktische Attitüde in signalhaften Oktavkanons übernimmt, das kontrapunktische Spiel, das Haydns wie Mozarts Musik strukturiert, jedoch nicht weiterführt. Wie es die Anlage der ersten drei Takte in der Ouvertüre vorgibt, ist die zugrunde liegende Figur Wachstum und Augmentation – zur imitierenden Verdichtung muss man einem Großteil der ausgewählten Phrasen Gewalt antun. Des Weiteren handelt es sich bei allen Themenbildungen um doppelte Kantilenen.



The image shows a musical score for three instruments: Violine I, Viola, and Cello/Kb. The score is in G major (one sharp) and common time. It covers measures 108 to 112. The Violine I part has a melodic line with a triplet of eighth notes in measure 110. The Viola and Cello/Kb. parts provide harmonic support with sustained notes and a bass line.

Abbildung 5: Mozart, T. 108–112.

- 21 Antonín Reicha, *Traité de mélodie*, Paris 1814, 91: »Une mélodie dialoguée de la sorte peut devenir très-piquante, paraître fort naturelle et produire beaucoup d'effet, si elle est bien faite, et surtout bien placée. C'est particulièrement dans la musique dramatique qu'on en pourrait faire un usage heureux; [...].« Siehe zu diesem in Reichas Sonatenverständnis sehr wichtigen Stilmittel die Diskussion bei Diergarten 2010, 109–126:120, mit dem Terminus »phrased fugue« in Anmerkung 30.
- 22 Innerhalb des hier untersuchten Abschnitts z. B. in Reicha/Czerny 1832, 1127, mit der Empfehlung der »Londoner Sinfonien«.

Reichas Phrase 9 ist die erste symmetrische Bildung dieser Ouvertüre und Endmarke eines Formprozesses zum syntaktischen Gleichmaß hin. Dem entspricht die klausulierende Figur in den Kontrapunkten, die einen Gang zur Terz wider Erwarten schließend zum Grundton zurückbiegt. Es ist wie ein Unterlaufen der eigenen Idee von dramatischer Form, dass Reicha diese schließenden Kontrapunkte in der Verdichtungsarbeit beibehält. Offen bleibt allerdings, inwieweit auch handwerkliche Mängel dazu beitragen, dass seine *exempla* seine Theorie auf diese Weise infrage stellen.

Birger Petersen

## Die Orgelschule Johann Georg Herzogs als Quelle für die Aneignung historischer Satzmodelle im späten 19. Jahrhundert

Johann Georg Herzog (1822–1909) ist mehr als nur ein erstaunlich produktiver Komponist von Musik für das gottesdienstliche Orgelspiel: Seine Sammlungen von *Tonstücken* für die Orgel, vor allem aber sein 1857 erschienenes *Praktisches Handbuch für Organisten* und die 1867 erstmals herausgegebene *Orgelschule* op. 41 sind in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weit verbreitet und dienen nicht nur in Erlangen, der langjährigen Wirkungsstätte Herzogs, der Ausbildung haupt- und nebenamtlicher Organisten. Zu den Orgelschülern Herzogs noch aus Münchner Zeit zählt auch Josef Gabriel Rheinberger. Herzog vermochte bereits als Orgellehrer der Königlichen Musikschule in München der Orgelausbildung ein spezielles Gepräge zu geben; die zahlreichen Jugendbriefe Rheinbergers an seine Eltern geben Aufschluss über das Ansehen, das der protestantische Kirchenmusiker auch bei den römisch-katholisch geprägten Studierenden besaß.

Da die spieltechnischen Übungen und Satzmuster, letztlich aber auch die Kompositionen Herzogs Generationen von Orgelschülern geprägt haben, ist die Frage nach Rezeption und Handhabung historischer Satzmodelle bei Herzog nahe liegend, zumal zum Netzwerk Herzogs auch Komponisten und Theoretiker wie Franz Lachner und Heinrich Bellermann gehörten. Auffällig ist dabei die Vielfalt des aus der Musik des 18. Jahrhunderts übernommenen und romantisch kontextualisierten Vokabulars. Im Umgang mit gängigen Modellen und ihrer Aneignung erweist sich, wie eng Musiktheorie und improvisatorische, mithin auch kompositorische Praxis ineinandergreifen.

### 1. Orgelschule und Orgelkompositionen

Wenn Johann Georg Herzog seine *Orgelschule* op. 41 in der Erstausgabe 1867 *Eine theoretisch-praktische Anleitung zur gründlichen Erlernung des kirchlichen Orgelspiels. Zum Gebrauch in Musikschulen, Seminarien, Präparanden-Anstalten und zum Selbstunterricht* nennt,

macht er wie verschiedene seiner Zeitgenossen<sup>1</sup> die Bestimmung seiner Schule für den Unterricht deutlich: Er orientiert sich in der Konzeption an der Ausbildung vor allem von Lehrer-Organisten.<sup>2</sup> Dieser Zusammenhang ist in gleichem Maße ablesbar am Untertitel der bekanntesten Veröffentlichung Herzogs, den vier Sammelbänden mit Werken »alter Meister«,<sup>3</sup> teils radikal gekürzt, komprimiert oder vereinfacht und häufig ergänzt um eigene Vor-, Zwischen- und Nachspiele – ausdrücklich Musik für den gottesdienstlichen Bereich, funktionalisiert bis zur letzten Konsequenz und auch heute, zumal für Kirchenmusiker im Nebenamt, Grundlage des Repertoires als »(Mindest-)Standard qualitätvoller Orgelmusik«:<sup>4</sup> »zur allseitigen Ausbildung«.

Herzog vermittelte in Spieltechnik und Orgelästhetik die Traditionen der Bach-Schule, die ihm von seinem eigenen Lehrer Johann Christian Heinrich Rinck überliefert wurde; Rinck ist seinerseits Schüler des Bach-Schülers Johann Christian Kittel<sup>5</sup> und hat mit der *Theoretisch-practischen Anleitung zum Orgelspielen* (op. 124, Berlin 1839) eine von Herzog vielfach zitierte Orgelschule hinterlassen. Wie in Rincks Schule stammen auch in Herzogs Orgelschule die Übungsbeispiele zum größten Teil vom Autor – und es beeindruckt »die Fähigkeit, das jeweils anstehende Problem [...] in kurzen Übungssätzen konzentriert anzubieten«.<sup>6</sup> Die Einschätzung, es gehe Herzog in diesen

1 So etwa Carl Severin Meister oder Friedrich Wilhelm Schütze; vgl. Karen Voltz, *Orgelunterricht in der seminaristischen Lehrerbildung*, Frankfurt und Berlin 2002 (*Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik* 12).

2 Vgl. Stefan Nusser, *Die aktuelle Anwendungssituation in Deutschland erschie- nener Orgellehrwerke*, Leipzig 2008 (phil. Diss.), 106.

3 Johann Georg Herzog, *Der praktische Organist. Neue vollständige Sammlung von Orgelstücken aller Art. Ein Hand- und Hilfsbuch zur allseitigen Ausbildung und zum kirchlichen Gebrauch. Mit Originalbeiträgen der bekanntesten und vorzüglichsten Orgelcomponisten*, 4 Bände, Mainz o. J.

4 Michael Heinemann, »Der „praktische Organist“. Johann Georg Herzog«, in: *Zur deutschen Orgelmusik des 19. Jahrhunderts*, hrsg. von Hermann J. Busch und Michael Heinemann, St. Augustin 2006 (*Studien zur Orgelmusik* 1), 85–89:85.

5 Vgl. Martin Weyer, *Die Orgelwerke Josef Rheinbergers. Ein Handbuch für Organisten*, Wilhelmshaven 1994 (*Taschenbücher zur Musikwissenschaft* 118), 18–19.

6 Ebd., 19.

## Die Orgelschule Johann Georg Herzogs

Übungen nur um spieltechnische Probleme, führt allerdings in die Irre: Es geht Herzog fast immer auch um satztechnische Grundprobleme.

Die *Orgelschule* op. 41 folgt einem vorangegangenen Lehrwerken durchaus vergleichbaren Zuschnitt;<sup>7</sup> die Sammlung kulminiert in späteren Auflagen in Herzogs eigenem Zyklus eines *Andante mit 8 Veränderungen (Variationen)*, der den Band mit der Nummer 38 abschließt (und in der Erstausgabe von 1867 noch fehlt), und ist in der sechsten Auflage noch immer ergänzt mit einer vier Seiten umfassenden »Beilage zur zweiten Abteilung der Orgelschule, (III<sup>te</sup> Auflage) Seite 24« mit einfacheren Pedalübungen.

Die »Übungen im Choralspiel« wie die als Anhang dokumentierten »Übungen im Spiel liturgischer Choralgesänge« sind ausdrücklich keine Improvisationslehre: Herzogs Perspektive in der Dritten Abteilung ist ausschließlich die des Interpreten; erst im Laufe der Vierten Abteilung kommt Herzog zu einem elementaren Überblick von Schlussbildungen, allerdings im Kontext der Darstellung von Kirchen-tonarten und unter Angabe von Pedal-Applikaturen. Umso bedeutungsvoller ist für die Sammlung das »Lesen zwischen den Zeilen« – und damit die Frage, wie Herzog elementare Satzmodelle als Abbildung von Harmonisierungsgebräuchen in Kombination mit kontrapunktischen Formulierungen in der Aneignung barocker Modelle dokumentiert.

Kontextualisiert ist die *Orgelschule* op. 41 mit dem *Praktischen Handbuch für Organisten* von 1857, vor allem aber mit einer schier unüberblickbaren, oft für wiederum pädagogische Zwecke funktionalisierten Vielzahl von kleinen Orgelkompositionen, die Herzog von 1841 (aus diesem Jahr datieren die *18 Orgelstücke zum Gebrauche bei dem öffentlichen Gottesdienste* op. 4) bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts (die Sammlungen ab op. 80) veröffentlichte. Im Folgenden seien die erläuterten Satzmodelle zusätzlich nachgewiesen in den frühen

7 Neben der Orgelschule Rincks zu erwähnen sind etwa die Arbeiten Johann Christian Friedrich Schneiders (*Handbuch für Organisten*, Halberstadt 1830) oder August Gottfried Ritters (*Kunst des Orgelspiels*, Erfurt und Langensalza 1844 bzw. Erfurt und Leipzig 1858), die allesamt von Herzog zitiert werden.

*Orgelstücken* op. 11,<sup>8</sup> aber auch in einigen Einzelsätzen, deren Entstehungszeit mit der Erstausgabe der *Orgelschule* op. 41 zusammenfällt.

## 2. Satzmodelle in der *Orgelschule* op. 41

Von Bedeutung für die Vermittlung von Satzmodellen ist zunächst der erste Abschnitt mit allgemeingültigen – und damit für Schüler jeglichen Leistungsstandes zugänglichen – Übungen, weniger die Sammlung gültiger Kompositionen oder Einrichtungen älterer Werke von der Hand Herzogs. Berücksichtigt werden im Folgenden außerdem ausschließlich Übungen von der Hand Herzogs (in der *Orgelschule* jeweils mit »J. G. H.« markiert, Abweichungen sind besonders gekennzeichnet). Besondere Aufmerksamkeit sei auf die Bereiche Oktavregel, Sequenztypen und Imitationsmodelle gerichtet.

### 2.1 Oktavregelvarianten

In unterschiedlichen Zusammenhängen setzt sich Herzog mit der Oktavregel in exemplarischem Kontext auseinander. Versteht man die Oktavregel als »die ›Durchkadenzierung‹ der Skala«<sup>9</sup> mittels kontrapunktischer Kadenzmodelle, so ist ihre Dominanz im ersten Abschnitt der *Orgelschule*, die von Übungen beherrscht ist, leicht zu erklären, weil nahe liegend: Die technische Erarbeitung vom Oktavspiel wird so ergänzt um die satztechnische Auseinandersetzung mit historischen Modellen. Die kleine Übung Nr. 1/14 im Fünftonraum dokumentiert die standardisierten Bezifferungen der Stufen ⑤ bis ⑧/①; in gleicher Weise erweitert die Übung 1/20 die Oktave um die Transposition der Stufen ① bis ④ in der Unterquinte:<sup>10</sup>

8 Erstveröffentlichung in der C. H. Beckschen Verlagsbuchhandlung, Mainz und Leipzig o. J.

9 Vgl. Ludwig Holtmeier, »Zum Tonalitätsbegriff der Oktavregel«, in: *Systeme der Musiktheorie*, hrsg. von Clemens Kühn und John Leigh, Dresden 2009, 7–19:14.

10 Die Paginierung folgt der Erstausgabe von 1867 (»Verlag von Andreas Deichert«): *Orgelschule. Eine theoretisch-praktische Anleitung zur gründlichen Erlernung des kirchlichen Orgelspiels* [...], Erlangen 1867; die Notenbeispiele sind – auch in den Folgeausgaben – nicht fortlaufend nummeriert.

## Die Orgelschule Johann Georg Herzogs

The image shows two systems of musical notation for Exercise No. 1/20. Each system consists of a treble and a bass staff. The first system has four measures with fingerings 1, 7, 6, and 5 indicated below the notes. The second system has three measures with fingerings 5, 4, and 3 indicated below the notes. The notation includes various note values, rests, and slurs.

Abbildung 1: Übung Nr. 1/20 (S. 4).

Eine geraffte zusammenhängende Darstellung findet sich wenige Seiten später, allerdings mit einer eher ungebräuchlichen Bezifferung der Stufe ④ abwärts (T. 12/13); erst eine komplexere Übung (1/89) erweitert später die Perspektive um die gebräuchlichere Version des Sekundakkords:

The image shows two systems of musical notation for Exercise No. 1/61. Each system consists of a treble and a bass staff. The first system has four measures with a circled '4' below the first measure. The second system has four measures with a circled '4' below the first measure. The notation includes various note values, rests, and slurs.

Abbildung 2: Übung Nr. 1/61 (S. 10/11).

Kombiniert wird dieser Kontext mit der Abbildung der Harmonisierung einer Tonleiter in der Oberstimme (Übung 1/59). Die Übung 1/78 ergänzt Übung 61 in satztechnischer Hinsicht um Transpositionen des Modells.

In Zusammenhang mit der Einführung der Pedalstimme im zweiten Abschnitt der Orgelschule präsentiert Herzog dann auf engem Raum mehrere Varianten der Harmonisierung, auch unter Berücksichtigung der Kombination mit kontrapunktischen Modellen (etwa der Vorhaltsbildung). Eine Erweiterung bietet die Übung 2/17; die ihr folgende Übung 2/18 kombiniert die skalare Bewegung des Basses mit einem imitativen Verhalten der Mittel- und Oberstimmen.

Katalogartig ausgebreitet werden in gleicher Weise Elemente der Oktavregel in op. 11 Nr. 11, einem *Andante religioso* in Es-Dur:



Abbildung 3: Johann Georg Herzog, *Andante religioso* op. 11, Nr. 11 (Anfang).

Ähnlich wie in den anderen Beispielen aus der *Orgelschule* op. 41 geht es Herzog in der Komposition um die Ausgestaltung von Skalenbewegung im Bass im Sinne einer Initialkadenz. Diese Idee wiederholt Herzog mit dem Abschluss der Sammlung Nr. 18, dem festlichen *Postludium. Allegro maestoso* in G-Dur; sie erlangt dadurch zyklusbildende Bedeutung.

## 2.2 Sequenztypen

Im Kern behandelt Herzog seine Oktavregel-Modifikationen als Bassmodelle. Auch andere Bassmodelle haben einen Platz im Kontext der einfachen Übungen in der Orgelschule. Dass etwa das so genannte Pachelbel-Modell als klassische Parallelismus-Konzeption dabei nicht besonders stark präsent ist, verwundert bei dem Gewicht, das Herzog

## Die Orgelschule Johann Georg Herzogs

im Rahmen seiner Lehre auf die Harmonisierung des protestantischen Chorals legt.<sup>11</sup> Die einzige Erwähnung findet das Modell in der Pedaliter-Übung 2/16.

Herzog kommt in seiner Orgelschule relativ früh zu kleinen, aber eben für seine Zeit charakteristischen Kompositionen mit nur niedrigem Schwierigkeitsgrad. Insbesondere im Kontext solcher Kompositionen, aber auch in simplen Übungen bildet Herzog einfache skalare Modelle wie das Monte-Modell ab. Insbesondere umfangreichere Charakterstücke wie etwa die Übung 4/9 (S. 136) weisen dabei einen sehr differenzierten Gebrauch von Sequenzmodellen auf.

Auch in der Sammlung op. 11 sind Monte-Strukturen mehrfach aufzufinden – und so schlicht konstruiert, dass ihr Gebrauch am Beginn oder im Zusammenhang mit der Inszenierung des Schlusses der Kompositionen kein Zufall sein kann. Die vierte Nummer des Zyklus weist das Monte-Modell zur Verstärkung der Schlusswirkung auf; der ihr folgende Satz zitiert nach der Initialphrase die gleiche Struktur.



Abbildung 4: Herzog op. 11, 4 (Ende).

### 2.3 Imitationsmodelle

Die kontrapunktischen Verfahrensweisen, die Herzog in den ersten Kapiteln seiner *Orgelschule* zwar nicht katalogartig, aber modellhaft präsentiert, reichen von einfachsten kurzen Kanons zu zwei Stimmen

<sup>11</sup> Erstaunlicherweise berücksichtigt Herzog das Parallelismus-Modell im Kontext der Dritten Abteilung der *Orgelschule* nur sehr randständig, jedenfalls nicht als offensichtliches Bassmodell.

oder komplexeren imitatorischen Aufgaben mit wechselnden Einsatzintervallen bis hin zu vierstimmigen, paarigen Imitationskonzepten oder inventionsartigen motivischen Übungen. Entsprechende Übungen finden sich unter den 38 für Anfänger gedachten Sätzen. Diese Übungen kombiniert Herzog bezeichnenderweise mit einer entsprechenden aus der Orgelschule Christian Heinrich Rincks mit Angaben zur Motivbehandlung (Abb. 5).

Eine erste, *Fughetta* überschriebene Übung, jetzt wieder als Original Herzogs, folgt wenige Seiten später; außerdem stellt Herzog bis zu fünfstimmige Expositionsentwürfe vor. Mit Übungen wie einem kurzen Choralvorspiel zu »Aus tiefer Not schrei ich zu dir« (Übung 4/31) begibt sich Herzog in den Bereich der Stilkopie. Dabei erscheinen Übungen wie diese oder eine Reihe von weiteren *Fughettas* keineswegs unbedingt kontextualisiert, sondern eher in lockerem Zusammenhang, der in erster Linie – den spieltechnischen Perspektiven einer Orgelschule geschuldet – unterschiedliche Schwierigkeitsgrade abbildet.<sup>12</sup> Eine eigene Fuge (Übung 4/30) ist Kulmination und erstes Ziel der Sammlung, allerdings auch unter satztechnischen Gesichtspunkten. Auch aufgrund ihrer Verwandtschaft zur Fuge BWV 543 wirkt diese Komposition wie ein Stilkopie-Kommentar zu Johann Sebastian Bach; der Vergleich zu ähnlichen Arbeiten etwa des Offenbachers Anton André in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts<sup>13</sup> drängt sich auf.

12 Dass sich Herzog bei der Erarbeitung des gottesdienstlichen Spiels wie sein Zeitgenosse Josef Schildknecht am gregorianischen Choral orientiert hat, ist nicht zuletzt aufgrund der Konfession Herzogs eher unwahrscheinlich; vgl. Nusser, *Orgellehrwerke*, 24. Dies gilt eher für die späten Originalbeiträge Herzogs zu Otto Gauß' Sammlung *Orgel-Kompositionen aus alter und neuer Zeit* 2, Regensburg 1910 (Alfred Coppenrath's Verlag).

13 Im *Lehrbuch der Tonsetzkunst* von 1832, vgl. den Beitrag von Jürgen Blume, »Die Fugenkonzepktion des Theoretikers und Komponisten Anton André«, in: *Musiktheorie im 19. Jahrhundert. Kongressbericht Bern 2011*, hrsg. von Martin Skamletz, i. V. (*Reihe Musikforschung der Hochschule der Künste Bern*).

## Die Orgelschule Johann Georg Herzogs

Motiv.

Mot.

Mot.

Mot.

Mot. umgekehrt.

Mot.

Mot.

Mot.

Mot.

Abbildung 5: Übung 4/6 (S. 100).

### 3. Zur Rezeption der *Orgelschule* Herzogs

Eine veränderte Neuauflage der *Orgelschule*, bearbeitet durch Arthur Piechler, erschien 1949 – eine Überarbeitung, die zeittypisch inkonsequent die Orgelbewegung des frühen 20. Jahrhunderts in Hinsicht auf Registrierung, Orgelbau und Geschichte der Orgelkunst mit den originalen Bestandteilen des 19. Jahrhunderts verknüpft;<sup>14</sup> neben einer Überarbeitung des Abschnitts über Orgelbau ist diese sehr verbreitete,

<sup>14</sup> Vgl. Adelheid Lamersdorf, *Orgellehrwerke: eine didaktische Untersuchung auf inhaltsanalytischer Grundlage*, Heidelberg 1990 (*Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft* 33), 178, bzw. Nusser, *Orgellehrwerke*, 125.

wiewohl stark gekürzte Ausgabe auch mit einem kurzen Kapitel »Vom gregorianischen Choral und seiner Begleitung« versehen, allerdings auch unter rein interpretatorischen Gesichtspunkten.

Die Rezeption der *Orgelschule* op. 41 durch die Jahrhunderte lässt sich tatsächlich kompositorisch festmachen. Die Pedalübung 2/9 kehrt verwandelt wieder in Josef Gabriel Rheinbergers 11. Sonate d-Moll op. 148 als Thema der *Cantilene*. Der junge Komponist wird die elementare Übung Herzogs gekannt und auf seine Art verinnerlicht haben; die Komposition Rheinbergers datiert von April und Mai 1887.<sup>15</sup> Rheinberger hat darüber hinaus eine eigene Komposition zu Herzogs Orgelschule beigeleitet, nämlich ein *Andante* c-Moll WoO 37 (Übung 2/6, S. 68).<sup>16</sup>

1851 kritisiert Gustav Siebeck Herzogs Orgelstücke op. 18: »Vor allem zeigt sich Mangel an Poesie, an klaren und bestimmt ausgeprägten musikalischen Gedanken. [...] Daher kommt er in diesen Tonstücken nie zu einem wirklichen Aufschwunge, einzelne Schönheiten verkümmern in der fast geschwätzigem Breite der nach Maßgabe der oft unbedeutenden und abgenutzten Motive viel zu lang ausgespannenen Tonstücke.«<sup>17</sup> Die Einschätzung Michael Heinemanns zum kompositorischen Schaffen Herzogs zielt in dieselbe Richtung: »Die Möglichkeit, eine geistliche Musik zu konzipieren, die in einer radikalen Entschlackung des thematischen Materials und einer geradezu vorsätzlich entwicklungslosen Durchführung einen statischen – im geistlichen Kontext: meditativen – Gestus gewinnen könnte, bedachte er, vermutlich im Hinblick auf den Vorbildcharakter, den seine Kompositionen für die evangelische Kirchenmusik annehmen sollten, nicht.«<sup>18</sup> Tatsäch-

15 Vgl. Weyer, *Orgelwerke*, 21–22.

16 Das Trio entstand für die zweite Auflage der *Orgelschule* von 1870: Rheinberger hatte den Kernbestand seiner späteren Trios op. 49 – auch WoO 37, das er dieser Sammlung entnahm und das deshalb nicht in der Erstausgabe bei Forberg in Leipzig 1871 erschien – im Oktober 1868 komponiert; die Paginierung bezieht sich auf die deutlich erweiterte sechste Auflage von 1890 (»Andr. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf.«, Erlangen und Leipzig).

17 Gustav Siebeck, »[Rezension von:] Johann Georg Herzog, 8 Orgelstücke op. 18«, in: *Urania* 8 (1851), 85; vgl. Heinemann, »Der „praktische Organist“«, 88.

18 Ebd.

## Die Orgelschule Johann Georg Herzogs

lich steht für Herzog die handwerkliche Korrektheit im Vordergrund – neben dem notwendigen Vorbildcharakter der Kompositionen.

Die Einbindung eindeutig identifizierbarer Satzmodelle im Kontext der propädeutisch gemeinten Abschnitte der *Orgelschule* wie auch in einer Reihe von funktionalen Kompositionen macht die Absicht Herzogs deutlich, in seiner Arbeit Musik auch dann mehrdimensional zu betrachten, wenn es vordergründig auch nur um spieltechnische Fragestellungen geht: Die *Orgelschule* Johann Georg Herzogs dient, wie viele andere Sammlungen dieser Art, »zur allseitigen Ausbildung«.



**Sektion 3:  
Kompositionspädagogik  
und Didaktik der Musiktheorie**



Matthias Schlothfeldt

## **Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?<sup>1</sup>**

Kommt man mit jemandem, der zumindest in der Schule eine Weile Musikunterricht hatte, über das Thema »Musiktheorie« ins Gespräch, dann fallen oft Begriffe wie »große Terz«, »Dominante« oder »Quintenzirkel«. Tiefer bohrend, kann man sich meist davon überzeugen, dass sie nicht etwa deswegen fallen, weil sie formal repräsentiert und durchdrungene Inhalte mit ihnen verknüpft wären, sondern vielleicht eher wegen der außermusikalischen Assoziationen, die sie wecken. Hier interessieren aber viel mehr die Fragen, warum die Beschäftigung mit den Gegenständen, auf welche die genannten Begriffe verweisen, in der Mehrzahl nicht als gewinnbringend empfunden wurde bzw. wann die Beschäftigung mit musiktheoretischen Inhalten als sinnvoll wahrgenommen wird, ob es sich dabei überhaupt um geeignete Unterrichtsgegenstände handelt und wie angemessene Inhalte gelernt bzw. unterrichtet werden können. Denn danach, warum sich welche Lernenden mit welchen musiktheoretischen Inhalten auseinandersetzen sollen, fragt ja die Didaktik der Musiktheorie, und die ihr zugehörige Methodik fragt, wie dies wirkungsvoll geschehen kann.

Nicht nur diejenigen, die Studierende musikpädagogischer Studiengängen in musiktheoretischen Fächern unterrichten, werden irgendwann einmal darüber nachgedacht haben, ob eine gehörige Portion Musiktheorie im Schulunterricht, aber auch im Instrumental- und Gesangsunterricht, nicht erheblich dazu beitragen könnte, dass die Schüler zu »Musikverstehern« würden.<sup>2</sup> Wohl die meisten Musiktheorie Lehrenden dürften sich schon gefragt haben, worin diese Portion Musiktheorie im Idealfall bestehen müsste – und manche sind zu dem Schluss gekommen, dass es nicht unbedingt Elemente wie die drei

1 Es handelt sich hier um den ursprünglichen Vortragstext, der nur an wenigen Stellen leicht überarbeitet und in Anmerkungen durch Aktualisierungen ergänzt wurde.

2 So der Titel eines aktuellen Buches, das auch auf dem Kongress in Essen vorgestellt wurde: Hartmut Fladt, *Der Musikversther. Was wir fühlen, wenn wir hören*, Berlin 2012.

oben genannten sind, die da ganz vorne rangieren. Nur lässt sich die Frage, welche Unterrichtsinhalte und welche Begriffe in welcher Lernsituation angemessen sind, nicht pauschal beantworten. Und bei der Frage, *wie* sie unterrichtet werden sollen, verrate ich kaum jemandem etwas Neues damit, dass das Lernen dieser Inhalte mit (oder sogar in) Musik geschehen sollte, mit klanglichen Erfahrungen verbunden sein und mithilfe musikalischer Praxis stattfinden sollte. Neben dem Hören, Singen, Spielen, Improvisieren ist eine dieser musikalisch-praktischen Methoden, die indessen viel zu selten zur Anwendung kommt, das Komponieren.

Gleichgültig, ob im Unterricht an der Hochschule, im Instrumentalunterricht an der Musikschule oder im Musikunterricht an der Schule komponiert wird; und gleichgültig, ob dem eine Gestaltungsaufgabe vorangeht oder Schüler im Rahmen eines Kompositionsprojektes möglichst selbstständig Musik erfinden – sinnvoll ist Komponieren dann, wenn auf diese Weise ein ohnehin gerade anstehender oder dabei auftretender Lerninhalt vertieft werden kann, also: eigentlich immer! Das Komponieren hat den Vorteil, dass beim gestaltenden Umgang mit Klängen und Noten musikalische Phänomene als solche in den Blick geraten. Man kommt hier unweigerlich mit Musiktheorie in Berührung, spätestens wenn man die eigene Arbeit reflektiert – und analysiert. Wenn die Lernenden Musik erfinden und dabei ein Anliegen verfolgen, wenn sie Probleme lösen, Fragen, die sich stellen, beantworten und Entscheidungen treffen müssen, stoßen sie dabei auf musiktheoretische Inhalte, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen – und dann in der Regel auch wollen. Nun ist die Beschäftigung mit den Inhalten, die in den Blick geraten, für sie relevant, und es kann für sie auch von gesteigertem Interesse sein, sich mit mehr oder weniger großen Terzen, Dominanten oder dem Quintenzirkel zu beschäftigen.

Mit der Möglichkeit, das eigene Tun zu reflektieren und die Musik, die gerade entsteht oder entstanden ist, zu analysieren, ist ein wesentlicher Unterschied zwischen Komponieren und Improvisieren angesprochen. Mit Dahlhaus lassen sich zwar Komponieren und Improvisieren als zwei Pole auffassen, zwischen denen ein weites Spektrum an

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

Modi des Musikerfindens angesiedelt ist.<sup>3</sup> Zur Charakterisierung einiger relevanter Unterschiede zum Improvisieren kann aber das Komponieren als »planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen« bezeichnet werden. Wenn Lernende sich wie Komponisten verhalten, kann schon die Feststellung, dass eine Musik so oder anders werden kann je nach den Voraussetzungen und den Ergebnissen der zu treffenden Entscheidungen, Musiklernen ermöglichen, Neugierde auf und Interesse an anderer Musik wecken und so zu musikalischer Bildung beitragen.

An diese Überlegungen zum Sinn des Komponierens im Unterricht schließen die beiden Fragen an, um die es hier geht, nämlich erstens, was sich hinter dem Begriff »Kompositionspädagogik« verbirgt (davon ist in letzter Zeit gelegentlich die Rede und der Begriff wird in Zukunft hoffentlich noch öfter fallen), und zweitens, ob die Musiktheorie zuständig ist – ob überhaupt, inwiefern bzw. wie lange noch.

### 1. Was ist Kompositionspädagogik?

Bisher wurden einige Hinweise darauf gegeben, warum Komponieren in verschiedenen musikbezogenen Lernsituationen vorteilhaft ist; in Abb. 1 wird versucht, die Bereiche, in denen – aus verschiedenen Motivationen heraus – komponiert wird, zu strukturieren: In den beiden Spalten wird unterschieden, ob am Komponieren interessierte Lernende (potenziell) zu Komponisten ausgebildet werden und *komponieren* lernen oder ob Schüler (oder Studierende) *Musik* lernen (sollen oder wollen) und sich dabei eher wie Komponisten verhalten. In den vier Zeilen werden mögliche Lernsituationen gewissermaßen institutionell voneinander unterschieden, im Groben nämlich zunächst in Unterricht an Schulen, Musikschulen und Hochschulen. Ergänzt wird noch der Bereich der Kompositionswettbewerbe; innerhalb dieser Wettbewerbe, aber auch andernorts in der freien Musikszene, werden Workshops

3 Vgl. Carl Dahlhaus, »Was ist Improvisation?«, in: *Improvisation und neue Musik*, hrsg. von Reinhold Brinkmann, Mainz 1979 (*Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung* 20), 9–23, sowie Matthias Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim u. a. 2009 (*Folkwang Studien* 9), 36ff.

## Matthias Schlothfeldt

angeboten, mit denen die Gesamtschau kompositionspädagogischer Aktivitäten einigermaßen vollständig sein sollte.

	KOMPONIEREN LERNEN „ZU KOMPONISTEN AUSGEBILDET WERDEN“	MUSIK LERNEN „SICH WIE KOMPONISTEN VERHALTEN“
SCHULE	AGs u. a.	Musikunterricht auf allen Stufen
MUSIKSCHULE / PRIVATE MUSIK- ERZIEHUNG	Kompositionsunterricht ggf. Unterricht in Musiktheorie	(musikalische Grundstufe) Instrumental- und Gesangsunterricht Unterricht in Musiktheorie
WETTBEWERBE & WORKSHOPS	Bundeswettbewerb Komposition Landeswettbewerbe „Jugend komponiert“ Berliner Philharmoniker Winsen / L'art pour l'art Klavierfestival Ruhr	„teamwork!“ u. a.
HOCHSCHULE	Kompositionsstudium	Unterricht in Musiktheorie weitere Lehrveranstaltungen in musikpädagogischen Studiengängen

Abbildung 1: Kompositionspädagogische Aktivitäten  
in unterschiedlichen (institutionellen) Zusammenhängen.

Seit Ende 2011 leitet Philipp Vandré als Pr sidi­umsmitglied der *Jeunesse Musicale Deutschland* gemeinsam mit mir die *Weikersheimer Gespräche zur Kompositions­pädagogik*. Die vier Gesprächs­runden widmen sich den vier in den Zeilen der Abb. 1 aufgeführten Bereichen:

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

### 1. Gesprächsrunde:

#### *Komponieren im Rahmen des Unterrichts an Schulen*<sup>4</sup>

Hier kann es sich auch um spezielle AGs handeln. Aber bereits in der Grundschule (ungefähr ab der 3. Klasse) können die Vorteile des Komponierens im Rahmen des Musikunterrichts genutzt werden. Wenn das Komponieren den Kern des Handelns im Unterricht bildet, kann hier von einer Kompositionsdidaktik gesprochen werden. Sie stellt einen Sonderfall einer produktionsorientierten Didaktik dar (oder einer Produktionsdidaktik, wie Christopher Wallbaum das nennt).<sup>5</sup> Diese schließt allerdings viele andere (produzierende) Handlungsweisen im Unterricht außer dem Komponieren mit ein. Dass es hier Berührungspunkte mit der Didaktik der Musiktheorie gibt, wurde oben bereits erwähnt. Es liegt nahe, im Studiengang Lehramt Musik kompositionspädagogische Fragen auch im Rahmen von Seminaren in Didaktik der Musiktheorie zu thematisieren, was an der Folkwang Universität der Künste auch schon seit einigen Jahren geschieht.<sup>6</sup>

### 2. Gesprächsrunde:

#### *Komponieren im Rahmen des Unterrichts an Musikschulen*<sup>7</sup>

Für den Studiengang Musikpädagogik gilt das in ähnlicher Weise. Komponieren an der Musikschule und in der freien musikpädagogi-

4 Diese Gespräche fanden statt am 09./10.12.2011. Außer den beiden Gastgebern nahmen folgende Musiklehrer, Fachleiter und Professoren für Musikpädagogik/-didaktik teil: Matthias Handschick (Lörrach, Freiburg), Peer Hübel (Heidelberg), Dr. Marc Mönig (Bergisch-Gladbach, Essen), Prof. Dr. Stefan Orgass (Essen), Prof. Dr. Christopher Wallbaum (Leipzig).

5 Christopher Wallbaum, *Produktionsdidaktik im Musikunterricht*, Kassel 2000 (*Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* 27).

6 Vgl. u. a. den Beitrag »Didaktik der Musiktheorie – Zum Profil des Musikunterrichts in Musiktheorie an der Folkwang Hochschule Essen« von Matthias Schlothfeldt in: Clemens Kühn, »Musiktheorie lehren. Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen«, in: *ZGMTH* 7/1 (2010), Hildesheim u. a., 9–60:23–25 (<http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/505.aspx>).

7 16./17.03.2012; Teilnehmer: Thomas Taxus Beck (Rheinische Musikschule Köln), Richard Graf (Leiter des Studiengangs Kompositionspädagogik am Vienna Art Institute, Wien/Österreich), Prof. Dr. Renate Reitingger (Hochschule für Musik Nürnberg), Helmut Zapf (Hochschule für Musik »Hanns Eisler« Berlin, Musikschule Friedrichshain-Kreuzberg/Berlin), Gabriel Zinke (Konservatorium Cottbus, Vorstand des VdM).

schen Praxis, und zwar im Rahmen des Gesangs- und Instrumentalunterrichts, aber auch in der musikalischen Früherziehung, im Theorieunterricht sowie im Kompositionsunterricht, war Gegenstand der zweiten Gesprächsrunde. Renate Reitinger wies darauf hin, dass Musikerfinden<sup>8</sup> in der musikalischen Früherziehung eine wichtige Rolle spielt, aber ein Knick in der Lernbiografie beim Wechsel zum Instrumentalunterricht zu konstatieren ist, der insbesondere von den Schülern selbst bedauert wird. Der anwesende Vertreter des Vorstands des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) nahm aus der Gesprächsrunde die Anregung mit, die Empfehlung von Komponieren und Gestaltungsarbeit in die neuen Lehrpläne aufnehmen zu lassen.

### 3. Gesprächsrunde: Kompositionswettbewerbe und Workshops<sup>9</sup>

In der dritten Runde wurde der Bereich »Workshops und Wettbewerbe« thematisiert, in welchem ebenfalls komponiert oder Komponieren verlangt wird. Anwesend waren Verantwortliche für den Wettbewerb »teamwork!«, den Bundeswettbewerb Komposition<sup>10</sup> und für die sieben Landeswettbewerbe »Jugend komponiert«. Sie wurden befragt nach den Zielen und den Durchführungsmodalitäten der Wettbewerbe bzw. nach dem Charakter der Workshops.

In keiner der drei Gesprächsrunden ist der Sinn des Komponierens im jeweiligen Unterricht infrage gestellt worden. Vielmehr wurden jetzt bereits Wünsche und Forderungen an Hochschulen im Zusammenhang mit der Ausbildung von Musiklehrern, Gesangs- und Instrumentallehrern, Musiktheoretikern und Komponisten laut. Diese Wün-

8 Renate Reitinger ist darin beizupflichten, dass der Begriff des Komponierens in diesem Zusammenhang unangemessen ist. Vgl. auch Renate Reitinger, *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*, Regensburg 2008.

9 18./19.08.2012; Teilnehmer: Dr. Tobias Bleek für das »Klavierfestival Ruhr«, Prof. Andrea Tober für den Schülerkompositionswettbewerb der Berliner Philharmoniker, Prof. Dr. Ortwin Nimczik für den Wettbewerb »teamwork!«, Prof. Martin Christoph Redel für den Bundeswettbewerb Komposition; außerdem für die Landeswettbewerbe »Jugend komponiert«: Jan Kopp (Baden-Württemberg), Helmut Zapf (Brandenburg), Karin Haußmann (Nordrhein-Westfalen), Prof. Gerd Müller-Hornbach (Rheinland-Pfalz/Saar/Hessen), Johannes Hildebrandt (Thüringen).

10 Dieser Wettbewerb heißt seit 2013 Bundeswettbewerb »Jugend komponiert«.

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

sche werden in der 4. Gesprächsrunde zur Sprache kommen, wenn es um Komponieren und Kompositionspädagogik im Hochschulstudium geht.<sup>11</sup>

### *Beispiel 1*

Damit etwas plastischer wird, was Komponieren im Rahmen der Schule alles sein kann, sei wenigstens auf ein Ergebnis eines solchen Prozesses als Beispiel hingewiesen.<sup>12</sup> Der Grundkurs Musik eines Essener Gymnasiums hat gemeinsam mit Studierenden im Studiengang Lehramt Musik und mir eine Übung durchgeführt. Sie besteht darin, dass zunächst eine Minute lang wahrgenommen und anschließend notiert wird, was einen akustisch umgibt. Auf dem Weg entsteht eine Art graphischer Partitur, die dann für eine beliebige Besetzung instrumentiert werden soll. In diesem Fall haben die Schüler die Partitur »ihrer Minute« als Tafelbild festgehalten, Ideen für die Weiterarbeit entwickelt und dann drei Gruppen gebildet; die erste Gruppe hat ein Stück für mehrere Stimmen, die zweite eine rhythmisch-perkussive Miniatur für im Raum befindliche Geräte und die dritte ein Stück für Klavier erarbeitet, das vorwiegend im Klavier und am Corpus zu spielen ist. Es entstand anschließend der Eindruck, dass die Thematik »Kommunikation« die Stücke verband. Indem die Schüler die drei Miniaturen zunächst montiert und das Ergebnis weiter ausgearbeitet haben, entstand ein größeres Werk mit Tendenz zum Musiktheater – wobei ein gewisser Einfluss durch Filme bzw. Bildschirmmedien weder bei der Entstehung noch mit Blick auf das Ergebnis zu leugnen ist. Das Ensemble-

- 11 Die 4. Gesprächsrunde »Konzepte und Perspektiven der kompositionspädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen« fand statt am 30.11./01.12.2012. Außer den Gastgebern nahmen teil: Prof. Jörg Birkenkötter (Hochschule für Künste Bremen), Prof. Matthias Hermann (Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart), Prof. Dr. Michael Polth (Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim), Prof. Dr. Hans Schneider (Hochschule für Musik Freiburg), Prof. André Stärk (Hochschule für Musik Detmold).
- 12 Der Entstehungsprozess und die Ergebnisse sind ausführlich dokumentiert und beschrieben in: Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, 52ff. Ein Video mit dem dokumentarischen Mitschnitt der Uraufführung ist zu finden unter: <http://vimeo.com/63658085>, oder unter: <http://www.folkwang-uni.de/home/wissenschaft/publikationen/folkwang-studien/> (letzter Zugriff: 24.08.2014).

stück weist eine ahnbare Handlung auf, die den monotonen Arbeitsalltag der Hauptfigur und seine Flucht in zwei Tagträume beinhaltet. Das Endergebnis haben die Schüler *Arbeitstitel* getauft.

Eine Stelle in diesem Stück, die weiter unten noch einmal erwähnt wird, sei hier hervorgehoben: Der Solist befindet sich im ersten Tagtraum, also in dem mit eher experimentellen Klavierklängen gestalteten Teil, und soll diesen innerhalb des Traumes beenden. Der Vorschlag, laut auf das Becken zu schlagen, das er in der Hand hält, wurde hinterfragt, weil er sonst auch mit dem Schlägel das Becken bediente und sich dann wieder außerhalb des Traumes befände. Die Lösung der Schüler bestand darin, dass der Solist – innerhalb des Traumes – zwar auf die Klaviersaiten schlägt, aber nicht wie sonst mit dem Schlägel, sondern mit dem für die Hauptfigur typischen Instrument, dem Becken. Auf diesem gedanklich stringenten Weg haben die Schüler für sie unerhörte Klänge entdeckt.

Einmal kam die Frage auf, wo denn in ihrer Komposition »die Melodie« zu finden sei. Hier wurde eine Klärung des Begriffs nötig, bei der die melodischen Konturen der Elemente jener Miniatur einbezogen werden konnten, welche die eher sprachkompositorisch für Stimmen komponierende Gruppe erarbeitet hatte. Die Schüler zeigten sich bereit, konventionelle Vorstellungen und Begriffe von Melodie, von Rhythmus, von Komponieren oder gar von Musik infrage zu stellen und den Geltungsbereich der Begriffe zu erweitern.

Während des Kompositionsprozesses haben die Schüler sich intensiv mit sehr verschiedenen Aspekten von Musik im Allgemeinen und speziell der des 20. Jahrhunderts beschäftigt. Und es lassen sich diverse weitere konkrete, aber auch übergeordnete Lerninhalte des Prozesses benennen: Die Schüler haben Komponieren als planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen (und die Tragweite dieser Entscheidungen) kennen gelernt. Dadurch wurden sie darauf aufmerksam, dass Menschen, die für Menschen professionell Musik komponieren, ebenfalls eine Reihe von Entscheidungen treffen und dass beim Komponieren im Allgemeinen Entscheidungen, die vor der Ausarbeitung einer Komposition liegen, eine wesentliche Rolle spielen. Sie haben ihren Horizont erweitert hinsichtlich dessen, was als Musik ästhetische Geltung erlangen kann (wobei sie sich mit dem Ergebnis ihres Schaffens-

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

prozesses gewissermaßen selbst überrascht haben). Sie haben sich mit dem Gebrauch musikalischer Mittel, deren Funktion im musikalischen Kontext und daraus möglicherweise resultierenden Bedeutungen bzw. Bedeutungszuweisungen beschäftigt. Sie haben sich mit Eigenschaften von Klang und mit dem Verhältnis von Musik und Raum auseinandergesetzt, verschiedene Formen von Zeitgestaltung kennen gelernt und angemessene Notationsformen erprobt, auch für neue Spieltechniken. Und sie haben Mittel der Sprachkomposition und des Instrumentaltheaters eingesetzt. Gerade hier bieten sich viele Möglichkeiten für die Beschäftigung mit anderer Musik im anschließenden Unterricht an.

### *Beispiel 2*

Ein weiteres Beispiel entstammt dem außerschulischen Bereich und ist der Kategorie »Workshop« zuzuordnen: Das im Jahr 2010 durchgeführte Projekt *Klangbilder/Bilderklänge* war eine Kooperation zwischen den Bochumer Symphonikern, dem Kunstmuseum Bochum und der Folkwang Universität der Künste.<sup>13</sup> Jugendliche verschiedenen Alters, die keinen Kompositionsunterricht hatten, kamen mit unterschiedlichen, aber eher geringen Vorkenntnissen. Lediglich das Interesse am Komponieren sollte wenigstens vorhanden sein.<sup>14</sup> Ausgangspunkt waren Bilder, die allesamt im 20. Jahrhundert entstanden sind und im Kunstmuseum Bochum in einer aktuellen Ausstellung zu sehen waren. Mit den beteiligten Studierenden, die sich in verschiedenen musikpädagogischen Studiengängen befanden, ließ sich schnell Einigkeit erzielen: Unsere Hoffnung war, dass das bei der Bildbetrachtung Wahrgenommene bzw. die Deutungsansätze der Schüler sich in ein

13 Vgl. Matthias Schlothfeldt, »Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen«, in: *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung*, hrsg. von Philipp Vandré und Benjamin Lang, Regensburg 2011, 175–182:181f., sowie ders., »Interdisziplinäre Kunst und Kunstpädagogik. Ein neuer Studiengang, ein Folkwang LAB und einige Anregungen«, in: *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven*, hrsg. von Martina Krause-Benz und Stefan Orgass, Hildesheim 2013 (*Folkwang Studien* 12), 41–56:44–48.

14 Das gilt auch für die im Zweijahresturnus folgenden Kooperationsprojekte *New Loops* 2012 und *Fast Stomp* 2014.

kompositorisches Anliegen<sup>15</sup> überführen ließen, weil das, was sie dann gesehen und formuliert haben würden, sie auch interessiert.

Eines der Bilder, die uns im Vorfeld in digitalen Reproduktionen zur Verfügung gestellt wurden, war *Das blaue Kind* von Constant, einem holländischen Künstler, der seinen Vornamen als Künstlernamen gewählt hat und Gründungsmitglied der Künstlergruppe CoBrA war. Dieses Bild wurde von Teilnehmer Daniel<sup>16</sup> als Ausgangspunkt seiner anschließenden kompositorischen Arbeit gewählt, ohne dass ihm der Titel des Bildes oder der Name des Künstlers bekannt waren. Daniel gehörte zu den Teilnehmern mit den wenigsten Vorkenntnissen, das betrifft schon die Kenntnis der Notenschrift. Er imaginierte auch nicht unmittelbar komplexe Klänge, sondern assoziierte mit dem Bild zunächst ein Programm bzw. eine Handlung: den Streit zwischen zwei Geschwistern um ein Spielzeug (vgl. Abb. 2).

Seine programmatischen Vorstellungen hat Daniel in ein kompositorisches Anliegen überführt: Zunächst treten zwei Instrumente mit charakteristischen Melodien auf, der Ton *d* bildet den Gegenstand des Streits. Im Unterricht mit Daniel kamen *durch* das Komponieren konkrete Lerninhalte in den Blick: die formale Gestaltung von Musikwerken (dieses Stück weist eine Exposition, einen Steigerungsteil und eine variierte, verkürzte Reprise auf); Melodiebildung; die Gestaltung von Gegensätzen und die Möglichkeit, sie aufgrund von Gemeinsamkeiten als solche wahrzunehmen; der Aspekt des Tonraums (in diesem Stück ist der Tonraum symmetrisch angelegt, seine Gestaltung von der Mitte her gedacht); die Gestaltung von Musik mit nur einem Ton bzw. die Gestaltung eines Tones. Insgesamt lässt sich ein beachtlicher Lernerfolg konstatieren, Daniel hat hinsichtlich seiner musikbezogenen Fertigkeiten Fortschritte gemacht.

15 Vgl. hierzu: Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, insbesondere 36f., 111ff. und 319f.

16 Der für den Teilnehmer gewählte Vorname ist frei erfunden.

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

The image displays a musical score for a duo of violin and viola, titled 'Der Streit' by Constant. The score is presented in six systems, each with a treble clef for the violin and a bass clef for the viola. The time signature is 4/4. The first system (measures 1-5) features a violin melody starting with a piano (*p*) dynamic, followed by a mezzo-forte (*mf*) section. The second system (measures 6-10) is marked '(breit)' and shows a wide interval in the violin, with dynamics ranging from *p* to *mf*. The third system (measures 11-15) includes a fortissimo (*ff*) section in the viola. The fourth system (measures 16-21) shows a complex dynamic structure with *ff*, *p*, and *ff* markings. The fifth system (measures 22-26) contains an 'Improvisation?' section lasting 2-3 measures, featuring glissando (*gliss.*) markings and dynamics from *ff* to *p*. The sixth system (measures 27-31) begins with a pianissimo (*pp*) section in the violin and ends with a *p* dynamic in the viola.

Abbildung 2: *Der Streit*, Schülerkomposition nach *Das blaue Kind* von Constant.<sup>17</sup>

17 Dieses Duo für Geige und Bratsche wurde aus den Ergebnissen ausgewählt, weil es die kürzeste Komposition und die mit der kleinsten Besetzung ist. Unter den Kompositionen – mehr als ein Dutzend wurden von Mitgliedern der Bochumer Symphoniker uraufgeführt – finden sich deutlich avanciertere, aber

Gerne möchte man mit Daniel weiterarbeiten; nicht nur um herauszufinden, was ihm bei den mit »?« vorgesehenen »2-3 Takten Improvisation« vorschwebte, sondern um ihm dabei zu helfen, sein Repertoire hinsichtlich musikalischer Materialien, ihres Gebrauchs und ihrer Notation zu erweitern, einschließlich Möglichkeiten der Melodiebildung (die evtl. den Bereich der Tonalität verlassen könnten), Mitteln der Steigerung, der »Zerstörung«, der Zeitgestaltung überhaupt. Insofern ist kontinuierliche Arbeit, wie sie an Schulen und Musikschulen angeboten werden kann, von Vorteil. Eine Perspektive für möglichen weiteren Unterricht wäre die Beschäftigung mit Vergleichsstücken, von denen einem – mindestens von Beethoven bis Bartók – einige einfielen.

## 2. Musiktheorie und Komposition

Nicht nur hier, sondern bei Gestaltungsarbeit generell können Bezüge zu anderen Werken während der Arbeit oder im Anschluss daran hergestellt werden, sofern der musikpädagogische Kontext es sinnvoll erscheinen lässt. Ein konkretes Musikstück war aber nicht Ausgangspunkt der Arbeit in Bochum. Bei beiden Beispielen *unterscheidet* sich der Unterricht, der den Kompositionsprozess begleitete, von Tonsatzunterricht darin, dass die musikalischen Sätze nicht entstanden sind anschließend an die bzw. vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Musik, die es schon gibt, also nicht z. B. zum Zweck der Stilübung. *Gemeinsam* ist kompositionspädagogischer Arbeit und dem Tonsatzunterricht, dass musikalische Sätze erarbeitet werden. Wenn im Unterricht komponiert wird, werden also die Vorteile genutzt, die satztechnische Übungen im Theorieunterricht haben. Dass im Unterricht in manchen musiktheoretischen Fächern musikalische Sätze (nicht nur schriftlich) verfasst werden, ist aus musikpädagogischer Perspektive ein schwer bestreitbarer und kaum zu überschätzender Vorzug. Denn dadurch, dass man sich hier wie ein *bestimmter* Komponist verhält, können tiefere musikbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden.

auch schlichtere Partituren bis hin zu stärker an Popmusik orientierten Stücken.

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

Aber wie verhält es sich beim Komponieren? Folgen wir bei dieser Frage der strengen Traditionslinie der Moderne: Die Utopie allen künstlerischen Schaffens heute, also auch des Komponierens, hat Adorno einmal so formuliert: »Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind.«<sup>18</sup> Dieser Schlusssatz von Adornos Vortrag *Vers une musique informelle* korrespondiert mit Schönbergs berühmtem Schlusssatz: »Wer wagt hier Theorie zu fordern!«<sup>19</sup> Beide operieren mit einem emphatischen Begriff des Neuen, der auf einen – nicht erst heute problematischen, sondern von Adorno selbst schon problematisierten – Fortschrittsbegriff bezogen ist. Von Carl Dahlhaus stammt die spätere Formulierung, dass beim Komponieren das »Wagnis der Rückhaltlosigkeit« eingegangen würde.<sup>20</sup>

Im Unterricht in historischem Tonsatz wissen Lernende (und die Lehrenden) ziemlich genau, was die Dinge sind und werden sollen, die sie da machen. Die satztechnische Arbeit, die das Beobachtete bzw. Gelernte vertiefen und sichern soll, orientiert sich an historisch-stilistischen Normen, die auf die Ästhetik des Musikwerks, das jeweils den Unterrichtsgegenstand bildet, bezogen sind. Sie bilden den *Rückhalt* der Tätigkeit, und *sie* sollen gelernt werden.

18 Theodor W. Adorno, »Vers une musique informelle«, in: ders., *Quasi una fantasia. Musikalische Schriften II* (1961), Darmstadt 1998 (*Gesammelte Schriften* 16: *Musikalische Schriften I-III*), 493–540:540. Peter W. Schatt hat ein mit Lesley Olson und mir gemeinsam betreutes Projekt ausführlich dokumentiert und evaluiert: *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen*, hrsg. von Peter W. Schatt, Regensburg 2009. Hier sowie in dem Vortrag zum gleichen Projekt rekurriert der Autor auf diesen Satz von Adorno; vgl. ders., »Der ›Faust‹ im Nacken – Musikalische Bildung durch Komponieren?«, in: *Komponieren mit Schülern* (vgl. Anmerkung 12), 41–50. Auch andere Autoren haben die gleichen Formulierungen mehr oder weniger explizit von Schatts Texten her aufgegriffen, wie z. B. Wolfgang Lessing in der Schriftfassung seiner Zusammenfassung des Symposiums *Musik erfinden* in Osnabrück, ebd., 19; später gar als Titel seines Beitrags: ders., »Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind«, in: *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*, hrsg. von Hans Schneider, Hildesheim 2012 (*Schriften der Hochschule für Musik Freiburg* 1), 29.

19 Arnold Schönberg, *Harmonielehre* (1911), Wien 1949, 504.

20 Carl Dahlhaus, »Vorwort«, in: Hans Heinz Stuckenschmidt, *Neue Musik*, Frankfurt a. M. 1981, VII–XXVI:VIII. Auch hier ist ein Hinweis auf die beiden Veröffentlichungen von Peter W. Schatt angebracht, vgl. Anmerkung 18.

Die *Rückhaltlosigkeit* des Komponierens besteht darin, dass die Normen, die Kriterien für Entscheidungen, die Mittel und Techniken, mit denen die Komposition gestaltet wird, erst noch gefunden werden müssen – möglicherweise parallel zum Anliegen, das während des Kompositionsprozesses entsteht, sich auch verändert, mit wächst und mehr oder weniger klar und scharf gefasst oder gar formuliert ist. Aus ihm heraus können so etwas wie werkeigene Normen und Techniken entstehen, die in gewisser Weise den Rückhalt des Komponierens bilden. Sie lassen eine theoretische Auseinandersetzung mit den Werken lohnend erscheinen.

Beim Komponieren wird oft gerungen um Stimmigkeit, auch um Stringenz oder Konsequenz und musikalische Logik. Das ist mit dem Verfassen von Stilübungen insofern vergleichbar, als auch im historischen Tonsatz das strikte Befolgen von »Regeln« nicht notwendigerweise zu einem stimmigen musikalischen Ergebnis führt. Und über den Beckenschlag auf die Klaviersaiten im oben erläuterten Beispiel 1 lässt sich sagen, dass er als Entscheidung oder als Problemlösung zwar programmatisch motiviert war, aber auch das Ergebnis der Suche nach Stimmigkeit, nach Logik, Stringenz und Konsequenz darstellt.

Solche Arbeit von Jugendlichen weist durchaus Merkmale von dem auf, was wir unter Komponieren verstehen: Wenn sie sich nicht explizit an vorhandener Musik orientiert, wird auch hier das »Wagnis der Rückhaltlosigkeit« eingegangen; und die Schüler »machen Dinge, von denen sie nicht wissen, was sie sind«. Man mag bei den beiden Beispielen nicht den Eindruck haben, mit der Speerspitze der Avantgarde zu tun zu haben; aber für die Lernenden kann das, was sie in solchen Prozessen erarbeiten, durchaus neu sein – eben für *sie* neu. Und es kann für sie Geltung haben, auch ästhetische Geltung beanspruchen. Man kann manche Arbeiten sogar als Vorschläge betrachten für Kunst, die sie sich wünschen, und für das, was sie sich von ihr versprechen.

Dies ist einer der Gründe, warum beim Komponieren in bestimmten musikpädagogischen Kontexten eine gewisse Offenheit in stilistischer Hinsicht herrschen sollte und warum gedanklich getrennt werden sollte zwischen Komponieren im Unterricht und der Einführung in Neue Musik. Wenn Jugendliche sich mit neuer Musik beschäftigen, kann dabei komponiert werden; wenn sie komponieren, kann dabei

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

etwas entstehen, das die Bezeichnung »Neue Musik« nahelegt; aber beides ist nicht zwangsläufig miteinander verbunden.

Dass sich die Jugendlichen beim Komponieren an Neuer Musik orientieren, ist nicht besonders aussichtsreich: Erstens sind die Musik (auch kompositionsgeschichtlich betrachtet) und die darin verwendeten Techniken dafür oft zu komplex. Zweitens ist nicht sicher, dass die Jugendlichen sich bei ihrer Arbeit daran orientieren wollen. Drittens wird auf diese Weise die Arbeit in Richtung Stilübung gedrängt. Zur Einführung in Neue Musik sind rezipierende, reflektierende und reproduzierende Methoden erheblich aussichtsreicher als das Komponieren.

Experimentelle und explorative Vorgehensweisen können beim Komponieren eine Rolle spielen. Aber das wird allzu oft mit Komponieren, mit dem »Wagnis der Rückhaltlosigkeit« gleichgesetzt, um nicht zu sagen: verwechselt. Es kann auf einem neuen Weg bemerkenswert Bekanntes, auf einem bekannten Weg erstaunlich Unerhörtes entstehen.

Und wer einem Schüler bei seinen ersten Kompositionsversuchen auseinandersetzt, dass er leider mit »verbrauchtem Material« arbeite, kann sich auf eine heftige (und berechtigte) Abwehrreaktion gefasst machen. Auch wenn Adorno den Begriff als Funktion, nicht als Substanz verstanden wissen wollte, ist der »Stand des Materials« ein – heute ohnehin problematisches – Kriterium, das im Zusammenhang mit kompositionspädagogischer Arbeit kaum taugt. Entscheidend ist weniger der »Stand des Materials« als der Stand des Schülers.

### 3. Ist die Musiktheorie zuständig?

Den Lernenden und ihren Lernbiografien gerecht zu werden, ist freilich nur eine der Aufgaben, vor die sich kompositionspädagogisch Lehrende gestellt sehen. Ihre hervorstechenden Fähigkeiten lassen sich ungefähr so skizzieren: Sie haben gelernt, sich Musik – hörend, lesend, schreibend – zu erschließen, deren (ggf. werkeigene) Techniken und Normen zu beschreiben, die mit dem Erfinden dieser Musik verbundenen Anliegen zu formulieren und überhaupt angemessen über Musik zu reden. All das können sie auch bei Musik, die es noch nicht gibt, also bevor sie geschrieben ist und gehört oder gelesen werden kann,

und können im Entstehungsprozess die Potenziale und die Alternativen überblicken. Während des Prozesses achten sie darauf, dass die Lernenden ein kompositorisches Anliegen entwickeln und verfolgen (und nicht bloß, darauf wurde im Zusammenhang mit Beispiel 2 schon hingewiesen, ein außermusikalisches Programm umsetzen). Dabei greifen die Lehrenden nicht über Gebühr in den Entstehungsprozess ein und überlegen, wann welche Referenzwerke zur Kenntnis gebracht werden können, ohne dass ihre Kenntnisnahme den Prozess allzu stark beeinflusst oder gar durch aufkommende Frustration zum Stocken bringt. Sie können zudem Lernende darin unterstützen, vor dem Hintergrund eines kompositorischen Anliegens Musik zu erfinden und sich vorzustellen, dabei angemessene Techniken zu entwickeln und anzuwenden, im Transfer auf andere Musik sich diese zu erschließen, deren Techniken und stilistisch-ästhetische Normen zu benennen und ihrerseits angemessen über Musik zu sprechen.

Nun stellt sich die Frage, wer das alles kann und wo man das lernt. Zunächst liegt die Vermutung nahe, für kompositionspädagogische Arbeit seien Komponisten zuständig, weil es schließlich um Komponieren geht und einige Komponisten ja auch schon in dem Bereich erfolgreich aktiv sind. Wenn man jedoch die Frage nicht an Einzelpersonen knüpft und an Wert und Sinn eines Hochschulstudiums festhält, lässt sich das bestreiten: Die Ziele eines Kompositionsstudiums sind eher in der Entwicklung von etwas Eigenem, einem eigenen Weg, wenn nicht sogar einer eigenen musikalischen Sprache zu sehen, so dass zumindest die Gefahr besteht, dass die auf solche Weise lehrenden Komponisten und ihre Vorstellungen von Komponieren allzu stark zum Orientierungspunkt der Arbeit der Lernenden werden. Dem Studium der Komposition fehlen meist pädagogisch-didaktische Anteile. Insofern fördert ein Kompositionsstudium nicht unbedingt die erforderliche Offenheit gegenüber kompositorischen Prozessen innerhalb einer vorgefundenen pädagogischen Situation. Zudem sind ein breites Repertoire auch an historischen Satztechniken und deren Reflexion nur in begrenztem Maße Gegenstand des Studiums. Es wäre vielleicht darüber nachzudenken, ob sich das Kompositionsstudium um musikpädagogische/-didaktische Anteile zu einem Studium der Kompositionspädagogik erweitern ließe. Annähernd alle Komponisten unterrich-

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

ten nach dem Studium in irgendeiner Weise und sollten das auch lernen dürfen. In einer solchen Studienrichtung oder einem solchen Studiengang könnte auch das Komponieren in verschiedenen Lernsituationen außerhalb des Kompositionsunterrichts thematisiert werden.

Die Musiktheorie hat den hier erforderlichen Weitblick – oder sollte ihn zumindest haben. Das Studium der Musiktheorie ist auf eine gewisse historisch-stilistische Gegenstandsbreite hin angelegt und befähigt dazu, – bei allem Enthusiasmus und allem pädagogischen Impetus – die Distanz zu einer vorliegenden oder eben gerade entstehenden Musik einzunehmen, die erforderlich ist, um Lernende beim Komponieren zu unterstützen. Gerade als pädagogisches Studium (und um ein solches handelt es sich ja meistens) bereitet von den bestehenden das Theoriestudium am ehesten auf kompositionspädagogische Tätigkeiten vor. An vielen Orten hat die Ausbildung von Musiktheoretikern die größte Nähe zu dem, was es in der gewünschten Form noch nicht gibt: dem Studium der Kompositionspädagogik.<sup>21</sup> Damit soll weder behauptet werden, dass die Musiktheorie bzw. Musiktheoretiker (gar grundsätzlich oder ausschließlich) für das Komponieren in verschiedenen Lernsituationen und für die Kompositionspädagogik zuständig seien – und Komponisten seien es nicht; noch soll die Musiktheorie und der Unterricht darin in eine kompositionspädagogische Richtung gedrängt werden. Es soll lediglich darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Potenzial, das hier bereits vorhanden ist, in größerem Umfang genutzt werden könnte. Dass die Musiktheorie sich zuständig fühlt, setzt allerdings voraus, dass sie als musikpädagogische Disziplin ernst genommen wird.

In Abb. 1 war festgehalten, wo sinnvoller Weise kompositionspädagogisch gearbeitet werden kann. In annähernd allen angeführten Bereichen könnte die Musiktheorie hilfreich aktiv werden und sich dort zuständig fühlen; sei es dadurch, dass Seminare in musikpädagogischen Studiengängen angeboten werden, sei es, indem in Schulen und Musik-

21 Die Universität für Musik und Darstellende Kunst Graz hat unlängst einen vielversprechenden Bachelorstudiengang »Kompositions- und Musiktheoriepädagogik« an den Start gebracht. Matthias Hermann, der an der 4. Gesprächsrunde teilgenommen hat, hat unlängst von einer Umstrukturierung der Studiengänge Komposition und Musiktheorie an der Hochschule in Stuttgart berichtet, die einige der in Weikersheim erörterten Vorschläge aufnimmt.

schulen oder als (begleitende) Workshops Unterricht durchgeführt wird. Dazu wäre für das Musiktheoriestudium noch wünschenswert, dass es auf das Unterrichten mithilfe des Komponierens oder Musik-erfindens an verschiedenen Institutionen und mit sehr verschiedenen Lerngruppen vorbereitet.

Selbstredend ist und bleibt Gestaltungsarbeit Bestandteil musikpädagogischer Seminare in den Studiengängen Lehramt Musik und Musikpädagogik. Es sind aber wohl keine Kompetenzstreitigkeiten zu erwarten, wenn hier die Chance für Kooperationen von Musikpädagogik und Musiktheorie gesehen wird. Hier besteht sogar die Möglichkeit für vielfältige interdisziplinäre pädagogische und künstlerische Arbeit gemeinsam mit Pädagogen und Künstlern, die nicht nur der Sparte Musik zugehören müssen.<sup>22</sup>

Anschließend an die Wünsche, die in Weikersheim hinsichtlich des Komponierens in verschiedenen Lernsituationen laut wurden, scheint es außerdem angemessen anzuregen, dass die Aufgaben im Zentralabitur, die Gestaltungsarbeit einfordern (und bislang von einer gewissen Hilflosigkeit geprägt sind), in enger Absprache zwischen der Pädagogik der Schule und der Musiktheorie konzipiert werden; dass Fortbildungsveranstaltungen für Musiklehrer und Instrumentallehrer, die gewünscht werden, auch von Musiktheoretikern angeboten werden; und dass konkrete, sinnvolle, erprobte und vielfältige Gestaltungsaufgaben, die für den Unterricht an Schulen und Musikschulen händeringend gesucht werden, von Musiktheoretikern entwickelt und zur Verfügung gestellt werden. Denn hier ist die Musiktheorie nicht nur auch zuständig, sondern dringend gefordert!

Wer immer noch nicht überzeugt ist, sehe sich zum Schluss an, welche Workshops sich die Jugendlichen im Vorfeld gewünscht hatten, die als Preis im Bundeswettbewerb »Jugend komponiert« 2012 die Teilnahme

22 Als ein sog. Folkwang LAB habe ich gemeinsam mit Prof. Claudius Lazzeroni, einem Kollegen aus dem Bereich der generativen Gestaltung, das künstlerisch-pädagogische Projekt *Bewegte Klänge – bewegte Bilder* durchgeführt, in dem Studierende und Lehrende Schüler darin unterstützt haben, Musik zu komponieren und eine darauf bezogene visuelle Ebene zu gestalten. Die gemeinsame Arbeit dürften alle Beteiligten als sehr bereichernd empfunden haben. Vgl. dazu: Schlothfeldt, »Interdisziplinäre Kunst und Kunstpädagogik«, 41–50:44–48.

## Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?

an solchen Workshops in Weikersheim gewonnen haben. Die Wünsche sind hier ohne Auslassung angeführt:

1. Kenntnisse von Werken und Techniken heute lebender Komponisten
2. Kenntnisse älterer Werke und Satztechniken (Messiaen, neuere Orgelmusik, Minimal Music, Filmmusik)
3. Instrumentation
4. Improvisation
5. Notensatz und Notationsweisen
6. Höranalyse

Die Jugendlichen möchten etwas erfahren über ältere und neuere Werke und deren Satztechniken. Sie wünschen sich mit Improvisation musikalisch-praktische Arbeit mit konkreten, spielerischen Aufgabestellungen. Und die Bereiche Instrumentation, Notation und Gehörbildung werden angesprochen. Es handelt sich hier fast ausnahmslos um musiktheoretische Themen, Inhalte und Unterrichtsfächer, weshalb sich eher die Frage stellt, wieso die Musiktheorie *nicht* zuständig sein sollte.

Philipp Vandré und ich haben die Bundespreistr ger, von denen ungefähr die Hälfte Kompositionsunterricht hatte, außerdem gefragt, was sie sich davon erhoffen. Sie antworteten, dass sie sich eine (möglichst humorvolle) Lehrperson wünschten, die schon eine Richtung erkennen lasse, aber offen sei und ohne Lenkung oder Zwang helfe einen eigenen Weg zu finden und zu gehen. Außerdem nannten sie musiktheoretische Grundlagen, die Verbesserung der Hörfähigkeit, Kenntnisse und Horizonterweiterung hinsichtlich musikalischer Literatur in möglichst großer Vielfalt sowie die Analyse von Werken neuerer Musik als Inhalte und Gegenstände des gewünschten Unterrichts.

Auch hier wird Theorie gefordert. Der Kompositionsunterricht kann hier deutlich entlastet werden. Von den Lehrkräften werden sogar Fähigkeiten erwartet, die am ehesten ein Theoriestudium sicherstellt. Es ist kaum einsichtig, warum, wer so offenkundig zuständig ist, nicht seine Hilfe anbieten oder darum gebeten werden sollte. Letztlich für alle Bereiche der Kompositionspädagogik lässt sich der Satz von Schönberg umkehren in: Wer wagt hier Theorie zu verweigern!



Benjamin Lang

## Komponieren zeitgenössischer Kunstmusik im Tonsatzunterricht

Kompositorische Denkweisen des späten 20. sowie des 21. Jahrhunderts sollten gleichwertiger Bestandteil mit den historischen Kompositionstechniken vergangener Epochen im Theorieunterricht an Musikhochschulen sein. Häufig beschränkt sich die Thematik auf die reflexiv-analytische Herangehensweise oder auf das satztechnische Kopieren von Individualstilen, gibt es doch bisher kaum methodische Ansätze zu einem kompositionspraktischen Unterricht. Trotzdem erschließt sich aus meiner bisherigen Erfahrung zeitgenössisches Musikschaffen den Studierenden (aber auch Schülern) auf kompositionspraktische Weise leichter, da das Verständnis für die zeitgenössische Kunstmusik nicht auf eine spezielle Selektion einzelner Komponisten oder Stile begrenzt bleibt und so ein grundsätzliches Verständnis für einen zeitgenössischen Schaffensprozess ermöglicht wird. Über solch einen kompositionspädagogischen Ansatz kann der Studierende sinnlich-künstlerische Erfahrungen sammeln, die ein Subjektivitäts- und Entscheidungsbewusstsein für seine ästhetische Haltung ausprägen. Seine Aufgabe besteht zunächst einmal darin, von einer unüberschaubaren Vielzahl an Individualstilen und divergierenden Kompositionsmethoden typische *Verfahrensweisen* unserer Zeit zu abstrahieren. Einerseits müssen die Prämissen des kompositorischen Handelns verdeutlicht und andererseits Kategorien, die ein bewusstes Komponieren ermöglichen, formuliert werden. Der im Folgenden dargestellte methodisch-didaktische Ansatz ist für Studierende der Instrumental-, Vokal- und Dirigierausbildung im Pflichtfach Tonsatz/Musiktheorie konzipiert.<sup>1</sup> Dieser Ansatz beinhaltet neben einer hörenden Annäherung an Stückanfänge eine daraus resultierende erste Kategorisierung von Anfängen, das Entwickeln von Voraussagen und das Ausbilden eines generellen Bewusstseins für kompositorische Prozesse. Daran anschließend finden sich weitere, vertiefende Übungen zu einer allgemeinen Einord-

1 Um den Umfang dieses Beitrags nicht unangemessen auszudehnen, können hier nur ausgewählte Aspekte der Methodik exemplarisch dargestellt sein.

nung von Rhythmen und zum Entdecken eines kreativen Umgangs mit Tonhöhenkontexten.

Da ich die hörende Annäherung an Stückanfänge bereits sehr detailliert in einem anderen Aufsatz dargelegt habe,<sup>2</sup> sei hier nur eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte gegeben. Zunächst einmal beginnen die meisten Rezipienten und Interpreten sich über das Hören einem Stück zu nähern. So bildet der Anfang einer Komposition die wesentliche Grundlage, um in Stimmung zu versetzen, den Charakter des Stückes zu erahnen und das klangliche Material zu verinnerlichen. Der Anfang eines Werkes holt den Rezipienten also quasi in die Komposition hinein. Daher gilt es, sich im Gruppenunterricht der Thematik »Anfang« hörend zu nähern.

Um Anfänge diverser Kompositionen in ihrer jeweils spezifischen Art beschreiben zu können, unterscheide ich die drei Kategorien Effekt-Typologien, Informationsgehalt und Charakter/Stimmung.

### Kategorie 1: *Effekt-Typologien*

Hörbeispiel: Gérard Grisey, *Vortex Temporum*, 1. Satz, Takte 1-4

*Vortex Temporum* von Gérard Grisey beginnt mit einem deutlichen, lauten Signal. Diesen Effekt bezeichne ich als *Präsenzeffekt*.

Hörbeispiel: Claude Debussy, »*Gigues*« aus *Images*, ca. 20'' des Anfanges

Der erste Satz aus Claude Debussys *Images* beginnt leise und fordert dadurch den Hörer zum gezielten Zuhören auf. Ich bezeichne diesen Effekt daher als *Lauscheffekt*.

In Bezug auf den Aufbau einer Spannungswirkung sind diese beiden Effekte einander diametral entgegengesetzt; während der Hörer

2 Benjamin Lang, »Höranalyse zeitgenössischer Musik – Wege zum kreativen Hören?«, in: *Ganz Ohr? Neue Musik in der Gehörbildung*, hrsg. von Benjamin Lang, Regensburg 2013, 91–155. Dieser Aufsatz zur Höranalyse behandelt im Wesentlichen ähnliche Themengebiete, allerdings im gezielten Hinblick auf den Gehörbildungsunterricht. So finden sich dort ausführliche Abschnitte zu den Themen »Anfänge«, »Material« und »Potenzial«. Da ich es für zwingend erforderlich halte, auch im Tonsatzunterricht vom Hören und den Hörwirkungen Neuer Musik auszugehen, gibt es starke Kongruenzen mit meinem methodisch-didaktischen Ansatz für die Vermittlung zeitgenössischen Komponierens.

## Komponieren zeitgenössischer Kunstmusik im Tonsatzunterricht

beim *Präsenzeffekt* einfach in den Beginn des Stücks hineingestoßen wird, lädt ihn der *Lauscheffekt* auf subtile Weise zu einer näheren Erkundung ein.

Hörbeispiel: Beat Furrer, *still*, ca. 20'' des Anfanges

Eine dritte Möglichkeit eines Stückanfangs ist der *In-Medias-Res-Effekt*. Dem Hörer wird das Gefühl vermittelt, das Stück sei schon längst im Gange, ohne einen deutlichen Anfang gehabt zu haben. Während sich also der *Präsenzeffekt* und der *Lauscheffekt* auf jeweils unterschiedliche Weise bemühen, den Rezipienten mit in das Stück hineinzunehmen, wird genau darauf beim *In-Medias-Res-Effekt* bewusst verzichtet. Nach meiner Erfahrung lassen sich alle Musikanfänge mit ihren unterschiedlichen Wirkungsweisen mithilfe dieser drei Typologien klassifizieren.

### Kategorie 2: *Informationsgehalt*

Einerseits erhält der Hörer durch den Stückanfang musikalische Informationen, die neutral beschrieben werden können. Andererseits lassen sich mehr oder weniger genaue Voraussagen über die Bedeutung dieser Informationen für den weiteren Verlauf der Komposition treffen. Dies ist abhängig davon, ob der Informationsgehalt eher hoch oder niedrig ist.

Der Anfang des ersten Satzes aus *Vortex Temporum* von Grisey eignet sich hervorragend als Beispiel, um die Zusammensetzung von Klangbild und Bewegungsform genau zu beschreiben. Diese eingehende Beschreibung kann wiederum den Ausgangspunkt dafür bilden, mit den Studierenden, die den weiteren Verlauf des Stückes bisher nicht kennen, über kompositorische Lösungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung des Anfangs zu diskutieren. Diese Fragen können sich beziehen auf mögliche Veränderungen der Wellenbewegung, der Dichte, des Metrums oder der Klangregister. Sie können sich aber auch darauf beziehen, welche Bedeutung bereits vorhandenen Elemente, wie dem Decrescendo, der Repetition oder den Mikrotönen, im weiteren Verlauf des Stückes zukommen kann. Anhand der Erarbeitung dieser Fragen können nun Prognosen über den weiteren Verlauf angestellt werden. Es geht hierbei nicht darum, ob eine Prognose sich bewahrheitet

oder als falsch herausstellt. Vielmehr soll eine Sensibilisierung für den kompositorischen Umgang mit einem Anfang geschaffen werden.

### Kategorie 3: *Charakter/Stimmung*

Das freie Assoziieren über die Wirkung des Anfanges soll die Verbalisierungskompetenz in Bezug auf das Gehörte ausprägen. Auch hierbei kann es keine richtigen und falschen Antworten geben, es geht vielmehr um das »In-sich-Hineinhören«. Ein Bewusstsein für subjektive Empfindungen und Zuordnungen wird geschaffen, denn schließlich ist Komponieren eine schöpferisch-individuelle und keine reproduktive Leistung.

Nachdem der Anfang mithilfe der drei genannten Kategorien in seinen Bestandteilen beschrieben ist, lassen sich Voraussagen darüber machen, was mit den gehörten oder gelesenen musikalischen Elementen geschehen könnte. Ist der Informationsgehalt sehr hoch, so kann es schwierig sein, eine Selektion der vorhandenen Informationen vorzunehmen; ist dagegen der Informationsgehalt sehr niedrig, so fehlen Bausteine des musikalischen Materials, um sinnvolle Prognosen treffen zu können. Bestimmen wir also, was musikalisches Material ist und welches Potenzial es in sich bergen kann.<sup>3</sup>

Material und Potenziale lassen sich mithilfe des Anfanges von *Vortex Temporum* anhand folgender musikalischer Aspekte bzw. kompositorischer Mittel besonders gut aufzeigen:

- a) Kontraste: Die schnelle Sechzehntelbewegung des Anfanges könnte mit einem stehenden Ton kontrastiert werden oder das Decrescendo mit kontinuierlichem Crescendo.
- b) Wiederholung: Die Repetition der gehörten wellenartigen Linie könnte zu einem Wiederholungsmechanismus führen.

3 »Musikalisches Material« definiere ich als »die einzelnen wahrnehmbaren musikalischen Bestandteile eines musikalischen Ausgangspunktes bzw. eines musikalischen Momentes oder eines kurzen Stückausschnittes.« »Potenzial« definiere ich als »eine im musikalischen Material immanente Struktur, die sich kompositionstechnisch alleinstehend ausarbeiten lässt. Da das musikalische Material aus mehreren Bestandteilen bestehen kann, birgt das Potenzial des Materials mehrere Komponenten, die kompositorisch mithilfe eigenständiger Techniken ausgearbeitet werden können.« Ebd.

## Komponieren zeitgenössischer Kunstmusik im Tonsatzunterricht

- c) Transparametrisches Denken: Das kontinuierliche Decrescendo der ersten vier Takte kann abstrahiert werden zum kompositorischen Aspekt »Abnahme«. Die künstlerische Idee »Abnahme« könnte kompositionstechnisch für prozessuale Transformationen auf allen parametrischen Ebenen dienen. Eine andere Möglichkeit wäre die »melodische« Wellenbewegung (wie sie in *Vortex Temporum* erklingt) als Wellenidee auf andere Parameter wie Form, Artikulation, Dynamik etc. zu übertragen.

Kompositorisch lassen sich nun zwei mögliche Reaktionen herausstellen:

1. Die künstlerische Idee wird aus dem Potenzial des Materials abgeleitet, ist damit quasi eine materialimmanente Reaktion oder besser: ein kompositorisch *internes Erfordernis*. Oder:
2. Eine neue künstlerische Idee bzw. ein bisher nicht im Material oder Potenzial befindlicher Bestandteil wird als gleichsam materialexterne Reaktion kompositorisch eingearbeitet. Somit handelt es sich um ein kompositorisch *externes Erfordernis*.<sup>4</sup>

Der Umgang mit internen und externen Erfordernissen führt also nun zur künstlerisch-kompositorischen Gestaltung der Zeit (oder auch der Form). Deshalb erscheint noch eine Betrachtung dieser Zeitgestaltung nach dem Anfang als Ideensammlung für die Studierenden sinnvoll.

Beim weiteren Hineinhören in Griseys Komposition wird deutlich, dass Grisey in den ersten drei Minuten weitestgehend das Potenzial des Anfangs nutzt und kompositorisch offenbar interne Erfordernisse sieht; ein Transformationsprozess lässt sich deutlich wahrnehmen. Prozesse und Übergänge sind in der zeitgenössischen Musik von zentraler Bedeutung. Nach den vorhergehenden reflektierenden Hörübungen mag es nun stärker um Schreibübungen gehen, damit jetzt der tonsetzerische Umgang mit dem »zeitgenössischen Komponieren« trainiert wird.

Zum Bewusstmachen parametrischer Kontexte eignet sich eine Vorübung, bei der die notwendigen kompositionsmethodischen Schritte für eine Transformation von einem Klang in einen anderen reflektiert

4 Vgl. ebd.

werden.<sup>5</sup> Die Aufgabenstellung könnte lauten: Was muss ich tun, um folgenden Ausgangsklang in kleinen, für den Hörer nachvollziehbaren Schritten in folgenden Zielklang zu transformieren?

Muhen einer Kuh → Polizeiauto

Wiehern eines Pferdes → Geigenton

Platzen eines Autoreifens → Klang einer Kirchenglocke

Diese Beispiele lassen sich problemlos erweitern oder durch andere Ideen austauschen. Nach der Sensibilisierung für parametrische Kontexte würde sich eine Übung zum Bewusstmachen gestalteter Prozesse anbieten. Matthias Hermann bietet hierzu im Kapitel »Gestalt und Transformation« seines Arbeitsheftes *Zeitgenössische Satztechnik* gezielte Tonsatzübungen an.<sup>6</sup> Er lässt Verwandlungsprozesse üben, indem Übergänge zwischen Gestalten, wie z. B. einer rhythmisch »stotternden« Figur und einem Akkord, komponiert werden sollen. Von großer Bedeutung ist der darauf folgende methodische Schritt, komplexere Prozesse kompositorisch zu gestalten. Ich greife zur Verdeutlichung aus meinen Unterrichtsmaterialien eine Übung heraus (vgl. Abb. 1 und 2):

Aufgabe: Sie sehen zwei Notenbeispiele.<sup>7</sup> Definieren Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Beispiele. Versuchen Sie einen hörend nachvollziehbaren Prozess zu komponieren, bei dem der Hörer schrittweise durch die Transformation »geführt« wird. Die Instrumentation kann frei gewählt werden.

5 Ich habe diese Übung bei dem Komponisten Carsten Hennig kennen gelernt, als er diese bei der 2. *Werkstatt Junger Komponisten* am 8. September 2008 in Hannover in der Arbeit mit Jugendlichen zur Anwendung brachte.

6 Vgl. Matthias Hermann, *Zeitgenössische Satztechnik*, Stuttgart 2001 (*Materialien zur Musiktheorie* 3), 9ff.

7 Die Notenbeispiele sind Abschriften des Autors aus: Gérard Grisey, *Vortex Temporum I, II, III* für Klavier und fünf Instrumente, © 1995 BMG Ricordi Music Publishing, Mailand (139444); Olivier Messiaen, *Mode de valeurs et d'intensités* für Klavier, © 1950 Durand & C<sup>ie</sup>, Paris (13.494).

## Komponieren zeitgenössischer Kunstmusik im Tonsatzunterricht

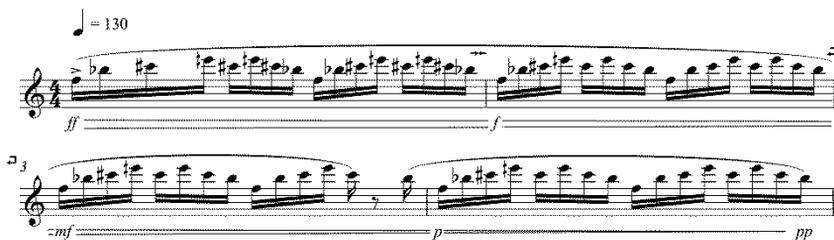


Abbildung 1.

Abbildung 2.

Diese anspruchsvolle Aufgabe beinhaltet zwei Lerneffekte gleichermaßen: Einerseits dient sie der Entwicklung eines Gefühls für Zeitgestaltung und Zeitwahrnehmung, andererseits wird eine tiefgehende Sensibilisierung für den gestalterischen Umgang mit den musikalischen Parametern geschaffen. Anschließend an die bisherigen Fragestellungen der Zeitgestaltung bietet sich die Reflexion über Rhythmus (als Zeitgestaltung im Kleinen) als Themengebiet an. Anhand diverser, in puncto Rhythmik kontrastierender Hörbeispiele sollen die Studierenden die Eigenschaften verschiedener Rhythmen definieren. Es hat sich im Laufe der Jahre bewährt aus diesen Beschreibungen der Eigenschaften im Gruppenunterricht das folgende rhythmische Dreieck zu entwickeln:

## Benjamin Lang

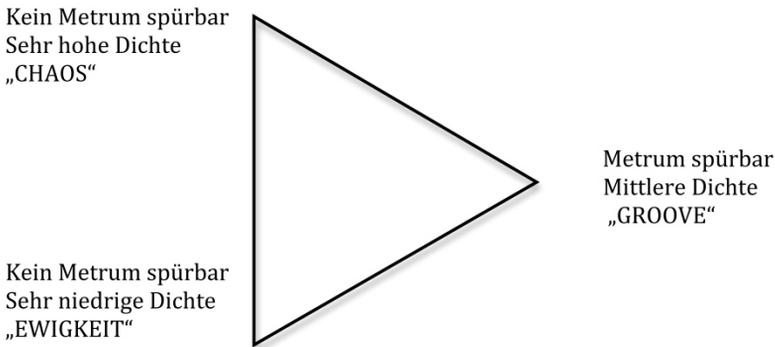


Abbildung 3: »Rhythmisches Dreieck«.

Anhand weiterer Hörbeispiele sollen die Studierenden üben, wahrgenommene Rhythmen in dieses Dreieck einzuordnen. Ergänzt wird diese Übung durch die Aufgabe, alle Rhythmen in ihrem jeweiligen Charakter und ihrer Stimmung assoziativ-individuell zu beschreiben. Auf diesem Wege soll eine emotionale Katalogisierung für rhythmische Strukturen geschaffen werden. Auch anhand des Lesens von Partituren sollen anschließend Zuordnungen im rhythmischen Dreieck vorgenommen und Vermutungen über die Wirkung beim Hören angestellt werden.<sup>8</sup> Nun folgt die zentrale tonsetzerische Übung:

Komponieren Sie drei divergente Rhythmen, die sich in ihrer Wirkung, ihrem emotionalen Gehalt und ihrem Zweck deutlich voneinander unterscheiden. Denken Sie dabei auch an die kompositorischen Möglichkeiten in Bezug auf das rhythmische Dreieck.

Tonhöhenkontexte und Harmonik bilden nun den nächsten wichtigen tonsetzerischen Aspekt, auf den eingegangen werden muss. Harmoni-

<sup>8</sup> Natürlich werden die Musikbeispiele danach auch gehört, damit die Leseerfahrung mit der Hörerfahrung verglichen werden kann. Aufgrund dieser Erfahrungen sollte es möglich sein, nach und nach eine Klangvorstellung beim Lesen komplexer Rhythmen zu entwickeln.

sche Zusammenhangswirkungen leite ich aus den intervallischen Akkordstrukturen mithilfe eines »Logik-Experimentes« ab: Mit einem Dominantseptakkord spiele ich, indem ich ihn eher willkürlich verschiebe, etwas beinahe Melodisches. Dieser Akkord kann also keine tonale Richtung durch Auflösung entfalten. Trotz aufgehobener tonaler Funktionalität empfinden die meisten Studierenden eine Progressionslogik. Nach ausgiebiger Diskussion lässt sich entdecken, dass möglicherweise die Klangstruktur, also der nur aus großen und kleinen Terzen bestehende Akkordaufbau dafür verantwortlich sein muss. Um den Zusammenhang zu verdeutlichen, spiele ich mehrere Akkordreihen zunächst in einem mittleren Register, einerseits bestehend aus gleichen bzw. ähnlichen Intervallstrukturen und andererseits mit ständig wechselndem Intervallaufbau. Hierbei wird den Studierenden schnell klar, dass über Akkordstrukturen Unterschiede und Ähnlichkeiten musikalisch herausgestellt werden können. Hierauf folgt sinnvollerweise eine Kompositionsübung, bei der die Studierenden »experimentell« Akkordreihen erstellen sollen, d. h. sie wählen bestimmte Intervalle, die zur Strukturierung eines Akkordes bzw. gleichermaßen zusammengehöriger Akkordreihen dienen sollen.<sup>9</sup> Um wiederum eine subjektiv-emotionale Rückkopplung zu erhalten, damit die Erfahrungen individuell »abgespeichert« werden können, sollen die Studierenden die einerseits in ihrer Intervallstruktur divergierenden Akkordreihen und andererseits die Unterschiede innerhalb einer Akkordreihe mit subjektiven, emotionalen Beschreibungen einordnen. Folgende Fragestellungen werden daran angeknüpft: Wie verändert sich die Klangwirkung bei Änderung der Register? Welche Unterschiede und Wirkungen werden durch Oktavversetzungen erzielt? Wie lässt sich eine Melodie aus den Akkorden/Akkordreihen ableiten?

Die noch fehlenden Aspekte »Formgestaltung«, »Schlusskategorien«, »Gesten«, »Farben«, »Textvertonung« und »musikalische Textbearbeitung« würden weitere Vertiefung benötigen.<sup>10</sup> Mithilfe dieser und der diskutierten Aspekte lässt sich ein künstlerisch kreatives Se-

9 Vgl. Hermann, *Zeitgenössische Satztechnik*, 15ff.

10 Weiterführende Ansätze auch hierzu sind in meinem Aufsatz »Höranalyse zeitgenössischer Musik« in Lang 2013 zu finden.

mester im Fach Tonsatz zum Thema »Komposition Neuer Musik« gestalten.<sup>11</sup>

Die beschriebene personalstilistisch abstrahierende Methodik schafft Kompetenzen für eigenständige Interpretationsansätze, ohne jeden einzelnen Komponisten speziell besprechen zu müssen. Ohne ästhetische Einengung können Zugänge zum aktuellen künstlerischen Schaffen erschlossen werden. Zusätzlich können historische Denkweisen dadurch neu beleuchtet und lebendig werden, dass sie mit künstlerisch-systematischen Betrachtungsweisen konfrontiert werden, die aus dem künstlerischen Umgang mit Musik des 20./21. Jahrhunderts resultieren.

11 Hierbei lassen sich Synergien zwischen dem Unterricht in Tonsatz und Gehörbildung schaffen.

Arvid Ong

## **Komponieren mit Jugendlichen – kreativer Weg zur musikalischen Bildung oder pädagogisch-ästhetischer Selbstzweck?**

»Zuviel Toleranz schadet.« Diesen Satz las ich jüngst in dem Bericht eines Symposiums zum Thema »Komponieren mit Jugendlichen«. Es mag sein, dass ich gerade als demokratisch denkender Mensch mit einem solchen Satz, auch wenn er als provokative Zuspitzung gemeint ist, wenig anfangen kann. Und sicherlich ist eine postmoderne »anything goes«-Kultur immer ein wenig in der Gefahr, dem ästhetisch Beliebigen, dem Kitsch anheimzufallen. Ein »arrivierter« Komponist versucht Derartiges möglicherweise zu vermeiden. Aber wie ist es im Bereich der Musikpädagogik? Kann man eine solchermaßen zugespitzte künstlerische Ästhetik eins zu eins auf die Arbeit mit Jugendlichen übertragen? Ich denke, dass die großen dogmatischen Auseinandersetzungen über das Zeitgemäße moderner Kompositionsentwürfe der Vergangenheit angehören. Vielmehr verzeichnen wir ein Nebeneinander der verschiedensten Denkweisen, die allesamt, jede auf ihre Weise, auch im Mainstream angekommen sind. Ist das schlecht? Ich denke nicht. Der Nachteil aus der Sicht des interessierten Hörers ist jedoch, dass jedes Werk für sich, ohne von vornherein festgelegte Kriterien, betrachtet und, wenn man so will, beurteilt werden muss. Das ist, so möchte man fast sagen, ziemlich unangenehm. Denn dies bedeutet nicht, dass es überhaupt keine Kriterien mehr gibt. Nur können neben den ästhetischen, handwerklichen, möglicherweise philosophischen Hintergründen einer Komposition auch zunehmend »Sekundärtugenden« wie Präsentation, Aufführungskontext oder feuilletonistisches Interesse für die Rezeption eines Werks von Bedeutung sein. Und nicht zuletzt der persönliche Geschmack des Einzelnen. Wie reagiert man als Schaffender darauf? Diejenigen Komponisten der Gegenwart, die dem öffentlichen Kulturbetrieb zugewandt sind, neigen zu eher konventionellen Kompositionskonzepten: die Suche des Neuen aus der Reflexion des Vorhandenen heraus – vielfach bewährte Konzepte, die funktionieren. Darum herum

tummeln sich zahllose Kreative unterschiedlichster stilistischer Ausrichtungen, deren Einflüsse vom – mittlerweile gar nicht mehr so zeitgenössischen – Pop bis hin zu anarchistischen Klanginstallationen reichen. Bei nicht wenigen neuen Werken beschleicht einen das Gefühl: Dies war, zumindest in den Bestandteilen, schon irgendwie einmal da.

Welche Schlüsse lassen sich daraus für den Kompositionsunterricht ziehen? Aus meiner Sicht zweierlei: Erstens muss der Kompositionslehrer es vermeiden, die persönliche ästhetische Sicht zum ausschließlichen Maßstab für sein pädagogisches Konzept zu machen. Zweitens sehe ich die Rolle des Kompositionslehrers darin, dass er Anreger und Ratgeber in musikpraktischen Dingen ist, und erst sehr viel später vielleicht auch Kritiker. Aber er ist nicht der »Vorturner« dessen, was vermeintlich das Richtige zu sein hat – dazu gibt es einfach zu viele Möglichkeiten, der musikalischen Kreativität Ausdruck zu verleihen. Natürlich verleiht es mir als Lehrer eine stärkere Autorität gegenüber dem Schüler, wenn ich ästhetisch konsequent Position beziehe. Aber geht es hier um Autorität? Es liegt zwar auf der Hand, dass ich auch als Lehrer meine persönliche Sicht auf Musik nicht von meinem Blick auf Schülerkompositionen abkoppeln kann. Und zu nicht unwesentlichen Teilen bin ich bei vielen Ergebnissen nicht restlos überzeugt. Aber geht es darum, immer »vorzeigbare« Projekte zu produzieren? Womit ich bei der Frage bin: Welche Ziele verfolge ich als Kompositionslehrer eigentlich?

Um diese Frage zu erörtern, sei mir auch hier zunächst ein Blick generell auf die Situation der musikalischen Bildung im Jugendbereich gestattet. Wir sehen uns gegenwärtig damit konfrontiert, dass musikalische Bildung in Deutschland schleichend an Bedeutung verliert. Eine Ursache hierfür ist, neben der im schulischen Bereich zu verzeichnenden Verdichtung von Stundenplänen und der Aufwertung so genannter »Kernfächer«, der sich verstärkende Trend zu ganztägigen Schulformen. Die Auswirkungen sind in den Musikschulen spürbar: Auch wenn die Schülerzahlen noch nicht signifikant rückläufig sind, wird im Alltag des Instrumentalunterrichts immer deutlicher, wie wenig Freiräume Jugendliche für Musik noch haben – Zeit zum Üben für ein Instrument wird zu einem immer seltener werdenden Gut. Auf der

## Komponieren mit Jugendlichen

anderen Seite spielt in den allgemeinbildenden Schulen der Musikunterricht eine immer kleinere Rolle – schlimmer noch: Mancherorts verschwindet das Fach Musik ganz aus den Stundenplänen. Musik wird somit immer mehr zur Privatsache. Gleichzeitig beobachte ich Eltern, die – aus Sorge um die Zukunft ihrer Kinder – zusätzliche Fördermaßnahmen organisieren und die mittlerweile immer geringer werdende Freizeit ihrer Kinder verplanen.

Vor dem Hintergrund dieser Situation glaube ich, dass die Diskussion um die Notwendigkeit bzw. um die Art und Weise des Heranführens Jugendlicher an die musikalische Avantgarde sich nur auf einem Nebenschauplatz abspielt. Machen wir uns nichts vor: Die Angebote aus dem Bereich der Kompositionspädagogik konkurrieren mit einer Vielzahl von Angeboten, die in den Augen vieler Eltern und Schüler als attraktiver, bedeutsamer oder gar sinnvoller eingeschätzt werden. Wenn das Angebot des kreativen Umgangs mit Musik noch als wertvoll erachtet wird, dann vielleicht im Sinne einer – dies ließe sich auf musikalische Angebote insgesamt ausweiten – flankierenden pädagogischen Ergänzung, die förderlich auf die Entwicklung von so genannten übergreifenden Kompetenzen wie soziales Lernen oder Denkfähigkeit wirkt. Für uns bedeutet das in der Konsequenz, dass auch die kreativen Angebote in diesem Sinne attraktiv sein müssen. Sie müssen ihren pädagogischen, vielleicht erzieherischen, aber zumindest ihren bildenden Mehrwert klar herausstellen. Gleichzeitig sollen die Inhalte den Kindern und Jugendlichen Spaß und Freude vermitteln, was eng mit der Forderung verknüpft ist, dass sich in pädagogischen Angeboten die Lebenswelten Jugendlicher wiederfinden sollen. Dies klingt alles sehr nach einer Ökonomisierung von Bildung und Freizeit. Wir müssen uns dennoch fragen, inwieweit Kompositionsprojekte in diese Bildungslandschaft hineinpassen, gleichgültig, welche inhaltlichen Ziele wir verfolgen.

In diesem Zusammenhang, so meine Sicht, kann ein kreatives Musikangebot nur tolerant sein. Denn gerade in Bezug auf Musik sind die Vorstellungen der Jugendlichen sehr festgelegt und mit Konsequenz allein nicht aufzubrechen. Ich meine, dass tolerant hier nicht mit beliebig verwechselt werden darf. Es ist richtig, dass nicht jede kindliche Idee, nicht jeder kindliche Impuls *per se* kreativ ist. Und nicht jedes

Produkt aus jugendlicher Hand ist ein frühes Meisterwerk. Komponieren mit Jugendlichen bedeutet meiner Überzeugung nach, die schöpferischen Impulse der Jugendlichen aufzunehmen und Gestalt werden zu lassen, auch wenn sie meinen persönlichen Vorstellungen nicht entsprechen. Ich möchte so eine Verbindung zu der Lebenswelt der Jugendlichen schaffen. Zur Vermeidung einer kreativen Beliebigkeit ist mein zentraler pädagogischer Ansatz, das Entstehende mit dem Schüler zu reflektieren. Doch woran soll man sich dabei orientieren? Auch bei Jugendlichen entstehen Ideen nicht »im luftleeren Raum«. Sie haben ein Umfeld, das sie beeinflusst, und sie schaffen sich ihre Maßstäbe. Die Aufgabe eines Lehrers ist es dann, Fragen zu stellen: Fragen danach, inwieweit die Ergebnisse des Komponierens auch wirklich die Vorstellungen des Schülers widerspiegeln; inwieweit die musikalischen Einfälle auch andere Hörer überzeugen. Das bedeutet, dass die stilistisch-ästhetische Orientierung bei jedem Schüler, bei jedem kreativ-pädagogischen Projekt neu gefunden werden muss. Dass ein Lehrer, trotz aller Objektivität, Verbesserungsvorschläge aus der persönlichen Sicht heraus macht, widerspricht der Grundüberlegung nicht, dass der Schüler sein Werk vor allem selbst gestalten soll. Vielleicht ist das tatsächliche Ergebnis gar nicht das entscheidende pädagogische Moment, sondern der Weg dahin. Ich meine, dass dies nicht als zielloser Kompromiss in der Konzeption missverstanden werden sollte.

Kompositionsunterricht beinhaltet für mich Nachdenken über Musik. Die Schüler sollen etwas über Zusammenhänge und Wirkungsweisen musikalischer Strukturen erfahren. Die Stärke des Komponierens mit Schülern ist es, dass Lerninhalte produktiv genutzt werden können. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen frage ich mich: Warum sollen musiktheoretische Elemente in Kompositionsprojekten ausgeklammert werden?

Das Verhältnis zwischen Komposition und Musiktheorie ist, insbesondere im hochschulischen Kontext, traditionell ein schwieriges. Die strikte Trennung mag im Zuge der methodischen Hygiene ihren Sinn haben: Möglicherweise belasten musiktheoretische Denkansätze, insbesondere wenn sie stark historisch geprägt sind, die freien kreativen Kräfte. Klar ist auch, dass die Fähigkeit zur Anfertigung einer perfekten Stilkopie nicht unbedingt einen Komponisten ausmacht. Allerdings

## Komponieren mit Jugendlichen

machen Jugendliche, so meine Erfahrung, zwischen der theoriekonformen Stilkopie und der authentischen Eigenkomposition kaum einen Unterschied. Bezeichnenderweise kommt nur unsereinem im »Erwachsenenalter« dieser Unterschied selbstverständlich vor. Ich verstehe unter Kompositionsunterricht in diesem Zusammenhang das Lernen durch Nachahmung, hier am historischen Vorbild. Derartige Arbeiten sind keinesfalls als schlichte Stilübungen gering zu schätzen. Natürlich muss man hierbei festhalten: Komponieren nach einem Vorbild erscheint uns nicht unbedingt als besonders individuell. Allerdings ist Individualität auch nicht ausschließliches Kriterium für Kreativität. Um Missverständnissen vorzubeugen: Kompositionsunterricht soll nicht darauf angelegt sein, stilistischen Purismus zu zelebrieren. Solange es nicht die Intention der Methodik ist, lediglich perfekte Stilkopien zu produzieren, halte ich diese Form des Lernprozesses für einen Kernbestandteil des Kompositionsunterrichts: das Vergangene im produktiven Sinne entdecken, um daraus neue, individuelle kompositorische Lösungen zu gewinnen. Dies eröffnet auch Möglichkeiten, die vielfältige Klangwelt der Moderne mit einzubeziehen.

Der hier beschriebene Weg ist zugegebenermaßen in einer produktionsorientierten Welt, die auch vor der Pädagogik nicht Halt macht, der mühsamere. Mir jedoch erscheint er als sinnvoller pädagogischer Weg, nachhaltig in kreativer Weise zu arbeiten – und dies auch auf die Gefahr hin, unvollkommene oder unfertige, vielleicht sogar »unmögliche« Ergebnisse zu erzielen. Aber zumeist liegt eine solche Beurteilung im Auge des Betrachters. Überdies ist die Präsentation unvollkommener Ergebnisse auf jeder Entwicklungsstufe Teil des Lernprozesses. Daran ändert weder eine inhaltliche Überhöhung der Werke aus jugendlicher Feder etwas, noch sind massive korrigierende Eingriffe des Lehrenden eine sinnvolle Vorgehensweise, diesen Lernprozess zu steuern.

Dies bringt mich zu einem Aspekt, den ich etwas vernachlässigt habe. Kann man Schülerkompositionen überhaupt ernst nehmen? Hier möchte man zunächst klar sagen: selbstverständlich! An dieser Stelle mache ich in meiner Unterrichtspraxis eine eigentümliche Beobachtung: Nicht wenige der komponierenden Schüler nehmen ihre eigenen Produkte selbst nicht uneingeschränkt ernst. Die Selbstbeurteilung der

Schüler vagiert zwischen robustem, aber leider nicht immer substanziellem Selbstbewusstsein und oft unberechtigten, übertriebenen Zweifeln in die eigenen Fähigkeiten. Nicht selten ist damit verbunden, dass die Schüler ihre Werke am liebsten in der Schublade verschwinden lassen möchten. Und dies gilt insbesondere, das bedaure ich manchmal wirklich sehr, für freiere, experimentelle Kompositionsversuche. Hier stellt sich für mich die Frage: Wie tief muss der Lehrer dann doch in die Ideen der Schüler eingreifen oder sie von eigenen Vorstellungen überzeugen? Ich glaube, dass meine Rolle als Lehrer darin besteht, in undogmatischer Weise Maßstäbe vorzuschlagen. Ich halte es deshalb für immens wichtig, Schüler darin zu unterstützen, eigene kreative Entscheidungen zu treffen und zu ihnen zu stehen. Dabei sollten wir wieder lernen, unsere Unvollkommenheit anzunehmen. Denn vielfach sind die Vorstellungen darüber, was Fehler sind, von unseren subjektiven Erwartungen oder denen unseres jeweiligen Gegenübers abhängig. Ich wiederhole mich: Vielleicht sind manche Ergebnisse unserer pädagogischen Projekte nicht im professionellen Sinne befriedigend. Trotzdem sind diese Ergebnisse es wert, ohne Anpassung an verordnete Maßstäbe, gezeigt und ernsthaft diskutiert zu werden. Zugegebenermaßen kann man gelegentlich nicht entscheiden, wie ernst es Jugendliche mit ihren Produkten wirklich meinen, es fällt zumindest schwer, manchen Ergebnissen mit der angemessenen Ernsthaftigkeit zu begegnen. Das muss meines Erachtens im pädagogischen Raum ertragen werden. Dies unterscheidet pädagogische von rein künstlerischen Projektformen.

In dem Spannungsfeld zwischen musikalischen Ansprüchen und pädagogischen Anliegen steht ein Trend, der sich gegenwärtig in der Musikpädagogik immer deutlicher zeigt und eindeutig den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschuldet ist: ein Trend in Richtung, so möchte ich es einmal nennen, elementarer Vermittlung von Musik. Zahlreiche Angebote beinhalten das Werben dafür, überhaupt wieder Musik zu machen und nicht nur zu konsumieren. Vor diesem Hintergrund möchte ich meine Überlegungen so verstanden wissen, dass die inhaltlichen Angebote im Bereich Komposition breit gefächert sein sollten. Ich möchte mit meinen Kompositionsunterrichtsangeboten Musik in all seinen Facetten vermitteln. Ich wende

## Komponieren mit Jugendlichen

mich nicht dagegen, Schüler mit Herausforderungen zu konfrontieren. Natürlich sollen pädagogische Projekte die Ohren für Neues öffnen. Was dieses »Neue« dann tatsächlich ist, kann mitunter sehr überraschen.

An dieser Stelle möchte ich von einem Schulprojekt berichten, das ich vor einigen Jahren mit einer neunten Klasse eines Gymnasiums durchgeführt habe. Mein Arbeitstitel lautete damals »Deconstructing Mozart« und hatte zum Konzept, Motive aus dem Werk Mozarts zu »zerlegen«. Aufgabe sollte sein, aus dem resultierenden Material ein eigenes Werk zu collagieren. Die Schüler fremdelten ein wenig mit dem Konzept des »musikanalytisch verbildeten« Lehrers. Bemerkenswert war jedoch für mich, dass nicht so sehr der intellektuelle Überbau es war, womit sie erst einmal nichts anfangen konnten, als vielmehr das »Sujet Mozart« selbst. Natürlich wussten sie, wer das war, aber dessen Musik war ihnen nur spärlich präsent – und das, obwohl es sich um eine Musikklasse handelte. Mozart als Fremdkörper? Das überraschte mich dann doch. Um meine Projektidee zumindest in Teilen zu retten, war dann der erste Schritt, sich gemeinsam mit den Schülern zumindest erst einmal mit der Musik auseinanderzusetzen. Ich hatte damit im Prinzip ein elementares Ziel schon erreicht: Die Schüler haben einen etwas anderen Zugang zu einer historischen Musikepoche gewonnen, jenseits der herkömmlichen Rezeption klassischer Musik. Das letztendliche Projektergebnis wich von meiner ursprünglichen Idee stark ab, von meinem Mozart blieb kaum noch etwas übrig. Die Wirkung war dennoch – oder vielleicht gerade deswegen – sehr stark und nahezu experimentell: Es war eines der spannendsten Erlebnisse in meiner pädagogischen Arbeit.

Was könnte das Fazit meiner Überlegungen sein? Ich möchte mir nicht anmaßen, an dieser Stelle das Universalkonzept für kreative und reflexionsorientierte Kompositionsprojekte vorzulegen. Vielmehr möchte ich meine Gedanken in Form von Wünschen an derartige Projekte formulieren: In erster Linie wünsche ich mir, dass Jugendliche auch in Zukunft die Möglichkeit bekommen und ermuntert werden, sich künstlerisch-musikalisch in Kompositionsprojekten auszudrücken. Dabei sollen sie auch kritisch begleitend unterstützt werden. Und ich wünsche mir, dass dabei eine große Vielfalt an ernster, ver-

rückter Musik und gerne auch unausgegrenzte Musik entsteht. Sie soll dabei für sich sprechen: weder als jugendliche Geniestreiche künstlerisch überhöht, noch als unreife Gehversuche abgewertet. Dann wünsche ich mir Zeit mit den Jugendlichen, um mit ihnen über Musik nachzudenken, zu diskutieren, Neugierde zu wecken. Ich bin fest davon überzeugt, dass Jugendlichen der analytische Blick auf Musik zugemutet werden *kann*. Es hat sich in meiner Unterrichtspraxis gezeigt, dass Schüler durchaus ein Bedürfnis nach einem theoretischen, oder sagen wir: handwerklichen Zugang zu Musik haben. Dies tut ihrer Kreativität überhaupt keinen Abbruch. Und nicht zuletzt ist es mein Wunsch, dass Kompositionsprojekte dazu beitragen, den Jugendlichen Horizonte über das Musikalische hinaus zu eröffnen. Das schließt für mich mit ein, sie zu interessierten, neugierigen, kritischen, aber auch toleranten Menschen zu entwickeln – und, damit verbunden, zu bewussten Hörern, die sich vielseitig interessieren. Das ist aus meiner Sicht auch die Möglichkeit den Weg zur Moderne zu ebnen. Es mag den einen oder anderen seltsam anmuten, dass gegenwärtig eine Notwendigkeit darin besteht, den Wert von Musik zu erklären und anzupreisen. Wir müssen allerdings, insbesondere im institutionellen Kontext, immer wieder erleben, dass Musik, und dies gilt für Neue Musik bedauerlicherweise in besonderem Maße, nicht mehr nur für sich selbst spricht. Das muss aus meiner Sicht bei der Konzeption von kreativen Projekten mit Jugendlichen bedacht werden. Ich bin davon überzeugt, dass es sinnvoll ist, über das Ziel der Musikvermittlung hinaus die Bedeutung von Kompositionsprojekten als Bildungsangebot noch stärker zu betonen.

Philipp Vandré

## Musiktheorie und Kompositionspädagogik in der Musikschule

### Einleitung

Im Lehrplan Musiktheorie des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) von 1990 heißt es: »Die Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie ist für Schüler der Musikschulen, zumindest bis zum Beginn der Teilnahme am Ensemblesmusizieren (d. h. bis ca. 10 Jahre), obligatorisch.«<sup>1</sup> Die Realität über 20 Jahre nach Herausgabe des Lehrplans ist ernüchternd: Musiktheorieunterricht wird auch heute noch längst nicht an allen Musikschulen angeboten. Und dort, wo Musiktheorieunterricht stattfindet, konzentriert er sich zumeist auf Prüfungsvorbereitungen. Das obligatorische Ergänzungsfach, das die Schüler laut Lehrplan »zum bewussten Umgang mit der Musik als wesentliche Hilfe für die Aufnahme und die Interpretation von Musik« befähigen sollte, bleibt vielerorts Wunschdenken. Seit fast 30 Jahren werden qualifizierte Lehrkräfte im Hauptfach Musiktheorie ausgebildet, aber es mangelt an Räumen, Ausstattung und vor allem an Deputaten in deutschen Musikschulen.

Die Stuttgarter Musikschule stellt in diesem Zusammenhang eine Ausnahme dar. Auch dort gab es lange lediglich den Hochschulvorbereitungskurs für Studienbewerber und ein paar vereinzelte Angebote, bevor 1998 ein volles Deputat für Musiktheorie eingerichtet worden ist mit dem Ziel, ein kontinuierliches Kursprogramm für Musiktheorie und Gehörbildung aufzubauen. Mittlerweile werden von meinem Kollegen Holger Spegg und mir regelmäßig ca. 16 Kurse plus 4 Hochschulvorbereitungskurse mit jährlich rund 200 Kursbelegungen angeboten. Zudem hat sich eine Schülerkompositionsklasse mit 8–10 Schülern unter meiner Leitung etabliert.

Nach langjähriger Aufbauarbeit haben wir im Sommer 2012 einen weiträumigen Unterrichtssaal mit einer zukunftsweisenden Lehrmit-

1 *Lehrplan Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie*, erstellt von Jochen Beck, Christoph Hempel und Hans-Joachim Vetter, hrsg. vom Verband deutscher Musikschulen e. V., Kassel 1990, 10.

telausstattung erhalten – geradezu ideale Voraussetzungen für eine zeitgem e Lehre. Im Folgenden möchte ich einige konzeptionelle und methodische Gedanken für den Musiktheorieunterricht und die Kompositionspädagogik an Musikschulen vorstellen und am Ende skizzieren, welche Anforderungen an eine kompositionspädagogische Ausbildung zu stellen wären.

### 1. Musiktheorie: Voraussetzungen, Zielsetzungen, methodische Gedanken, Lehrmittel

Wenn Kinder und Jugendliche einen Musiktheoriekurs belegen, dann in der Regel aus zweierlei Veranlassungen: Entweder schickt sie der Instrumental- oder Gesangslehrer, damit sie die Grundlagen der Musiklehre, des Tonsatzes und der Gehörbildung erlernen und einen Einblick in Formenlehre und Musikgeschichte erhalten. Oder sie suchen Unterstützung in der Vorbereitung auf eine Prüfung, sei es das Abitur, die Qualifizierung für eine Begabtenförderung oder die Eignungsprüfung für ein Musikstudium. Kaum ein Schüler bringt eine intrinsische Motivation mit. Diese kann jedoch im Musiktheorieunterricht geweckt werden.

Die Lehre der Grundlagen als unterstützende Begleitung des Instrumental- und Gesangsunterrichts und die Prüfungsvorbereitung sind also die vornehmlichen Erwartungen an die Musiktheorie in der Musikschule. Diese erfordern zwei sich grundlegend unterscheidende methodische Vorgehensweisen:

*Instrumental- und Gesangsunterricht begleitende Kurse* sollten stets musiknahes Erfahren in das Zentrum aller methodischen Überlegungen stellen. Theorie kann von Musik ausgehen oder auch zur Musik hinführen. Immer aber sollte bedacht werden, welche Bedeutung die Lehrinhalte für die Musizierpraxis der Schüler haben. Es bietet sich geradezu an, Inhalte der Musiklehre und Musiktheorie in *Gestaltungsaufgaben* erkunden zu lassen und die Erfahrungen anhand von Literaturbeispielen zu reflektieren, zu differenzieren und zu vertiefen. Aber auch *Lernen durch Lehren* ist ein lohnender Weg, wenn sich ein offener Informationsaustausch zwischen den Schülern entfaltet und sie beim Forschen, Vortragen und Erklären ihren Kenntnisstand erweitern, während der Lehrer die Rolle des fachkundigen Beraters und

Impulsgebers einnimmt. Das fördert das Interesse und trägt zu einer tieferen Verankerung der Lerninhalte bei. Wenn Kinder und Jugendliche so erfahren, wie die Beschäftigung mit Themen der Musiktheorie ihr eigenes Musizieren und Musikhören verändert, entwickeln sie eine eigene Motivation für den Musiktheorieunterricht und nehmen oftmals sogar über mehrere Jahre an Kursen teil.

In *Prüfungsvorbereitenden Kursen* steht hingegen weniger das musiknahe Erfahren musiktheoretischer Inhalte als das Bewältigen des Prüfungsstoffs in begrenzter Zeit im Fokus. In solchen Kursen gilt es zielorientiert und effizient zu arbeiten, kompakt durch Reduzierung auf das Wesentliche und flexibel in individuell angepasstem Lernen. Dennoch sollte auch in diesen Kursen zumindest punktuell der Sinn der Auseinandersetzung mit den musiktheoretischen Inhalten über das Prüfungsziel hinaus reflektiert werden.

Um beiden Zielsetzungen gerecht werden zu können, ist eine Lehrmittelausstattung anzustreben, die ein Höchstmaß an Anschaulichkeit und Flexibilität zulässt. An der Stuttgarter Musikschule arbeiten wir inzwischen neben den traditionellen Mitteln wie Tafel, Klavier und CD-Player mit einem eBoard, einer Scan-Kamera, iPads und Clouds. Dafür steht uns ein eigener WLAN-Internetzugang zur Verfügung.

Das *eBoard* ermöglicht, Hörbeispiele im Notenbild zu veranschaulichen, auf Webinhalte (z. B. [musicacademy.de](http://musicacademy.de)) zuzugreifen, Schülerarbeiten, Lösungsblätter oder diverse Abbildungen – auch spontan – über eine Scan-Kamera zu projizieren und bemerkenswerte Aspekte farbig zu markieren. Die Schüler können aber auch selbst am eBoard interaktive Aufgaben zum Hörtraining oder zur Musiklehre bearbeiten oder z. B. eine Chormelodie aussetzen. Noten, die sie mit dem Finger an die Tafel schreiben, können sie auch hören. Dabei kann jeder Schritt per Screenshot festgehalten und später zu Vergleichszwecken wieder herangezogen werden.

Die *iPads* sind nicht nur kostengünstiger als Laptops, sondern sie haben vor allem den großen Vorteil, dass sie ohne lange Ladeprozesse jederzeit auch spontan im Unterricht eingesetzt werden können. Sie dienen uns als interaktive Lehr- und Lernbücher. Auf ihnen sind Lehrmaterialien als eBooks und pdf-Dateien hinterlegt. Sie stehen den

Schülern aber auch zu Recherchen bereit. Mithilfe der iPads erstellen sie selbst Keynotes, eBooks und Podcasts zu Themen aus Musiklehre, Musikgeschichte und Formenlehre, die wiederum anderen Schülern über eine musikschulinterne Mediathek zugänglich gemacht werden. Selbstverständlich wird in diversen Gestaltungsaufgaben auch mit Audiofiles gearbeitet. Und mit dem Einsatz diverser Apps eröffnen sich weitere Möglichkeiten, die noch lange nicht erschöpft sind.

*Clouds* sind mittlerweile vielfach genutzte Plattformen für den Austausch von Lehrmaterialien, die ein Arbeiten unabhängig von Ort und Zeit ermöglichen. Über Clouds haben unsere Schüler einerseits Zugang zu einer Sammlung von Arbeitsblättern, andererseits arbeiten wir als erste Bildungsinstitution in Deutschland mit der Cloud-Edition von *Auralia* und *Musition*. Wir setzen diese Software als flankierende Ergänzung zum Unterricht für das Grundlagentraining in Gehörbildung und Musiklehre ein. Die Schüler können so an jedem beliebigen PC Übungsaufgaben bearbeiten, wann immer sie Zeit haben, und die Lehrenden können wiederum ihre Lernfortschritte einsehen und individuell zugeschnittene Aufgabenpakete erstellen.

Die Kombination all dieser Lehrmittel gewährleistet ein Höchstmaß an Flexibilität in den Lernprozessen wie an individueller Förderung. Sie fördern den musiknahen, aktiven Unterricht ebenso wie effizientes Lernen. Sie sind wertvolle Lehrhilfen in einem Unterrichtskonzept, in dem die Förderung jedes Schülers seinen Fähigkeiten und Zielsetzungen entsprechend im Mittelpunkt steht. Vielleicht sogar mehr noch als die vergleichsweise hohen Kursbelegungszahlen, die zahlreichen Prüfungserfolge und die positiven Rückmeldungen aus dem Kollegium bestätigen Äußerungen wie: »Ich komme gern hierher, weil ich hier meine Ideen verwirklichen kann!« oder: »... und plötzlich versteht sich alles wie von selbst ...« oder auch schlicht: »Es macht Spaß hier zu lernen!«, wie wertvoll und bereichernd Musiktheorieunterricht auch für Jugendliche sein kann.

Es ist kein unerreichbares Ideal, dass Musiktheorieunterricht in der Musikschule Kinder und Jugendliche »zum bewußten Umgang mit der Musik als wesentliche Hilfe für die Aufnahme und die Interpretation

von Musik«<sup>2</sup> befähigen könnte. Dass dies jedoch noch immer die Ausnahme ist, zeigt u. a., wie notwendig die Didaktik der Musiktheorie für die instrumentalpädagogischen Studiengänge, aber auch für Lehramtsstudierende ist. Denn an jeder Musikschule finden sich Kollegen, die von der Notwendigkeit des Musiktheorieunterrichts überzeugt sind, sich jedoch nicht zutrauen, selbst einen Kurs zu leiten. Dem könnte man durch die Thematisierung methodischer Fragen wirksam begegnen.

### 2. Kompositionspädagogik: Kompositorisches Arbeiten, Zielsetzungen, Wert, Anforderungen, Ausbildung

Kompositorisches Arbeiten bietet sich in der Musikschule generell in fünf Bereichen an: in der Elementaren Musikpädagogik, im Instrumental- und Gesangsunterricht, in Workshops, in Kompositionsklassen und im Musiktheorieunterricht. Dabei werden unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt, die im Folgenden kurz skizziert seien.

In der *elementaren Musikpädagogik* steht die Erforschung des musikalischen Materials und elementarer Formbildung im Vordergrund. Dies geschieht zunächst in explorativen Aufgabenstellungen. Unter bestimmten Voraussetzungen sind aber auch schon Kinder im Vor- und Grundschulalter in der Lage, eigene musikalische Vorstellungen zu entwickeln und in einer reproduzierbaren Form festzuhalten. Eine Studie darüber veröffentlichte Renate Reitinger in ihrem Buch *Musik erfinden*,<sup>3</sup> das auch Konzepte für die Unterrichtspraxis enthält.

Im *Instrumental- und Gesangsunterricht* kann das experimentelle Erforschen verschiedener Klanglichkeiten und Spieltechniken am Instrument oder mit der Stimme in Gestaltungsarbeiten überführt werden und zu einer tieferen Vertrautheit mit Instrument oder Stimme führen. Neben dem Erkunden des Instrumentariums können kompositorische Arbeiten aber auch das Formverständnis vertiefen und das Nachvollziehen kompositorischer Entscheidungen fördern. Eine solchermaßen aktiv gestaltende Auseinandersetzung mit Musik ist in be-

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Renate Reitinger, *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*, Regensburg 2008 (*ConBrio Fachbuch* 12).

sonderem Maß persönlichkeitsbildend und wirkt unmittelbar auf die interpretatorische Arbeit von Musizierenden. Noch immer wird dieses Potenzial im klassischen Instrumental- und Gesangsunterricht viel zu selten genutzt.

Auch in *Kompositionsworkshops* ist das Erforschen musikalischen Materials elementar. Darüber hinaus stellt sich mit dem Formulieren eines kompositorischen Anliegens<sup>4</sup> und der Frage nach der Angemessenheit der Mittel eine weitere wesentliche Aufgabe. Durch die zeitliche Begrenztheit von Workshops liegt deren Wert jedoch vor allem im Hinterfragen von Hörgewohnheiten und im Eröffnen neuer Perspektiven.

In *Kompositionsklassen* findet die ausführlichste kompositorische Schulung statt, denn dort werden Kinder und Jugendliche in der Regel über mehrere Jahre gefördert. Es gibt inzwischen rund 40 Schülerkompositionsklassen in Deutschland. Sie bilden den geeigneten Rahmen, um junge Komponierende auch satztechnisch, stilistisch und in formalem Gestalten auszubilden und in der Handhabung der Instrumente zu fördern. Über die handwerklichen Fähigkeiten hinaus ist eine Kompositionsklasse aber auch der Raum für die Bildung ästhetischer Urteilsfähigkeit. Im Idealfall findet der Schüler über Monate und Jahre zu einer eigenen authentischen Tonsprache.

Dass auch für die *Musiktheorie* kompositorische Gestaltungsarbeiten in besonderem Maß zur Erkundung und Vertiefung diverser Inhalte geeignet sind, wurde bereits oben dargestellt.

Der pädagogische Wert kompositorischen Arbeitens ist unbestritten. Es fördert praxisnahes, erlebnisorientiertes Lernen und schult das Vorstellungsvermögen. Es ist ein hervorragendes methodisches Mittel, um Inhalte von Musiklehre, Satzlehre und Formenlehre erfahrbar zu machen. Auch kann es zu besserer Kenntnis und zu einem intensiveren Bezug zum Instrument oder zur eigenen Stimme beitragen. Kompositorisches Arbeiten kann aber auch schon im Kindesalter um seiner

4 Vgl. zum Begriff des kompositorischen Anliegens Matthias Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim 2009 (*Folkwang Studien* 9), 36f., 111ff., 143ff., 319f.

selbst willen stattfinden und in langjährigem Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen prägend beeinflussen.

Kompositorische Prozesse sind ergebnisoffene Prozesse. Um einen solchen Prozess leiten zu können, bedarf es der Fähigkeit, produktive Impulse zu setzen und auf unvorhersehbare Situationen angemessen zu reagieren. Nicht die Art oder Stilistik einer kompositorischen Aufgabe ist deshalb maßgeblich für das Gelingen, sondern eine zeitgemäße, umfassend informierte ästhetische Haltung des Pädagogen sowie die Fähigkeit, die Aufgabenstellung und den Stand der Schüler angemessen einzuordnen.

Zunächst bedarf es dafür der handwerklichen Vielseitigkeit unter Einbeziehung von alten und neuen Satztechniken, Formmodellen und Stilen sowie des Überblicks über aktuelle Entwicklungen in der zeitgenössischen Musik. Auch sollte sich ein Kompositionspädagoge mit verschiedenen künstlerisch-ästhetischen Haltungen von Komponistenpersönlichkeiten auseinandersetzen. Beides wird ihn befähigen, kompositorisches Handeln zu reflektieren und Kriterien für die Bewertung kompositorischer Arbeiten zu entwickeln sowie Schüler in der Entwicklung einer eigenen ästhetischen Urteilsfähigkeit zu fördern. Des Weiteren sollte ein Kompositionspädagoge angeleitet werden, Werkbesprechungen produktiv zu gestalten, die Sinnhaftigkeit musiktheoretischer Erkenntnisse erfahrbar zu machen und aus musiktheoretischen Sachverhalten Gestaltungsarbeiten abzuleiten.

Gefordert ist aber auch Flexibilität in der Wahl der methodischen Mittel und die Bereitschaft, sich mit Schülern in einen offenen Dialog zu begeben. Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist eine gute Beobachtungsgabe und die Fähigkeit, Ziele klar zu formulieren und verbindliche Maßstäbe zu entwickeln. Andererseits ist es genauso wichtig, sich zurückzunehmen und Spielräume zu eröffnen, in denen Schüler sich selbst Ziele und Regeln erarbeiten können. Ein Kompositionspädagoge muss sich nicht zuletzt mit Methoden der Moderation auseinandersetzen und lernen, Fragen zum richtigen Zeitpunkt in der richtigen Form zu stellen, die neue Perspektiven eröffnen oder auch Entscheidungsprozesse unterstützen können, ohne die Antwort bereits zu implizieren.

Es wäre sicher lohnend, angesichts der umfangreichen Aufgabengebiete über die Einrichtung eines neuen Studiengangs zur Ausbildung von Kompositionspädagogen an den Hochschulen und Universitäten nachzudenken. Es ließe sich aber auch eine ganze Reihe an Inhalten in die bestehenden Studiengänge eingliedern. Zielgruppe wären zunächst die Studierenden der Instrumental- und Gesangspädagogik sowie die Lehramtsstudierenden, in deren Berufsfeldern sich kompositorisches Arbeiten geradezu anbietet. Des Weiteren wäre zu überlegen, inwieweit ein Hauptfachstudium der Musiktheorie oder der Komposition mit einem kompositionspädagogischen Schwerpunkt belegt und abgeschlossen werden könnte. Alle relevanten Aspekte der Kompositionspädagogik fallen in das Themenfeld der Musiktheorie und ihrer Didaktik. In logischer Konsequenz wäre also die Musiktheorie zuständig. Auch ließen sich alle betreffenden Studierenden über das Fach Musiktheorie erreichen.

Möglicherweise wäre ein erster wertvoller Schritt, die Didaktik der Musiktheorie zumindest in den pädagogischen Studiengängen zu stärken. Es ist sicher kein Zufall, dass dies an den Hochschulen und Universitäten, an denen bereits kompositionspädagogische Aspekte in die Ausbildung einfließen, in den Studiengängen für Instrumental- und Gesangspädagogik sowie für das Lehramt angesiedelt ist und von der Musiktheorie gelehrt wird.

Schließlich wäre anzustreben, dass die kompositionspädagogische Ausbildung Projekte mit Schulklassen und die Hospitanz in Kompositionsklassen an Musikschulen einschließt, um das Zusammenwirken von künstlerischen, handwerklichen und pädagogischen Fertigkeiten in der Praxis zu erproben. Dafür gibt es bereits ermutigende Beispiele in Essen, Lübeck und Frankfurt.<sup>5</sup>

In kompositorischem Arbeiten geben die jungen Menschen etwas von ihrem Innersten preis. Das ist ein sehr sensibles Terrain. Deshalb

5 Vgl. hierzu in: *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung*, hrsg. von Philipp Vandré und Benjamin Lang, Regensburg 2011, insbesondere die Beiträge: Gerd Müller-Hornbach, »Kompositionspädagogik und ›Responser‹ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main«, 163–173, sowie Matthias Schlothfeldt, »Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen«, 175–182, und Peter W. Schatt, »Der ›Faust‹ im Nacken – Musikalische Bildung durch Komponieren?«, 41–50.

## Musiktheorie und Kompositionspädagogik in der Musikschule

sollte sich kompositionspädagogisches Arbeiten – selbst in methodisch intendierten Gestaltungsaufgaben – niemals allein auf die Lehre von musiktheoretischen Sachverhalten konzentrieren, sondern immer auch die Schüler und deren Entwicklungsstand im Blick haben.

Eine jugendliche Komponistin sagte einmal treffend: »Kompositionsunterricht sollte einem zeigen, was für Musik in einem steckt.« Dem ist nichts hinzuzufügen.



Stefan Garthoff

**»Die reden die ganze Zeit von Quarten und Oktaven  
und bei uns steht nur etwas von Terz-Sext-Klängen.«  
Binnendifferenzierung im Musiktheorieunterricht**

In Gruppenunterrichten bringt jeder Lernende seine eigenen soziokulturellen Hintergründe, individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und persönlichen Ansprüche an sich und das Fach in die jeweilige Lerngruppe ein. Von diesen Unterschieden treten dabei meistens die fachbezogenen Kompetenzunterschiede als die für den Unterricht signifikanteste Dimension von Verschiedenheit hervor.

Diese ist bezüglich musiktheoretischer Kompetenzen vielleicht in Gruppen von ausschließlich Tonsatz Studierenden minimal. Doch schon in anderen Studiengängen, wie z. B. Lehramt oder Musikwissenschaft, ist sie deutlich spürbar. Immanent sind die Unterschiede von musiktheoretischer Kompetenz in Schulklassen, denn wohl jede Schülergruppe lässt sich in zwei zueinander disjunkte Gruppen aufteilen: Es gibt die eine Gruppe mit Schülern, die kein Instrument spielen, und die andere Gruppe mit Schülern, die ein Instrument erlernen. Ist erstere wahrscheinlich noch nie mit Musiktheorie in Berührung gekommen, so verfügt letztere sicherlich über ein zumindest basales musiktheoretisches Grundwissen. An dieser Stelle wird für den Musiktheorie Lehrenden ein Problem deutlich: die Heterogenität von Lerngruppen.

Der folgende Beitrag möchte dieses Problem diskutieren, wobei folgende Fragestellungen zentral sind: Wann kann Heterogenität zum Problem werden? Gibt es Methoden, die den Umgang mit ihr in Lehrsituationen vereinfachen? Lassen sich diese Methoden auch im Musiktheorieunterricht anwenden?

### Psychologische und pädagogische Aspekte

Eine im Verlauf des Erwerbs von Kompetenzen im Notenlesen denkbare und wohl typische Aufgabenstellung ist: »Bestimme die Notennamen folgender Töne.« Für einen Schüler, der noch keine Noten lesen kann, ist das extrem schwierig. Der Anreiz (nicht die Motivation!) des erfolgreichen Lösens dieser Aufgabe ist für ihn sehr hoch, da die

mögliche Bewältigung enorme positive Auswirkungen auf seinen Selbstwert hätte. Gleichzeitig ist es aber sehr unwahrscheinlich, dass er die Aufgabe überhaupt lösen kann. Ein anderer Schüler, der die Fähigkeit des Notenlesens schon erlernt hat, wird den Anforderungscharakter dieser Situation ganz anders einschätzen. Für ihn ist diese Aufgabe extrem einfach, ihre erfolgreiche Bewältigung demzufolge sehr wahrscheinlich. Dafür sind die positiven Auswirkungen auf seinen Selbstwert nur sehr gering. Für ihn gibt es keinen Anreiz, die Aufgabe lösen zu wollen.

So verstanden, könnte Motivation als das Produkt der Parameter »Anreiz auf« und »Wahrscheinlichkeit von« Erfolg interpretiert werden.<sup>1</sup> Für das obige Beispiel heißt das, dass die Motivation beider Schüler in Bezug zur Aufgabenstellung gleich groß, nämlich relativ gering ist. Das motivationale Maximum würde bei jeweils subjektiv empfundenen mittelschweren Aufgaben erreicht werden.

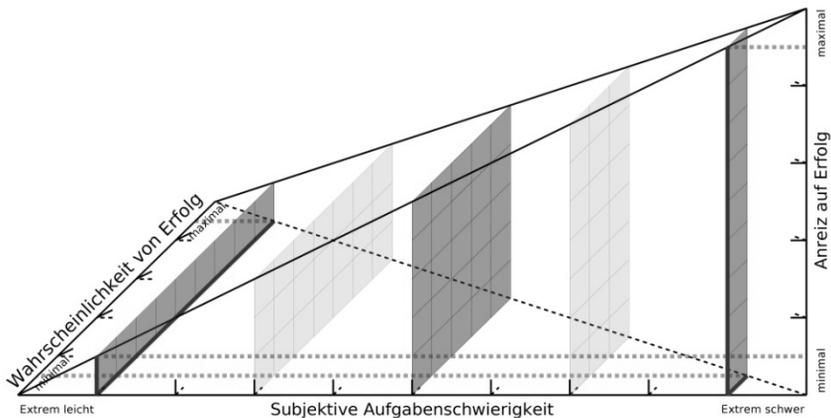


Abbildung 1: Motivationsparameter.

Besonders motivierend sind Aufgaben, bei denen der Schüler zu Beginn der Bearbeitung nicht sicher sein kann, ob er sie lösen kann, ihre Bewältigung durch den Schüler aber ziemlich sicher ist. Zusammenfas-

<sup>1</sup> Vgl. Falko Rheinberg und Siebert Krug, *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung*, Göttingen 2005.

send kann gesagt werden, dass eine motivierende Aufgabe fordert, aber lösbar ist – und demzufolge, sollen maximale Lernerfolge erzielt werden, für jeden Lernenden individuell erstellt werden muss. Dass die »Verschiedenheit der Köpfe«<sup>2</sup> ein zentrales Problem von Lerngruppen in Lernsituationen ist, ist der Pädagogik spätestens seit Johann Friedrich Herbart bekannt. Dieser Verschiedenheit wurde und wird gerne mit diversen Homogenisierungsverfahren begegnet.<sup>3</sup> Im schulischen Kontext können als Beispiele hierfür die Zurückstufung nicht schulreifer Kinder, die Überweisung lernschwacher Schüler in Sonderschulen oder das Sitzenbleiben genannt werden, also Verfahren der so genannten negativen Auslese.

Als Gegenentwurf zu dieser äußeren Differenzierung betont die neuere und neueste pädagogische Forschung unter dem Schlagwort »Binnendifferenzierung« die kreative Nutzung von Heterogenität für den Unterricht. Damit ist die individuelle Förderung Lernender innerhalb der bestehenden Gruppe gemeint. Für eine praktische Umsetzung dieser Idee haben sich in der Pädagogik verschiedene Konzepte, wie z. B. der Konstruktivismus, die Neurodidaktik oder das Dialogische Lernen, herausgebildet, die oftmals unter gleichem Namen Verschiedenes oder unter verschiedenem Namen Gleiches meinen.<sup>4</sup> Zusammenfassend könnte man diese Konzepte auf einen gemeinsamen Kern reduzieren: Lernen ist ein zugleich individueller und sozialer Prozess.

Unter Beachtung dieser Konzepte wurden handlungsleitende Methoden entwickelt und dem Lehrenden als theoretischer Überbau für den praktischen Gebrauch in Unterrichtssituationen zur Verfügung

2 Vgl. Norbert Wenning, »Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen«, in: Sebastian Boller, Elke Rosowski und Thea Stroot, *Heterogenität in Schule und Unterricht – Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, Weinheim und Basel 2007.

3 Gundel Schümer, »Zum Lernen herausfordern. Unterricht mit Hochbegabten und Hochleistern«, in: Reiner Lehberger und Uwe Sandfuchs, *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Heilbronn 2008.

4 Silvia Bathe, Sebastian Boller und Angela Kemper, »Innere Differenzierung – auch in der Sekundarstufe II«, in: Silvia Bathe, Sebastian Boller und Ramona Lau, *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*, Weinheim und Basel 2010.

gestellt.<sup>5</sup> Letztlich muss dieser über den richtigen Einsatz dieses Methodenwissens entscheiden. Dabei ist er immer der Gefahr einer »Überdidaktisierung« und Verfälschung von Fachwissen ausgesetzt. Hier muss von der Lehrperson als Vermittler zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtsrealität das richtige Gleichgewicht gefunden werden.

### Der Einsatz binnendifferenzierender Methoden im Musiktheorieunterricht

Im Folgenden soll gezeigt werden, welche binnendifferenzierenden Methoden es unter anderen gibt und wie diese für die Vermittlung von musiktheoretischen Inhalten in expliziten Unterrichtssituationen eingesetzt werden können. Dazu möchte ich verschiedene Beispiele aus meiner Unterrichtspraxis an der Abteilung für Musikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg anführen.

Begleitend zur Vorlesung »Musiktheorie« besuchen die Studierenden der Musikwissenschaft die obligate »Übung zur Musiktheorie«. Werden auch Grundkenntnisse in der allgemeinen Musiklehre und Gehörbildung als Studienvoraussetzung angesehen, so sind die Übungsgruppen dennoch bezüglich musiktheoretischer Kompetenzen heterogen. Diese Heterogenität zeigt sich zum Beispiel in der ganz unterschiedlichen studentischen Bewertung des Anspruchs von Musiktheorie im Studium: Was für den einen eine nette Wiederholung darstellt, ist für den anderen »der ultimative Schocker«. <sup>6</sup> Bei diesem enormen Leistungsspektrum der Studierenden steht der Lehrende, möchte er für jeden einen anspruchsvollen und individuell fordernden Unterricht gewährleisten, genau vor dem am Anfang geschilderten Problem: dem Lehren in heterogenen Lerngruppen.

Eines der ersten Themengebiete, das in der Übung besprochen wird, sind Intervalle und ihre schriftliche Bestimmung. Statt an die

5 Rieke Bernard, »Individuelle Förderung durch innere Differenzierung in der Sekundarstufe II – eine Methodentübersicht«, in: Silvia Bathe, Sebastian Boller und Ramona Lau, *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*, Weinheim und Basel 2010.

6 Dieser Kommentar stammt aus einer Befragung in der letzten Veranstaltung des Semesters.

Tafel geschriebene Beispiele abschreiben und lösen zu lassen und damit wahrscheinlich Unmut auf beiden Seiten des Leistungsspektrums hervorzurufen, können die Kompetenzen auch in einem spielerischen Kontext erworben bzw. geübt werden. An dem Spieleklassiker *Monstermix*<sup>7</sup> orientiert, werden ca. 100 Kärtchen mit darauf abgebildeten Intervallen von Prime bis Duodezime in allen Intervallklassen auf einem Tisch verteilt. Die Spieler stellen sich um den Tisch und der Spielleiter gibt an, welche Intervalle von den Spielern gefunden werden sollen. Für jedes richtig gefundene Intervall gibt es Plus-, für jedes falsche Minuspunkte. Wie viele das jeweils sind, kann im Vorhinein abgesprochen werden. Wenn sich die Punkteverteilung an den schon vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Spieler individuell orientiert und dadurch unterschiedliche Handicaps definiert werden, wird zum einen das Spiel scheinbar fairer, zum anderen aber binnendifferenzierendes Arbeiten gewährleistet. Gewonnen hat schließlich derjenige, der am Ende die meisten Punkte erreicht hat.

Wenn das Spiel auch anfangs als recht simpel und vielleicht albern erscheinen mag, so kann gesagt werden, dass den Studierenden das Spielen sehr großen Spaß gemacht hat. Aufgrund des Konkurrenzgedankens wurde im übertragenen Sinne gekratzt, gebissen und getreten. Kein Kärtchen wurde dem Gegner kampflos überlassen. So wurde das Ziel des Spieles, vom monotonen Üben des immer Gleichen abzulenken und das sichere Bestimmen von Intervallen zu üben, zur vollkommenen Zufriedenheit erreicht.

Die Idee, eine Aufgabe, die für alle gleich ist, unterschiedlich zu belohnen, kann auch umgekehrt werden. Das Ergebnis ist eine Aufgabe, die zwar gleich belohnt wird, aber an individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasst ist. Ein Beispiel dafür ist das *Funktionenpuzzle*. Ziel dieses Spieles ist, Puzzleteile mit entsprechenden Funktionssymbolen an die richtigen Stellen unter den Notentext eines Stückes zu legen. Der Schwierigkeitsgrad kann durch unterschiedliche Größen und die damit verbundene Anzahl von Puzzleteilen an die Kompetenzen der Lernenden angepasst werden. Diese Anpassung kann auch

<sup>7</sup> Mehr Informationen zum Spiel gibt es zum Beispiel auf: <http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/luding/reviews/bpk/Monstermix.html> (zuletzt aufgerufen am 13.4.2014).

jeder Lernende für sich selbst vornehmen, wodurch eine unbewusst durchgeführte Selbsteinschätzung als sehr wertvolles Nebenprodukt erreicht wird. Sicherlich ist es spannend, gerade Kadenzbildungen nicht zu trennen. Der Lernende steht dadurch vor dem Problem, Akkorden mit ähnlichen funktionalen Zusammenhängen einander ähnliche Puzzleteile zuzuordnen. Dadurch werden z. B. Unterscheidungen von II-V-I- und IV-V-I-Verbindungen oder charakteristische Dissonanzen besonders betont.

Der Vorteil dieser Methode ist zum einen, dass der eigentlich enorme Aufwand in der Vorbereitung, für jeden Lernenden Aufgaben mit individuell abgestimmter Schwierigkeit zu erstellen, hier sehr gering ist. Zum anderen wird gerade Unerfahrenen der Einstieg in die Funktionsanalyse vereinfacht: Der Lernende muss nicht entscheiden, welche einzig gültige Wahrheit durch welches Symbol unter welchem Klang gebannt werden muss, sondern sucht aus einem Pool von Funktionssymbolen das plausibelste heraus und kann in einem zweiten Schritt über die vom Lehrenden erstellte mögliche Lösung nachdenken. Wenn nun ein netter Spruch auf der Rückseite der Karten durch die richtige Lösung decodiert werden kann, ist zusätzlich eine individuelle Lösungskontrolle möglich.

Eine individuelle Lösungskontrolle ist auch mit gestuften Lernhilfen möglich. Darüber hinaus bieten diese eine Orientierung auf dem Lösungsweg und garantieren damit das gleichzeitige Arbeiten aller Lernenden in unterschiedlichen Tempi. Die Voraussetzung für den Einsatz gestufter Lernhilfen ist ein allen Lernenden bekannter Lösungsalgorithmus, der Stufe für Stufe bis zur Lösung abgearbeitet werden kann, aber nicht muss. Die Lernhilfen leisten bei jeder Stufe eine Hilfestellung oder geben Zwischenlösungen an, die der Lernende nach Belieben und Notwendigkeit in Anspruch nehmen kann. So kann die Aufgabe nun Schritt für Schritt gelöst werden, wobei auch Zwischenschritte weggelassen werden können. Der Lernende muss nun bei Fragen oder Problemen nicht mehr den Lehrenden ansprechen, sondern kann auf die Musterlösung zurückgreifen, wodurch der Lehrende nicht mehr in der zentralen Position in der Lernsituation steht. Die Passivität der Lehrperson in Lernsituationen ist ein zentraler Gedanke

beim binnendifferenzierenden Arbeiten.<sup>8</sup> Deswegen stehen unterschiedliche Formen von Gruppenarbeit im Zentrum der Überlegungen, da bei diesen Sozialformen ein Höchstmaß an Selbstständigkeit erreicht und nebenbei die Herausbildung von Sozialkompetenzen betont wird.

In seinem Buch *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln* stellt Clemens Kühn verschiedene Zugänge zu Dufays *Ave maris stella* vor,<sup>9</sup> welche sich auch sehr gut für Gruppenarbeiten eignen. Unter der Annahme, dass alle Lernenden jeweils verschiedene Zugänge zu einem Thema bevorzugen, sollte die Arbeit in verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Zugängen angeboten werden: Gruppe 1 musiziert den Dufay-Satz, Gruppe 2 analysiert ihn und Gruppe 3 wirft gar keinen Blick in die Noten, sondern versucht sich dem Fauxbourdon-Modell mit Hilfe des entsprechenden MGG-Artikels zu nähern. Dadurch erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Satzmodell in den jeweiligen Gruppen auf ganz unterschiedliche Weise, da ganz verschiedene Aspekte in den jeweiligen Lernsituationen im Vordergrund stehen.

Sicher ist es sinnvoll, für die Musizierenden einen zweiten Raum bereit zu halten. Die beiden anderen Gruppen sollten aber unbedingt im gleichen Raum arbeiten, denn in jeder Gruppe gibt es immer auch einen »Spion«, der, heimlich lauschend, aus den Ergebnissen der Konkurrenz einen Vorteil für die eigene Gruppe gewinnen möchte. Das Ergebnis sind Kommentare, wie sie zum Beispiel im Titel dieses Beitrages zu finden sind: »Die reden die ganze Zeit von Quarten und Oktaven und bei uns steht nur etwas von Terz-Sext-Klängen.«

Die Auswertung der Gruppenarbeit kann natürlich dadurch erfolgen, dass jede dieser Expertengruppen in einer ansprechenden Präsentationsform ihre Ergebnisse vorstellt. Dabei sind die Lernenden oft aufgeregt und gucken beflissen zum Lehrenden, um ein Feedback zu bekommen, ob sie auch das sagen, wovon sie denken, dass der Lehren-

8 Rieke Bernard, Ramona Lau und Martina Wäcken, »Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext innerer Differenzierung«, in: Silvia Bathe, Sebastian Boller und Ramona Lau, *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*, Weinheim und Basel 2010.

9 Clemens Kühn, *Musiktheorie unterrichten, Musik vermitteln. Erfahrungen – Ideen – Methoden*, Kassel u. a. 2006, 37ff.

de es hören will. Durch den bloßen Vermittlungscharakter dieser Auswertung erfolgt der Wissenserwerb der Zuhörenden, auch wenn sie nicht vom Lehrer, sondern von Schülern durchgeführt wird, wieder im Frontalunterricht. Und auch in dieser Situation steht der Lehrer, auch wenn er nichts sagt, als primärer Bezugspunkt im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und damit im Zentrum des Lernprozesses.

Eine andere Möglichkeit für die Auswertung von Ergebnissen nach einer Gruppenarbeitsphase ist der Anschluss einer zweiten Gruppenarbeitsphase, bei der das gerade erworbene Wissen nicht im »Pseudo-Plenum« abgearbeitet, sondern in kleinen Teams, die aus jeweils einem Experten der vorausgehenden Gruppenarbeitsphase zusammengestellt werden, vorgestellt, vermittelt und diskutiert wird. Dadurch wird eine Lernumgebung geschaffen, die neben dem bloßen Wissenserwerb auch sehr stark soziale Kompetenzen betont und fördert.

### Fazit

Lerngruppen sind immer heterogen. Daran ist nichts zu ändern. Die Frage ist, wie mit Heterogenität in Unterrichtssituationen umgegangen wird. Dass es Methoden gibt, um diese kreativ zu nutzen, konnte anhand verschiedener Beispiele gezeigt werden. Diese sind aber singulären Lehrsituationen entnommen, weshalb nicht versprochen werden kann, dass die Ergebnisse bei Verwendung der gleichen Methoden in anderen Gruppen oder bei anderen Lehrenden identisch sind. Kein Lehrender sollte sich zum binnendifferenzierenden Unterrichten zwingen, keine Lerngruppe sollte zu dieser Arbeitsweise gezwungen werden. Aber mit der richtigen Dosierung eingesetzt und gut durchgeführt, können binnendifferenzierende Methoden das Unterrichtsgeschehen erheblich bereichern. Vielleicht muss man sich nur ein wenig trauen.

Florian Edler

## Höranalyse als Zugang zu Neuer Musik. Perspektiven und Grenzen

Eine Erfahrungstatsache ist, dass die Vermittlung Neuer Musik an eine breite Öffentlichkeit wie auch an professionelle Musiker besonderer pädagogischer Bemühungen bedarf. Die Frage, welcher Musik aufgrund ihrer Aktualität eine entsprechende Sonderstellung zukommt, stellt sich fortwährend von Neuem, und dementsprechend ist auch nach Zugangswegen immer wieder anders zu fragen. So wird beispielsweise serielle Musik der Nachkriegsjahrzehnte üblicherweise zur Neuen Musik gezählt. Das Befremden, wie es Hörer um 1960 empfanden,<sup>1</sup> entspricht jedoch den Haltungen gegenwärtiger Rezipierender eher nicht mehr aufgrund einer verbreiteten Gewöhnung an Athematik sowie an elektronisch und mit Computern generierte Klänge, welche über den Avantgarde-Bereich hinaus in Film- und Unterhaltungsmusik eine Rolle spielen. Und das Anliegen, Aufmerksamkeit, Interesse und Verständnis für zeitgenössische Musik zu wecken, dürfte heute vordringlicher sein als das, offene oder latente Widerstände zu brechen.

Inwiefern stellt Höranalyse eine geeignete Art der Annäherung an Neue Musik dar? Erstens liegt es aufgrund der Bedeutung des Klanglichen in diesem Stilbereich nahe, einen besonderen Schwerpunkt beim memorierenden Wahrnehmen gehörter Phänomene und Ereignisse zu setzen. Geht es bei Klangfarbenwahrnehmung im Bereich des klassischen Repertoires primär um das Identifizieren der beteiligten Instrumente, so gilt es bei Neuer Musik, eine Vielzahl an Möglichkeiten der Erzeugung von ungewöhnlichen Klängen zu erkunden.<sup>2</sup>

1 Vgl. Theodor W. Adorno, *Der getreue Korrepetitor*, hrsg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt 2003 (*Gesammelte Schriften* 15), 190f.; Rudolf Stephan, »Hörprobleme serieller Musik«, in: *Der Wandel des musikalischen Hörens*, hrsg. von Siegfried Borris, Berlin 1962 (*Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt* 3), 30–40:38f.

2 Zu klanglichen Innovationen im Bereich der Orchesterbehandlung vgl. zusammenfassend Emmanouil Vlitakis, *Funktion und Farbe. Klang und Instrumentation in ausgewählten Kompositionen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*.

Zweitens eignet sich besonders Neue Musik für ein syntax- und strukturbezogenes Hören. Mit der Bedeutungsrelativierung des Tonhöhen-Parameters werden andere Mittel, mit denen sich kompositorische Zusammenhänge herstellen lassen, umso wichtiger. Ein auditives Nachvollziehen entsprechender Verfahren kommt nicht zuletzt Lernenden entgegen, die mit üblichen Schwerpunkten des Fachs Gehörbildung ihre Schwierigkeiten haben und Gelegenheit erhalten, andere Fähigkeiten der Musikwahrnehmung bei sich zu entdecken und zu entwickeln. Als Richtung weisend für einen höranalytisch angemessenen Umgang mit dem Phänomen Tonhöhe kann Karlheinz Stockhausens 1955 aufgezeichneter Rundfunkbeitrag über sein *Klavierstück I* mit dem Untertitel *Anleitung zum Hören* gelten. Im Folgenden wird der von zwei Hörbeispielen unterbrochene Kommentar zum ersten Takt des Stücks wiedergegeben. Durch Fettdruck hervorgehoben sind Beobachtungen zur Lagendisposition, zum Vorherrschen größerer oder kleinerer Intervalle und zu deren steigender oder fallender Richtung. Hierauf lenkt Stockhausen das Augenmerk der Rezipierenden, erwähnt aber nicht die für die Tonhöhenorganisation grundlegenden Reihenprinzipien. Es geht ihm vielmehr darum, dass die Hörenden sich wesentliche Eigenschaften einzelner Gruppen einprägen, Ähnlichkeiten erfassen und das Ganze als stimmige Struktur erfahren.

»Die erste Gruppe mit 10 Anschlägen hat eine **von der tiefsten zur hohen Lage aufsteigende *Bewegungsrichtung*** in mittelgroßen Intervallsprüngen.

Beispiel: Takt 1

**Zwei Intervalle sind jedoch fallend.** Das erste gliedert die ganze Gruppe in zwei Untergruppen von 5 und 7 Tönen. Hier die erste Untergruppe:

Beispiel: Takt 1/5 Töne

Und die zweite Untergruppe:

Beispiel: Takt 1/7 Töne

Das zweite **fallende Intervall** in der **Mittellage** trifft zusammen mit einem nochmals **in der Tiefe ansetzenden steigenden** und setzt dann die **Richtung zur Höhe** fort, artikuliert also nochmals die zweite Untergruppe.«<sup>3</sup>

derts. Lachenmann – Boulez – Ligeti – Grisey, Hofheim 2008 (*Sinefonia* 11), 12.

3 Karlheinz Stockhausen, »Gruppenkomposition: *Klavierstück I* (Anleitung zum Hören)«, in: *Aufsätze 1952–1962 zur Theorie des Komponierens*, Köln 1963

## Höranalyse als Zugang zu Neuer Musik

The image shows a musical score for Karlheinz Stockhausen's 'Gruppe' from 'Klavierstück I'. The score is in 2/4 time and features complex rhythmic patterns and dynamic markings. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. Dynamic markings include pp, fff, p, mf, and ff. Rhythmic markings include 11:10 and 7:5. The score is enclosed in a dashed box with a double bar line at the end.

Abbildung 1: Karlheinz Stockhausen, Gruppe aus *Klavierstück I*.

Drittens stellt die Offenheit der Ausgangssituation ein Spezifikum von Höranalyse Neuer Musik dar. Gilt es beim auditiven Ergründen traditioneller Musik, gattungsspezifische Kriterien am Einzelfall zu überprüfen,<sup>4</sup> um dem Ausloten kreativer Potenziale innerhalb eines Normengefüges auf die Spur zu kommen, so tendiert Neue Musik dazu, Hörerwartungen frühzeitig außer Kraft zu setzen, uns von vornherein mit nicht Erwartbarem zu konfrontieren. John Cages Kritik am für die abendländische Musik signifikanten Prozesshaften und demgegenüber seine Fokussierung auf die erfüllte Augenblickserfahrung haben insofern Schule gemacht, als in vielen Fällen das unmittelbar Gegenwärtige eine größere, das Erinnern eine geringere Rolle spielt als in der Tradition.<sup>5</sup> Und Helmut Lachenmanns Hörästhetik zielt auf die Utopie

(*Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik* 1), 63–74:63f. [Fette Hervorhebungen F.E.]

- 4 So wären in einem Instrumentalsatz der Wiener Klassik Kriterien wie das Auskomponieren eines durch das System der Tonartenverwandtschaft vorgegebenen tonartlichen Verlaufs, die Verwendung unterschiedlicher formbildender Schlussbildungen in einer bestimmten Reihenfolge, Verfahren der Erweiterung von Viertaktern, die Beachtung eines Gleichgewichtszustands von Abwechslung und Einheitlichkeit zu beachten.
- 5 Renate Božić, »Mit Null beginnen«. Ideale der Voraussetzungslosigkeit in der Musik nach 1945«, in: *Dem Ohr voraus. Erwartung und Vorurteil in der Musik*, hrsg. von Andreas Dorschel, Wien 2004 (*Studien zur Wertungsforschung* 44), 165–178:168ff.

eines Hin-Hörens, bei dem Präferenzen für Strukturelles überwunden, Prägungen durch den kulturellen Kontext vergessen werden.<sup>6</sup>

Gegen die skizzierte Argumentation lassen sich Einwände vorbringen. Die Einschätzung, Höranalyse werde »niemals [...] an die komplexe Fülle musikalischer Werke heranreichen«,<sup>7</sup> scheint im Hinblick auf Neue Musik umso berechtigter zu sein. So droht das Werkverständnis über ein oberflächliches Erfassen von Teilaspekten nicht hinauszukommen, wenn sich die Analysierenden gleichsam voraussetzungslos hörend auf das jeweilige Material einlassen. Zu solchem Ungeügen kann der Verzicht auf präzise Tonhöhenbestimmung beitragen. Überdies kann die Methode, strukturell Gegebenes hörend nachzuvollziehen, ästhetisch inadäquat sein bei Werken, die auf andere Weise wahrgenommen werden »wollen«.<sup>8</sup>

Einige dieser Schwierigkeiten sollen anhand eines berühmten Beispiels seriell organisierter Musik, des Anfangs des zweiten Satzes aus Luigi Nonos *Il canto sospeso* – des einzigen in reiner Vokalbesetzung – veranschaulicht werden, ohne dass Vorzüge eines auditiven Zugangs unerwähnt blieben. Gerade der Beginn (Abb. 2) muss gehört, nicht nur gelesen werden. Welches vor 1955 entstandene Chorwerk setzt schon unmittelbar mit einem vergleichbar jähen Absturz mehrerer Frauenstimmen aus extrem hoher Lage an? Die vertonte Rede vom strahlenden Licht einer schönen Welt, für die es als Opfer sich zu sterben lohnt, rechtfertigt ein derart ausdrucks mächtiges Beginnen. Es antwortet ein mit einem großen Intervall aus tiefer Lage aufsteigender Bass-einsatz gleichsam in Gegenimitation, worauf Frauenstimmen (Takt 110) erneut mit einem fallenden Sprung reagieren, dessen Intensität sich verringert durch Verkleinerung des Intervalls und fehlende Unterstützung durch gleichzeitig fallende weitere Stimmen. Bei späteren Einsätzen in diversen Registern fällt die Verwendung auch kleinerer

6 »Denken und Hören in der Musik der Gegenwart. Podiumsdiskussion mit Clemens Gadenstätter, Dieter Mack und Markus Neuwirth, Leitung: Andreas Dorschel«, in: *Musiktheorie als interdisziplinäres Fach. 8. Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie Graz 2008*, hrsg. von Christian Utz, Saarbrücken 2010 (*musik.theorien der gegenwart* 4), 497–513:506f.

7 Clemens Kühn, *Gehörbildung im Selbststudium*, München/Kassel 2004, 17.

8 Hubert Moßburger, »Hörbarkeit der Musik des 20. Jahrhunderts. Dargestellt am Beispiel der Dodekaphonie«, in: *ZGMTH* 1/1 2003, 75–83:77.

## Höranalyse als Zugang zu Neuer Musik

Intervalle auf, ferner der Übergang der gehörten Oberstimme zur Mittelstimme, die Beruhigung des Geschehens, das scheinbare Erreichen einer Binnenzäsur (Takt 115).

Deutlich wahrnehmbar sind die Vielfalt unterschiedlicher Tondauern und daraus resultierende Polyphonie mit permanenter Seitenbewegung; überdies die Beschränkung der Einsätze auf wenige, mitunter nur einzelne Töne und die Tatsache, dass die Einsätze einander ablösen nach dem Prinzip der durchbrochenen Arbeit. Diese Technik lässt sich exemplarisch am Anfang nachvollziehen, wenn der Sopran bei seinem Absturz einen Ton erreicht, den der Tenor übernimmt. Dass den Initialklang Dissonanzen prägen, das Klangbild im weiteren Verlauf dagegen simultane Konsonanzen – so eine gehaltene kleine Dezime in der Mitte (*fis-a'*, Takt 112) und zwei kleine Terzen am Ende des Hörabschnitts (*g'-b'*; *As-H*, Takte 114, 115) –, ist mit einiger Konzentration ebenfalls erkennbar.

Abbildung 2: Luigi Nono, *Il canto sospeso*, II (Ausschnitt).

Nur in Ansätzen besagen solche Beobachtungen etwas über die Struktur. Dass die gleichmäßige Verteilung von Dissonanzen und Konsonanzen aus der dem *Canto sospeso* zugrunde liegenden Allintervallreihe resultiert, mag zu vernachlässigen sein. Ginge doch ein atomisierendes Verfolgen von Reihen möglicherweise an der ästhetischen Intention vorbei, was nicht besagt, dass deshalb die in einem »mittleren Hörbarkeitsgrad zwischen bewußtem, präzisierendem Erkennen und bloß gefühlter Struktur« erscheinende Reihe tatsächlich für das Hören irrelevant wäre.<sup>9</sup> Blicke aber unbemerkt, dass hinter der partiell wahrnehmbaren durchbrochenen Arbeit ein gleichzeitiger Verlauf von vier rhythmischen Schichten steckt – duolische, triolische Achtel, quartolische sowie quintolische Sechzehntel –,<sup>10</sup> dass jeder der zwölf Tonhöhen mit jedem Reihenverlauf eine andere Dauer zugeordnet wird, wobei eine Folge von sechs Fibonacci-Zahlen grundlegend ist, dann bleiben faszinierende Aspekte der Komposition unberücksichtigt. Gleiches gilt für die mit Hilfe dynamischer Reihen erreichte Differenzierung hinsichtlich dieses Parameters.<sup>11</sup> So anregend die genauen Vorschriften für die Interpreten sein mögen, teilen sie sich den Hörenden nicht in adäquater Weise mit. Sie sind – auch – lesend zu rezipieren.

Wo aber liegen bei derlei Schwierigkeiten die Vorzüge von Höranalysen im Rahmen einer professionellen Beschäftigung mit solchen Werken? Zunächst ist zu konzederen, dass sich nicht alle Stücke in gleicher Weise für Höranalyse eignen, sondern es sind – wie in anderen pädagogischen Feldern – solche mit exemplarischem Charakter bevorzugt einzusetzen. Ein Auswahlkriterium kann die Durchhörbarkeit eines Satzes bilden: Eine überschaubare Ereignisdichte gewährleistet ein konzentriertes Sich-Einlassen auf Unvertrautes in einer durch die Musik selbst begünstigten angst- und nervositätsfreien Atmosphäre. Mit dem Problem der Ungenauigkeit von Höranalysen lässt sich auf zweierlei Weise umgehen. Im einen Fall wird diese bewusst akzeptiert und werden Einschränkungen bei der analytischen Zielsetzung vorge-

9 Ebd., 82.

10 In Abb. 2 sind der Triolen- und der Quartolen-Formant optisch hervorgehoben.

11 Vgl. Matthias Hermann, *Musik des 20. Jahrhunderts 1. Atonalität, Zwölftontechnik, Serialismus*, Stuttgart 2001 (*Materialien zur Musiktheorie* 2), 94ff.

## Höranalyse als Zugang zu Neuer Musik

nommen.<sup>12</sup> Erreichbare Lernziele sind die Bereitschaft, sich auf Unge-  
wohntes einzulassen, die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Bereichen  
»Neuer Musik« zu unterscheiden,<sup>13</sup> die Fähigkeit, Klänge differenziert  
zu beschreiben, die Entwicklung eines beziehenden Denkens in Musik,  
eine Sensibilisierung für die Semantik und Gestik neuer Werke. Im  
anderen Fall bildet das Ergründen der Werkstruktur das übergeordnete  
Lehrziel. Hierbei lassen sich mehrere Analysemethoden verbinden,  
etwa indem dem Partiturstudium ein Einstieg über das Hören voraus-  
geht oder indem bei der Auseinandersetzung mit lückenhaften Noten-  
texten beide Arbeitsweisen ineinandergreifen. Beziehen sich Lücken  
auf Diastematik oder Rhythmus, so handelt es sich um eine besondere  
Form des Diktats. Aber auch Instrumentierung und Spieltechniken,  
dynamische Verläufe oder verbal zu beschreibende, nicht notierte Er-  
eignisse wie Wiederholungen von zuvor Notiertem können Gegen-  
stände der Lücken sein. Bei der abschließend vorzustellenden Erarbei-  
tung des ersten Teils des ersten Satzes (*Vater, vergib ihnen, denn sie  
wissen nicht was sie tun*) aus Sofia Gubaidulinas *Sieben Worte* für Vio-  
loncello, Bajan und Streicher werden auf ein und demselben Arbeits-  
blatt originale und vereinfachte Notation sowie tabellarische Übersich-  
ten kombiniert. Die Lösung der Aufgaben kann gleichsam unter Klau-  
surbedingungen in Einzelarbeit erfolgen, alternativ lässt sich das Mate-  
rial als Gesprächsgrundlage im Gruppenunterricht verwenden. Die  
drei Ausgangsgestalten des Satzes treten wiederholt und variiert auf,  
deshalb empfiehlt es sich, dass die Analysierenden diese noch vor dem  
Austeilen der Arbeitsblätter präzise beschreiben und demzufolge me-  
morieren.

- 12 Streng genommen kann Vollständigkeit im Regelfall ohnehin nicht Ziel einer Analyse sein, zum einen wegen der begrenzten Erfassbarkeit von Musik durch Verbalisierung oder Visualisierung, zum anderen wegen der Abhängigkeit von Erfahrungshorizonten und methodischen Vorprägungen der Analysierenden.
- 13 Dass richtige stilistische Zuordnung einen »Indikator für eine verstehende Aufnahme« musikalischer Strukturen darstellt, belegen mit einem Unterrichtsversuch Hubert Haas und Erhard Karkoschka, *Neue Musik hören*, Rohrdorf 1981, 49f.

Abbildung 3: Sofia Gubaidulina, *Sieben Worte* für Violoncello, Bajan und Streicher (1982), Ausschnitt in unvollständiger Notation.

Die Gestalt  $A_1$  stellt sich dar als Pizzicato-Doppelgriff des Violoncellos, bei dem der untere Ton  $a$  liegen bleibt, während vom darüber liegenden oberen Halbton  $b$  ein Glissando zum unteren Halbton  $gis$  ausgeht. Das Kreuzen beider Linien ist als Klangsymbol sinnfällig auf das Thema des Werks bezogen, dessen Mitteilung sich in genau diesem Zusammenhang anbietet. Die vom Bajan intonierte Gestalt  $A_2$  greift das Abwärtsglissando auf, hebt sich aber von  $A_1$  durch die Reduktion zur Einstimmigkeit ab, wobei weniger eine Symbolik als vielmehr der Gestus des Seufzens zum Tragen kommt. Die Repetitionsgestalt B bildet mit dem klaren Spannungsauf- und -abbau einen idealtypischen »Kadenzklang« im Sinne Helmut Lachenmanns.<sup>14</sup> Einer Vertiefung dienen die beiden Aufgaben, dynamische Bezeichnungen in den nun auszuteilenden Lückentext (Abb. 3) einzutragen und bei der Gestalt B auf den Klangfarbenwechsel, die vorübergehende Verlagerung der Strichstelle zum Steg hin, zu achten.

<sup>14</sup> Helmut Lachenmann, *Musik als existentielle Erfahrung. Schriften 1966–1995*, hrsg. von Josef Häusler, Wiesbaden 1996, 3–8.

## Höranalyse als Zugang zu Neuer Musik

Segment (Nr.)	1	2	3	4	5
Gestalt - A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> oder B? - Grundgestalt, Umkehrung, Krebs - erweitert, verkürzt	[A <sub>2</sub> (K)]	[A <sub>1</sub> (K)]	[A <sub>1</sub> ]	[A <sub>1</sub> (erw.)]	[A <sub>2</sub> (erw.)]
Dynamik	[piano – cresc.]	[piano – cresc.]	[forte]	[piano – cresc.]	[piano – cresc. – decresc.]
Instrument	[Vc.]	[Vc.]	[Vc.]	[Vc.]	[Baj.]

Tabelle 1

Im folgenden Abschnitt (Partiturziffer 1) treten fünf Varianten von A<sub>1</sub> und A<sub>2</sub> auf, die in Tabelle 1 nach bestimmten Vorgaben zu beschreiben sind.<sup>15</sup> An zentraler dritter Position, gerahmt von zwei Krebs- und zwei Erweiterungsformen, erscheint die Ausgangsgestalt A<sub>1</sub>.

Nicht zuletzt um Abwechslung bei den Aufgabentypen zu erreichen, richtet sich die Aufmerksamkeit bei einem weiteren, gleichfalls aus dem Material A entwickelten Hörabschnitt (Ziffer 3–5) auf das Zählen von Segmenten. Erkennbar wird ein quasi-periodischer Aufbau. Acht Segmente sind in der Art von zwei parallel strukturierten Halbsätzen angeordnet; jeweils beim letzten Segment ist das Bajan beteiligt.

Anschließende Höraufgaben führen zu dem Ergebnis, dass die im Folgenden dominierende Gestalt B dreimal, fünfmal, schließlich achtmal nacheinander erscheint (Ziffer 5–7), wobei zuletzt das Fehlen von Generalpausen das Verfolgen des Verlaufs erschwert. Die Musik kulminiert erneut in einem Kadenzklang, der Auffächerung der Tonqualität *a* über mehrere Oktaven mit anschließender Reduktion (Ziffer 9). Die an die Gestalten A<sub>1</sub> und A<sub>2</sub> anknüpfende Spieltechnik des Cellos (glissando) ist in der vorliegenden Einspielung<sup>16</sup> ebenso klar vernehmbar wie die Oktavlagenwechsel des Bajan-Basses; darüber hinausgehende Höraufgaben zur Struktur dieser Stelle sind aufgrund der rhythmisch freien Interpretation in der Einspielung nicht sinnvoll.

15 In Tab. 1 sind die Lösungen in eckigen Klammern eingetragen.

16 Sofia Gubaidulina, *Seven Words/Silenzio/In Croce* (Maria Kliegel, Violoncello; Elsbeth Moser, Bajan; Camerata Transsylvanica, Leitung: György Selmeczi), CD Naxos 8.553557 (1985).

Abschnitt	Gestalt A ( $A_1/A_2$ )	Gestalt B	Pause
I	2	1 5	3
II	5 8	2 8	5
III	8 (= 7 8 +1) 13	3	8
IV	-	5 13	5
V	1 13	8	
		Klimax	3

Tabelle 2: Gubaidulina, erster Abschnitt aus *Sieben Worte*,  
 1. Satz: Die Fibonacci-Folge als strukturelle Grundlage.  
 (Gerade Ziffern: Anzahl an Segmenten, kursive Ziffern: Zeitangaben in Sekunden.)

Durch eine Übersicht des eine große Klimax darstellenden gehörten Verlaufs (Tab. 2) lässt sich die Bedeutung der Fibonacci-Folge für den Formprozess erschließen, und spätestens an diesem Punkt verlagert sich die Analyse vom auditiv-sinnlichen Beobachten auf die Ebene des Auswertens und Interpretierens. Vollends deutlich werden die vorbereitende Funktion und der semantische Kontext des gesamten Abschnitts mit dem unmittelbar anschließenden, als Nachspielübung geeigneten Zitat aus Heinrich Schütz' Oratorium *Die sieben Worte Jesu Christi am Kreuz* (Ziffer 10): Die Umrahmung des Zentraltons  $a$  durch benachbarte Halbtöne ( $A_1$  und  $A_2$ ) antizipiert den latenten Passus duriusculus ( $b-a-as-g$ ) in Schütz' Vokalpart.

Stefan Orgass

## Bedeutungstheoretische Überlegungen zur immanenten didaktischen Konstitution der Musiktheorie

### Musikbegriff

Musiktheorie ist als Disziplin auf einen Begriff von Musik angewiesen. Der Autor schlug hierzu folgenden »Arbeitsbegriff« vor: »Musik« zeichnet sich nicht nur durch bestimmte Medien aus (Töne, Klänge, Geräusche und/oder Stille und Zeit), die [...] in geeigneten Materialitäten der Kommunikation (z. B. Notentext, Graphik, elektronischer Datenträger etc.) mehr oder weniger festgelegt werden [...], sondern auch dadurch, dass die Abfolge und/oder Gleichzeitigkeit von Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille als »sinnvoll«, d. h. als Zusammenhang aufgefasst wird, was das Unterscheiden und In-Beziehung-Setzen distinkter Klangereignisse voraussetzt.«<sup>1</sup> Hier ist nicht vom Zeichenverstehen, sondern vom Treffen musikbezogener Unterscheidungen die Rede, die als sinnvoll wahrgenommen werden. Wenn dennoch mit zeichentheoretischen Mitteln das Erfassen z. B. konventioneller musikalischer Gestalten bzw. Zusammenhänge beschrieben werden soll, so ist dabei zu berücksichtigen, dass das erfassende Subjekt die Unterscheidungen, die diesen Konventionen zugrunde liegen, erlernt haben muss.

### Nicht-repräsentationaler Zeichenbegriff

Die erwähnten Unterscheidungen sind also ebenso wie die mit ihnen potenziell in Verbindung zu bringenden »Weltbezüge« und die Art dieser Bezugnahme nicht als von vornherein konventionalisiert zu begreifen, sondern können im Gegenteil bei Subjekten mit unterschiedlicher musikalischer (Vor-)Bildung höchst unterschiedlich ausfallen. Es ist daher von einem *nicht-repräsentationalen Begriff eines musikalischen*

<sup>1</sup> Vgl. Stefan Orgass, »Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit«, in: *ZGMTH* 8/1 (2011), <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/621.aspx> (letzter Zugriff: 24.03.2013), Abschnitt I.

*schen Zeichens* auszugehen: Das Zeichen ist als Form bzw. »Inhaltsverzeichnis« der im Zuge der Deskription zu verwendenden Dimensionen zu begreifen, zu denen auch die erwähnten Weltbezüge gehören, die weiter unten »nicht-musikalische Bedeutsamkeiten« genannt werden. Diese Form wird also durch die konkret prozessierten Unterscheidungen inhaltlich gefüllt. *Zeichentheorie* wird so zum »Werkzeug« von *Bedeutungstheorie*. Auf Prozesse und Ergebnisse musikbezogener *Bedeutungszuweisung* sind alle Tätigkeiten der Musiktheorie zumindest bezogen, wenngleich nicht immer direkt fokussiert.

### Reflexionstheoretisch begründete Stufung der vier Dimensionen des allgemeinen Zeichenbegriffs

Soweit also Musiktheorie maßgeblich Prozesse musikbezogener Bedeutungszuweisung thematisiert, können ihre Grundlagen mithilfe eines Zeichenbegriffs expliziert werden, den der Philosoph Johannes Heinrichs als vierdimensional und reflexionstheoretisch gestuft konzipiert. Im Sinne von Bezügen des jeweils prozessierten Zeichens lassen sich die Dimensionen als Objekt-, Subjekt-, Interaktions- und Sinnbezug genauer fassen.<sup>2</sup> Mit Objektbezug ist die Bezugnahme eines Subjekts auf ein Objekt im Sinne einer einfachen Intention bzw. »unreflektierter Intentionalität«<sup>3</sup> gemeint, also auf ein Phänomen, zu dem das Subjekt selbst einen Kontext darstellt und das auch durch diesen Kontext konstituiert wird. Es wird von der notwendigen Bezogenheit eines Objekts auf ein Subjekt und umgekehrt ausgegangen. Der Subjektbezug konkretisiert sich im Sinne Heinrichs' in »einseitig-subjektbezogene[r]« bzw. »ausdrücklich reflektierter Intentionalität«.<sup>4</sup> Interaktionsbezug meint den Bezug des Subjekts auf andere Subjekte, die selbst über Objektbezüge verfügen; Heinrichs spricht hier von »doppelter und gegenläufiger Reflexion« als »Struktur des kommunikativen Handelns«.<sup>5</sup> Der Sinnbezug schließlich realisiert sich im Rekurs auf

2 Johannes Heinrichs, *Handlungen. Das periodische System der Handlungsarten (Philosophische Semiotik Teil I)*. Mit einem Offenen Brief an Jürgen Habermas, München u. a. 2007.

3 Heinrichs 2007, 104.

4 Ebd., 105f.

5 Ebd., 107.

## Bedeutungstheoretische Überlegungen

bereits existierenden, älteren Sinn – auf ein Sinnmedium – durch das Subjekt wie auch durch Interaktanten. Heinrichs spricht hier von der »metakommunikative(n) Stufe der praktischen Reflexion«.<sup>6</sup>

### Musikbezogene Konkretisierung des allgemeinen Zeichenbegriffs

Diese vier Bezüge bzw. Dimensionen des allgemeinen Zeichenbegriffs konkretisieren sich musikbezogen als musikalische Bedeutung (B), nicht-musikalische Bedeutsamkeit (Bk), Interaktion (Ia) und Interpretant (I). Mit musikalischer Bedeutung (B) sind die beim Hören von Musik getroffenen Unterscheidungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille gemeint, unter nicht-musikalische Bedeutsamkeit (Bk) werden alle in nicht-musikalischen Domänen prozessierten Unterscheidungen subsumiert, die auf Musik bezogen werden, also u. a. auch die – Musik konstituierende – körperliche Präsenz des Subjekts selbst. Die Bezeichnung »nicht musikalische Bedeutsamkeit« soll darauf verweisen, dass die in dieser Dimension auf Musik bezogenen Begriffe, Bewegungen, Emotionen etc. *auch* in nicht-musikalischen Kontexten vorkommen. In symbolischen oder Face-to-face-Interaktionen (Ia) werden die inhaltlichen Ausgestaltungen der anderen drei Dimensionen hervorgebracht, wobei Kontingenz durch die Beobachtung musikbezogener Bedeutungszuweisung von *alter ego*, die von der eigenen Bedeutungszuweisung abweicht, erzeugt wird. Diese Kontingenz wird durch den Interpretanten (I) reduziert. Auf dessen Grundlage werden musikalische Bedeutung und nicht-musikalische Bedeutsamkeit in Beziehung gesetzt und musikbezogene Verständigung sowie die Hervorbringung neuer Musik ermöglicht (vgl. Tabelle 1).

### Interaktion als Dimension des (musikbezogenen) Zeichenbegriffs

Die in vorliegender Arbeit infrage stehende Dimension der Interaktion konstituiert also bereits den Zeichenbegriff selbst, insbesondere weil Interaktionen nicht als Summe der Handlungen der beteiligten Subjekte, mithin als Aufsummierung von Subjektbezügen aufgefasst werden

6 Ebd., 108.

(können).<sup>7</sup> Interaktion wird als Ort der Unverfügbarkeit und der (Thematisierung von) Kontingenz begriffen. In der disziplinären Matrix der wissenschaftlichen Musikpädagogik<sup>8</sup> konkretisiert sich diese Dimension in musikalischen Praxen in der Zwischenleiblichkeit von Face-to-face-Interaktionen mit anderen Subjekten, auch im Musik lernen (Proben) bzw. Üben, in musikpädagogischen Praxen im Musikunterricht, in interdisziplinären Praxen im wechselseitigen Lernprozess der beteiligten Disziplinen und in den Praxen wissenschaftlicher Musikpädagogik selbst in der Darstellung musikpädagogischer Forschungsergebnisse sowie in wissenschaftlicher Musikdidaktik und der Implementation von deren Anliegen in musikpädagogischen Praxen. – In den Dimensionen des Subjekt- und des Objektbezuges von Zeichenprozessen wird die Dimension der Interaktion dadurch reflexiv, dass die Modifikation bisheriger musikbezogener Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit als notwendig gedeutet wird. In dieser Weise kann auch die mittel- bzw. langfristig durch Interaktionen erwirkte Veränderung des Sinnmediums reflexiv werden (vgl. z. B. die Entstehung der Vorstellung vom musikalischen Raum im Hochmittelalter).

7 Tilmann Sutter, »Rekonstruktion und doppelte Kontingenz. Konstitutionstheoretische Überlegungen zu einer konstruktivistischen Hermeneutik«, in: ders. (Hrsg.), *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik*, Opladen 1997, 303–336:316.

8 Vgl. Stefan Orgass, »Interdisziplinarität aus Sicht wissenschaftlicher Musikpädagogik«, in: Martina Krause-Benz und Stefan Orgass (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag (Folkwang Studien 12, Hildesheim u. a. 2013)*, 79–131:100ff.

## Bedeutungstheoretische Überlegungen

<b>Begriff eines allgemeinen Zeichens (»/G« = gene- rell bzw. allgemein)</b>	Bedeutung – Phänomen bzw. Sachverhalt (in einem Kontext) (B/G)	Bedeutsamkeit – Subjektbezug und Kontext zu einem Phänomen bzw. Sachverhalt (Bk/G)	Interaktion – Ermöglichung von Fremdrefe- renz/ Steigerung von Kontingenz (Ia/G)	Interpretant – Strukturierung von Selbstreferenz/ Reduktion von Kontingenz (I/G)
<b>Begriff eines musikalischen Zeichens (»/M« = musikalisch bzw. musik- bezogen)</b>	musikalische Bedeutung (B/M)	auch nicht- musikalische Bedeutsamkeit (Bk/M)	musikbezogene Interaktion (Ia/M)	musikbezogener Interpretant (I/M)

Tabelle 1: Dimensionen des allgemeinen und des musikalischen Zeichens.

### Eine Methode, den Holismus der vier Zeichendimensionen bzw. -bezüge zu »deklinieren«: »dialektische Subsumtion« (nach Johannes Heinrichs)

Solche Überlegungen zeigen, dass die genannten vier Dimensionen bzw. Bezüge des musikbezogenen (wie auch des allgemeinen) Zeichenbegriffs erstens auf komplexe Art zusammenhängen und zweitens nur zu analytischen Zwecken getrennt voneinander zu fokussieren sind. Eine Methode, die Komponenten dieses komplexen Ganzen sukzessive zu thematisieren, liegt mit der »dialektischen Subsumtion« (Johannes Heinrichs) vor. Sie ermöglicht eine vollständige Bestimmung der Relationen der wechselseitig konstitutiven Elemente eines holistischen Systems. Heinrichs erläutert: Der Begriff von Subsumtion

»ist ein dialektischer im Unterschied zum gängigen umfangslogischen Verständnis. In letzterem handelt es sich einfach darum, dass ein Fall unter eine (z. B. juristische) Regel oder dass ein Spezielleres unter ein Allgemeineres subsumiert wird. Bei der *dialektischen Subsumtion* werden umgekehrt die obers-

ten Unterscheidungen unter jede einzelne von ihnen subsumiert, so dass die oberste Gliederung sich selbst ähnlich oder, in heutiger mathematischer Ausdrucksweise, fraktal in den einzelnen Untergliederungen fortsetzt.«<sup>9</sup>

Der Sinn dieses Verfahrens besteht nach Heinrichs darin,

»dass alle Bestimmungen des Ganzen hologrammartig in der einzelnen Bestimmung wiederkehren. (...) Die einzelne Bestimmung gewinnt dadurch ihren genauen *Stellenwert*, indem sie sich selbst in Bezug auf ihren Ort im Ganzen reflektiert.«<sup>10</sup>

Ausgehend von den oben erwähnten vier Dimensionen werden also durch drei Subsumtionen vier Ebenen gewonnen. Im Unterschied zu Heinrichs, der das – jeweils themenbezogene – »Ausbuchstabieren« der 4<sup>4</sup> (256) Positionen als notwendig erachtet, soll in vorliegender Arbeit die Menge der Subsumtionen der jeweiligen Fragestellung entsprechen, welche mehr oder eben weniger als drei Subsumtionen als erforderlich erscheinen lassen kann.

### Gewinnung eines musiktheoretisch relevanten Begriffs des Musiklernens durch »dialektische Subsumtion«

#### *Oberste Ebene (Ebene 1): Musikbegriff*

Mithilfe des allgemeinen Zeichenbegriffs lässt sich die eingangs vorgestellte Bestimmung des Begriffs Musik reflexionstheoretisch aufschlüsseln. Folgende Abkürzungen werden verwendet: »/G« für die Dimensionen des allgemeinen (generellen) Zeichenbegriffs, »/M« für den musikbezogenen Zeichenbegriff, »B« für (musikalische) Bedeutung, »Bk« für (auch nicht-musikalische) Bedeutsamkeit, »Ia« für (musikbezogene) Interaktion und »I« für den (musikbezogenen) Interpretanten. Im Sinne der Dewey'schen Dezimalklassifikation sind die Kürzel der Dimensionen des allgemeinen Zeichenbegriffs so angeordnet, dass die höherstufigen Anwendungsebenen der Subsumtion vorne stehen und durch Punkt von den tieferstufigen getrennt erscheinen.

Der eingangs bestimmte Musikbegriff lässt sich nun mithilfe der vier Dimensionen bzw. Bezüge des reflexionstheoretisch begründeten

9 Heinrichs <sup>2</sup>2007, 113, hier die Hervorhebungen.

10 Johannes Heinrichs: *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*, Berlin 2004, 156, hier die Hervorhebungen.

## Bedeutungstheoretische Überlegungen

Zeichenbegriffs hinsichtlich der Sinnkategorie »systemisch« einordnen, soweit diese Kategorie auch zur Differenzierung des Hörbaren in sinnvoll Gehörtes und nicht sinnvoll Gehörtes (im Subjektbezug) verwendet wird. Musik (Objektbezug) kann als Spezifikation des als sinnvoll Gehörten begriffen werden:

	I/G: Welt/ Sinn	
B/G: Musik/ Nicht-Musik		Bk/G: Hörwelt; sinnvoll/ nicht sinnvoll Gehörtes
	Ia/G: Kulturen der Musik/Musik in Kulturen	

Tabelle 2.

Kommentarbedürftig erscheint die Unterscheidung zwischen »Kulturen der Musik« und »Musik in Kulturen« (Ia/G). Können sich im Prinzip kontingente musikbezogene Bedeutungszuweisungen in Interaktionen »verfestigen«, wodurch die mit ihnen zusammenhängenden Unterscheidungen zu musikalischen Objekten gerinnen (»Kulturen der Musik«), so werden umgekehrt letztere in Interaktionen durch neue Weisen des Umgangs mit ihnen zu Medien (mit lose gekoppelten Elementen) für tendenziell divergente Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit »verflüssigt« (»Musik in Kulturen«).<sup>11</sup> Der Kultur-

<sup>11</sup> Verf., *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik (FolkwangStudien 6, Hildesheim u. a. 2007)*, 189–

begriff wird hier als Funktionsbegriff aufgefasst, welcher die Hervorbringung *sinnvoller* Gebilde in Interaktionen fokussiert.

*Zweite Ebene: Begriff des musikalischen Zeichens,  
1. Subsumtion zu B/G, mit der der Musikbezug erreicht wird*

	B.I/M: Interpretant/ Sinngrenze; Sinnselektion	
B.B/M: musikalische Bedeutung		B.Bk/M: nicht-musika- lische Be- deutsamkeit
	B.Ia/M: musikbezoge- ne Handlung/ Interaktion	

Tabelle 3.

Diese bedeutungstheoretische Dimensionierung des Musikbezuges realisiert sich – auf gleicher Ebene (erste Subsumtion) – in folgenden musikbezogenen Tätigkeiten:<sup>12</sup>

238. – Zur Unterscheidung zwischen Medium und Form vgl. Dirk Baecker, *Form und Formen der Kommunikation*, Frankfurt am Main 2007 (2005), insbesondere 182, sowie – musikbezogen – Johannes Kreidler, »Medien der Komposition«, in: *Musik & Ästhetik* 48 (Oktober 2008), 5–21; ders., »Zum „Materialstand“ der Gegenwartsmusik«, in: *Musik & Ästhetik* 52 (Oktober 2009), 24–37.

12 Reflexionstheoretisch lassen sich vier Realisationsformen dieser ersten Subsumtion unterscheiden, von denen hier die ersten zwei spezifiziert werden: Neben der semiotischen (B) und der pragmatischen (Bk) sind eine interaktionstheoretische (Ia) sowie eine den Sinnbezug ausweisende Form (I) zu nennen. Z. B. wird hinsichtlich der Dimension B.B, die *semiotisch* (B) als »musika-

## Bedeutungstheoretische Überlegungen

	B.I(/M): Musik interpretieren; Musik hervor- bringen	
B.B(/M): Musik hören/ Musik klanglich realisieren		B.Bk(/M): Begriffe/Be- wegungen/ Emotionen auf Mus. beziehen
	B.Ia(/M): musikbezogen interagieren/ Musik lernen/ üben	

Tabelle 4.

### *Dritte Ebene (2. Subsumtion zu B.Ia(/M)): Musiklernen*

Für die Dimension der Interaktion (Ia) bedeutet dies sowohl in musiktheoretischer als auch in musikpädagogischer Hinsicht, dass ein vierdimensionaler Begriff des Musik-Lernens – als Grundlage auch für Kompositionspädagogik und für die Didaktik der Musiktheorie – gewonnen werden kann:

lische Bedeutung« und *pragmatisch* (Bk) als »Musik hören/Musik klanglich realisieren« ausgewiesen wird (s. o.), aus *interaktionstheoretischer* Perspektive (Ia) der Stellenwert der Interaktion für die Objektkonstitution benannt – bezüglich des Musik-Hörens also etwa die Einstellung bzw. Vermeidung hörbarer Aktivitäten seitens der Interaktanten beim gemeinsamen Stillsein – und mit Blick auf die den *Sinnbezug ausweisende Form* (I) der Stellenwert des Sinnbezugs für diese Konstitution konkretisiert – bezüglich des Musik-Hörens also etwa die jeweils subjektiv »fungierenden« ästhetischen Kriterien, die das Gehörte in wertende Kontexte stellen.

	B.Ia.I: musikbezog- ene Motivati- on/Selbst- tätigkeit	
B.Ia.B: Wahrnehmung von Musik		B.Ia.Bk: Deutung von Musik
	B.Ia.Ia: musikbezogene Orientierung	

Tabelle 5.

Der Sinnbezug des Musiklernens (B.Ia.I) wird hier in der Relevanz musiktheoretischer Tätigkeiten für den eigenen Umgang mit Musik erblickt. Dem Zukunftsbezug der entsprechenden Intentionalität (wenn man so will: der Proflexion) steht der Vergangenheitsbezug der anderen drei Dimensionen (die Reflexion) gegenüber.

Dieser Vergangenheitsbezug charakterisiert alle musikbezogenen Begriffe, da sie in musikbezogen-deiktischen Interaktionen erlernt worden sein müssen. Insofern lässt sich von einer *immanenten didaktischen Konstitution* der Musiktheorie sprechen, soweit zum einen die Arbeit an jenen Begriffen als eines der Hauptgeschäfte dieser Disziplin verstanden wird und zum anderen unter den Begriff »Didaktik« (griechisch *didáskein*, lehren) auch Tätigkeiten subsumiert werden, die das Sich-selbst-Belehren (die »Autodidaktik«) mitmeinen. Die vier Dimensionen des Musiklernens können gar als Referenzen für die Beur-

## Bedeutungstheoretische Überlegungen

teilung der *Relevanz* von Gegenständen bzw. Themen für die Musiktheorie, die z. B. durch weitere Subsumtionen zu gewinnen sind, genutzt werden.<sup>13</sup>

Durch eine dritte Subsumtion werden die genannten vier Dimensionen des Musiklernens weiter spezifiziert bzw. gewinnen »in höherer Auflösung« an Kontur:

*Vierte Ebene (3. Ebene der Subsumtion):  
reflexionslogische Gliederung  
der vier Dimensionen des Musiklernens (vgl. Tabelle 6)*

Die kursivierten und grau unterlegten Positionen seien kurz erläutert: B.Ia.B.I hängt mit B.Ia.I.B durch den Tausch der jeweils beiden letzten Positionen der Dewey'schen Dezimalklassifikation zusammen: Werden im Zuge der »Einordnung neuer musikbezogener Unterscheidungen in größere musikalische Zusammenhänge« (B.Ia.B.I) die letzteren als bereits feststehend behandelt, wodurch sie den Stellenwert eines Interpretanten zugewiesen bekommen, so erfolgt die »Differenzierung größerer musikalischer Zusammenhänge aufgrund neuer musikbezogener Unterscheidungen« (B.Ia.I.B). Die letzteren führen also zu einer neuen Sicht auf das formale große Ganze, mithin zur Modifikation des Interpretanten. Von Dimension zu Dimension kommt jeweils ein weiteres Paar mit einem solchen »Querverweis« hinzu: (Bk): 1, (Ia): 2 und (I): 3. – Eine Besonderheit der Diagonalen von links oben nach rechts unten besteht in der Doppelung desselben Bezugs auf den jeweils beiden letzten Positionen der Dewey'schen Dezimalklassifikation. Deren inhaltliche Konkretisierung führt aus dem (bloßen) Musikbezug der jeweiligen Dimension hinaus. Die Beobachtung der Beobachtung sprengt die jeweilige »Systemimmanenz«.

13 In der wissenschaftlichen Musikpädagogik wird diese Funktion der subsumtionslogisch ermittelten Gliederung der musikpädagogischen Praxen in Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und musikalische Bildung zugewiesen (wobei mit diesen vier Begriffen gleichzeitig die oberste Ebene musikpädagogischer Grundbegrifflichkeit vorliegt).

## Fazit

Es kann nicht darum gehen, die oben aufgeführten 16 Aspekte des Musiklernens so präsent zu haben, dass sie alle mit Inhalten des autobiographischen Gedächtnisses in Verbindung gebracht werden können: Die Vorstellung einer vollständigen reflexiven Transparenz der eigenen Lerngeschichte ist illusorisch. Die systematische Konkretisierung dessen, was mit dem »ganzheitlichen« Vorgang des Musiklernens in Interaktionen gemeint sein kann, zeigt aber auf, wonach man fragen könnte, wenn entsprechende Gedächtnisinhalte verfügbar sind. In diesem Fall werden Möglichkeiten der Erweiterung, Differenzierung oder Korrektur falscher bzw. problematischer musikbezogener Vorstellungen eröffnet.

Es ist zwischen »Didaktik der Musiktheorie« mit der ihr eigenen Thematisierung auch des Lehrens und Unterrichtens musiktheoretischer Inhalte einerseits und der immanenten didaktischen Konstitution aller musiktheoretischen Tätigkeiten andererseits zu unterscheiden. Die erstere rekurriert auf die letztere und reflektiert Ziele, Inhalte und Methoden der Modifikation jeweiliger subjektiver Artikulationen jener Konstitution. Die musikbezogen-deiktischen Interaktionen, in denen alle musiktheoretischen Termini erlernt worden sein müssen, gehören zu jener Kommunikation, in der Verständigung über musikbezogene Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit stattfindet. Mit dem Gelingen dieser Verständigung steht und fällt der Sinn (der Einführung und Verwendung) jener Termini.

Die immanente didaktische Konstitution aller musiktheoretischen Tätigkeiten kann im Zuge archäologischer Rekonstruktionen der Herkunft musikbezogener Begriffe nicht nur in historischer, sondern auch in biographischer Perspektive zumindest partiell reflexiv werden. Damit ist die Chance gegeben, den Musikbezug (die Referenz) dieser Begrifflichkeiten in Erinnerung zu rufen und zum Zwecke der Verständigung zu klären. Die aufgrund der Notwendigkeit des Gebrauchs von Begriffen gegebene »Prozessvergessenheit« der Darstellung musiktheoretischer Reflexionen lässt sich auf diese Weise in die Rekonstruktion von Prozessen des Erlernens musikbezogener Unterscheidungen, die den Begriffen zugrunde liegen, überführen.

## Bedeutungstheoretische Überlegungen

<b>B.Ia.B:</b> Wahrnehmung von Musik	<b>B.Ia.BK:</b> Deutung von Musik	<b>B.Ia.Ia:</b> musikbezogene Orientierung	<b>B.Ia.I:</b> musikbezogene Motivation/Selbsttätigkeit
<i>B.Ia.B.B: Wahrnehmung der Wahrnehmungsdifferenzierung unter dem Aspekt der Paradoxien</i>	B.IaBk.B: Beobachtung musikbezogener Entscheidungen als Grundlage für Deutung(en)	B.Ia.Ia.B: »sozialer Test« des Ausprobierens/der Klangrealisation musikalischer Unterscheidungen	<i>B.Ia.I.B: Differenzierung größerer musikalischer Zusammenhänge aufgrund neuer musikbezogener Unterscheidungen</i>
B.Ia.B.Bk: Reflexivwerden des Subjektbezugs im Zuge der Wahrnehmungsdifferenzierung	<i>B.Ia.Bk.Bk: Deutung des Subjektbezugs der Deutung einer Musik: Ich-Aussage einer Deutung</i>	B.Ia.Ia.Bk: Nutzen einer Interaktion zum Zwecke der Differenzierung einer Deutung von Musik	B.Ia.I.Bk: Beobachtung leitender ästhetischer Sinngebungen hinsichtlich ihrer Relevanz für Deutungen
B.Ia.B.Ia: Reflexivwerden des Interaktionsbezugs im Zuge der Wahrnehmungsdifferenzierung	B.Ia.Bk.Ia: Beobachtung einer Deutung unter dem Aspekt ihrer interaktiven Konstitution	<i>B.Ia.Ia.Ia: Interaktionsbezug einer musikbezogenen Interaktion: Metakommunikation</i>	B.Ia.I.Ia: Beobachtung ästhetischer Kriterien unter interaktiven Aspekten (Konstitution; Relevanz)
<i>B.Ia.B.I: Einordnung neuer musikbezogener Unterscheidungen in größere musikalische Zusammenhänge</i>	B.Ia.Bk.I: Beobachtung einer Deutung unter dem Aspekt leitender ästhetischer Sinngebungen	B.Ia.Ia.I: musikbezogene Interaktion unter dem Aspekt ästhetischer Kritik (Gemeinsamkeit?)	<i>B.Ia.I.I: Sinnbezug musikbezogenen Sinns: Reflexion auf Relevanz des Musiklernens für ein geglücktes Leben</i>

Tabelle 6: reflexionslogische Gliederung der vier Dimensionen des Musiklernens.



**Sektion 4:**  
**Instrumentation, Arrangement, Bearbeitung**



Michael Langemann

## **Lernen um zu vergessen. Zur Methodik und Didaktik der Instrumentationslehre**

Zu Beginn ein Klischee über Kunst und ihre Produktion: Kunst hat zwei Seiten: Sie ist einerseits geprägt von Genie, Inspiration, dem Moment des Unerwarteten und des Überraschenden; auf der anderen Seite stehen Handwerk, Transpiration, Schemata und Regeln. Fehlt Ersteres, ist es Kunsthandwerk, fehlt Letzteres, ist es Dilettantismus. Den richtigen Moment zu finden, in dem Regeln anzuwenden, zu ignorieren oder zu brechen sind, liegt im Ermessen des Künstlers und macht das Wesen der Kunst aus. Das Gespür für diesen Augenblick ist nicht erlernbar, während die handwerklichen Grundlagen der Kunst gelehrt werden können. In den künstlerischen Disziplinen gilt es also zu lernen, um im richtigen Moment zu vergessen.

Die Instrumentationslehre ist geprägt von diesen Annahmen wie kein anderes musiktheoretisches Fach. Bereits der Begründer der modernen Instrumentationslehre, Hector Berlioz, stellte ihr Potenzial unter Vorbehalt:

»Ich glaube bereits gesagt zu haben, daß es mir unmöglich scheint, eine Anleitung zum Erfinden schöner Orchestereffekte zu geben, und daß diese Fähigkeit [...] ebenso wie das Talent für Melodie, für Ausdruck, und selbst für Harmonie, zu jenen köstlichen Gaben gehört, welche der Komponist [...] von der Natur empfangen haben muß.«<sup>1</sup>

Bis heute wird am Dogma der nicht lehrbaren Kreativität festgehalten. Deutlichstes Symptom ist der vorherrschende und weitgehend alternative Gebrauch von Übungen, bei denen vorgegebene Musikausschnitte instrumentiert werden sollen. Instrumentation ist insofern unnötig eng definiert und erklärtermaßen vom Kompositionsvorgang abgespalten. In meinem Beitrag möchte ich, nach einer kurzen Zusammenfassung der bisherigen Entwicklung, einen Lehransatz präsentieren.

1 Hector Berlioz, *Instrumentationslehre*, ergänzt und revidiert von Richard Strauss, Teil II, Leipzig 1905, 434.

ren, welcher alle Ebenen der Komposition einbezieht und den Instrumentationsvorgang als Teil eines größeren Ganzen wahrnimmt. Dieser Lehransatz versteht sich als Ausgangspunkt für eine erweiterte Methodik und Didaktik des Faches.

In besonderem Maße beliebt wie verhasst war und ist die Methode der Instrumentierung von Klaviersätzen. Zu den frühen Kritikern gehört Adolf Bernhard Marx, welcher bemängelt, dass der Schüler durch diese Methode »nicht dahin gefördert« würde, »das Kunstwerk in seiner Einheit, Gedanken und Organ als ein Einiges gleichzeitig zu fassen«, sondern »förmlich genöthigt, beide abstrakt auseinander zu halten«.<sup>2</sup> Nikolai Rimsky-Korsakow bezeichnet das Verfahren als »unangenehm und wenig wünschenswert«<sup>3</sup> und zieht ihm die Instrumentation von Particellskizzen vor. Vor diesem Hintergrund ist die einhundert Jahre später, im Jahr 2005, von Gesine Schröder formulierte Kritik beachtenswert, die Methode werde auch in »neueste[n] Ideen zum Instrumentationsunterricht« aufgegriffen und entspreche »einer verbreiteten Unterrichtspraxis«, obwohl damit »das formale Moment einer Komposition, das dem Apparat anzumessende Format und der Aspekt der idiomatischen Erfindung vernachlässigt«<sup>4</sup> würden. Die Instrumentation von Particellskizzen wird zur Hauptübung einiger explizit pädagogischer Ansätze, beginnend mit *Thinking for Orchestra* von René Leibowitz und Jan Maguire. Die Autoren sehen das größte Manko des bisherigen Instrumentationsunterrichts in der fehlenden Nähe zur künstlerischen Praxis.<sup>5</sup> Die Methode eines sukzessiv in seinen Ansprüchen gesteigerten Lehrgangs, welche in Ansätzen bereits bei Marx und Lobe<sup>6</sup> vorliegt, wird hier zum Leitprinzip; auf Enzyklopädisches wird gänzlich verzichtet. Die Idee des »Workbooks« wird in die Didaktik der Instrumentationslehre eingeführt: In den kommenden Jahrzehnten folgt eine Reihe von – vor allem englischsprachigen – Lehrbüchern die-

2 Adolf Bernhard Marx, *Die Lehre von der musikalischen Komposition* 4, Leipzig 1847, 502.

3 Nikolai Rimsky-Korsakow, *Grundlagen der Orchestration*, Berlin 1922, 3.

4 Gesine Schröder, »Instrumentation«, in: *ZGMTH* 2/2–3 (2005), 239–242:239.

5 René Leibowitz und Jan Maguire, *Thinking for Orchestra*, New York 1960, 2.

6 Johann Christian Lobe, *Die Lehre von der Instrumentation*, Leipzig 1855,  
<sup>2</sup>1863 (*Lehrbuch der musikalischen Komposition* 3).

sem Beispiel und ergänzt einen instrumentenkundlichen Teil durch einen Lehrgang.<sup>7</sup>

Gleich, ob man ein Particell zu einer Partitur ausarbeitet oder ein für eine beliebige Besetzung geschriebenes Stück umorchestriert, haben die bisherigen Ansätze allerdings gemeinsam, dass der Kompositionsprozess ausgeklammert wird. Die Instrumentation wird nicht als integraler Bestandteil des Kompositionsvorgangs gewertet.

Ein rein deskriptives Verfahren, wie es Egon Wellesz im zweiten Band seiner *Neuen Instrumentation* anwendet,<sup>8</sup> umgeht diese Schwäche, verzichtet aber auch gänzlich auf Übungen. Die Methodik solcher stilgeschichtlicher Ansätze steht der Musikwissenschaft nahe und blieb für die Instrumentationslehre weitgehend folgenlos. Einzelne Ausnahmen sind Erpfs *Lehre von den Instrumenten und der Instrumentation*<sup>9</sup> sowie die *Geschichte der Instrumentation* von Heinz Becker.<sup>10</sup> Auch Peter Josts *Instrumentation*<sup>11</sup> steht in dieser Traditionslinie. Sie ist wie auch Beckers Werk keine Instrumentationslehre im eigentlichen Sinne. Im Gegensatz zu den anderen Tonsatzdisziplinen hat die Instrumentationslehre insofern die in der Nachkriegszeit vollzogene Wende zu einer »neuen«, von »individueller Analyse« und »historischem Konzept«<sup>12</sup> geprägten Musiktheorie nur ausschnittsweise mitvollzogen. Die Musikwissenschaft bzw. die primär wissenschaftlich orientierte Musiktheorie hat hier einen methodischen Vorsprung. So greift Tobias Janz auf Erkenntnisse der Medientheorie zurück: Es geht ihm »nicht mehr um die Frage, welches klangliche Erscheinungsbild einer vorgän-

7 Vgl. Kent W. Kennan und Donald Grantham, *Technique of Orchestration* (1952), Englewood Cliffs/New Jersey 1990, <sup>6</sup>2002; Samuel Adler, *The Study of Orchestration*, New York 1982, <sup>1</sup>2002; Ertugrul Sevsay, *Handbuch der Instrumentationspraxis*, Kassel u. a. 2005, <sup>2</sup>2010.

8 Egon Wellesz, *Die neue Instrumentation*, 2 Bde., Berlin 1928/1929.

9 Hermann Erpf, *Die Lehre von den Instrumenten und der Instrumentation*, Potsdam 1935 (*Hohe Schule der Musik. Handbuch der gesamten Musikpraxis* 2), erw. als: *Lehrbuch der Instrumentation und Instrumentenkunde*, Mainz 1959.

10 Heinz Becker, *Geschichte der Instrumentation*, Köln 1964.

11 Peter Jost, *Instrumentation. Geschichte und Wandel des Orchesterklangs*, Kassel u. a. 2004.

12 Clemens Kühn, »Ein Leben für Musiktheorie. Diether de la Motte zum Gedenken«, in: *ZGMTH* 7/2 (2010), 243–248:244.

gigen komponierten Struktur verliehen wird oder angemessen ist, sondern darum, wie a priori mediale Entscheidungen im Bereich der Besetzung, der Gattung und des Aufführungskontextes die komponierte Struktur mit konstituieren.«<sup>13</sup>

Im Zentrum der bisherigen Überlegungen stand der Zusammenhang von Komposition und Instrumentation bzw. von Inhalt, Form und Medium. Schon lange vor der Zeit der »Workbooks« war die Instrumentationslehre integraler Bestandteil der Kompositionsausbildung. Man vergleiche hierzu die Instrumentationslehren von Marx, Jadasohn und Riemann, welche den jeweiligen Abschluss einer mehrbändigen Kompositionslehre bilden und über eine intakte Verknüpfung zu den anderen Tonsatzdisziplinen verfügen. Betonen möchte ich, dass es mir hier vor allem um die Instrumentationslehre als Unterrichtsfach an Musikhochschulen geht. In diesem Zusammenhang sei ein Musikbeispiel herangezogen.

Etwas langsam

S  
A  
T  
B

1. In stil - ler Nacht, zur er - sten Wacht, ein Stimm be - gunnt zu kla - gen, der nächt - ge Wind hat süß und lind zu[...]

1. In stil - ler Nacht, zur er - sten Wacht, ein Stimm be - gunnt zu kla - gen, der nächt - ge Wind hat süß und lind zu[...]

1. In stil - ler Nacht, zur er - sten Wacht, ein Stimm be - gunnt zu kla - gen, der nächt - ge Wind hat süß und lind zu[...]

1. In stil - ler Nacht, zur er - sten Wacht, ein Stimm be - gunnt zu kla - gen, der nächt - ge Wind hat süß und lind zu[...]

Abbildung 1: Johannes Brahms, *In stiller Nacht* (1864), aus: *14 Deutsche Volkslieder*, WoO 34, T. 1–6.

Was hat ein Chorsatz mit der Didaktik der Instrumentationslehre zu tun? Eine zeitgemäße Didaktik der Instrumentationslehre müsste erneut integrativ verfahren. Hierhin gehört auch die Einbeziehung deskriptiver Methoden: Den Satz von Brahms könnte man zunächst analysieren; Verbindungen zu Harmonielehre und Kontrapunkt, zur

13 Tobias Janz, *Klangdramaturgie. Studien zur theatralen Orchesterkomposition in Wagners Ring des Nibelungen*, Würzburg 2006, 12.

Werkanalyse und Formenlehre, aber auch zur Textanalyse könnten gezogen werden.

Der Frage, wie Instrumentation und Komposition einander bedingen, nähert man sich besser praktisch, beispielsweise dadurch, dass der Schüler eine Übertragung in ein anderes Medium versucht und damit das Verhältnis von Satztechnik und Idiom direkt erfährt. Die zentrale Frage lautet, wie man elementare kompositorische Vorgänge in die Methodik der Instrumentationslehre einbinden kann. Die bereits erwähnte Particellmethode, d. h. die Instrumentation eines Partiturauszuges für die Originalbesetzung, vermeidet zwar die unidiomatische Übertragung in ein fremdes Medium. Je genauer der Partiturauszug gestaltet ist, desto mehr schränkt er aber den kreativen Anteil der Aufgabe ein. Dies ist dann eklatant, wenn man schon im Particell genaue Oktavlagen und Verdopplungen (inklusive Unisono) angibt oder idiomatische Figuren und Soli mit der genauen Instrumentenbezeichnung versieht.

Dagegen wäre die hier präsentierte Methode davon geprägt, für die Instrumentationslehre kreative Prozesse nutzbar zu machen. Das Verfahren der Bearbeitung dient nicht als Notlösung aus praktischen Gründen, wie die Instrumentation von Klaviermusik es meist ist, sondern als eine vom Wesen her schöpferische und zugleich didaktisch einfach gehaltene Aufgabe. Brahms' Chorsatz soll also zu einem Satz für Gesangsstimme und Klavier umgearbeitet werden. Begleitmodelle aus dem Klaviersatz können bekannt sein oder vorbereitend studiert werden. Der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt. Als zusätzliche Elemente wären rhythmische Vorgaben (z. B. Begleitfigur in Achteln) oder die Transposition in eine andere Tonart denkbar. Zum Schluss erfolgt, analog zur Particellmethode, der Vergleich mit dem Original. Wir können in diesem Fall auf eine Bearbeitung aus Brahms' eigener Hand zurückgreifen (vgl. Abb. 2).

An dieser Aufgabe kann der Schüler nicht nur verschiedene Erkenntnisse über Klaviersatz und Begleitgesten gewinnen, sondern auch Reflexionen über Gattung und Form, über Medium und Inhalt anstellen sowie einiges Grundsätzliche über Kunst lernen. Etwas Richtiges mag das eingangs erwähnte Klischee also doch haben: Brahms beherrscht

das Moment des Unerwarteten bravourös – sind es doch einfachste Mittel, mit denen er dem Idiom des Klavierliedes auf verfeinerte Art gerecht wird. Keine Harmonie ist verändert, der Einsatzpunkt der Begleitung wird jedoch subtil um eine Achtel vorgezogen – ein typisches Stilmittel des späten Brahms. Der schmale Grat zwischen Kunst und Kunsthandwerk liegt in solchen Details.

The image shows a musical score for Johannes Brahms' 'In Stiller Nacht' (1894). The score is in 3/8 time and G major. It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Langsam'. The piano part is marked 'molto legato' and 'dolce'. The lyrics are: 'i. In stil - ler Nacht, zur er - sten Wacht, ein Stirmbe - gunnt zu kla - gen, der näch - te Wind hat süß und lind zuj...]'

Abb. 2: Johannes Brahms, *In Stiller Nacht* (1894),  
aus: 49 *Deutsche Volkslieder*, WoO 33, T. 1–6.

Auch wenn eigenständige künstlerische Leistungen pädagogisch nicht vermittelbar sind, gibt es doch ein weites Feld an Übergängen, eine »sekundäre Kreativität«, deren Potenzial eine zeitgemäße integrative Instrumentationslehre ausnutzen sollte. Ein möglicher Ausgangspunkt liegt in der gemeinsamen Basis von Kompositions- bzw. Tonsatz- und Instrumentationsunterricht und ist erweiterbar bis zum Instrumentieren von eigenen Kompositionen oder von Stilkopien. Selbstverständlich können diese Methoden auch für einen erweiterten Adressatenkreis nutzbringend verwendet werden, wofür unter anderem Katja Meßwarb und Edith Metzner plädiert haben. Meßwarb nennt hier die »Rezipienten«, »Musikinteressierte (Laien, Musikliebhaber, aber auch

Lehrer) und Wissenschaftler«. <sup>14</sup> Metzner sucht »neue Perspektiven für die Analyse« und die Interpretation, die von einer »moderne[n] Instrumentationslehre als Bindeglied zwischen verschiedenen künstlerischen Schaffensbereichen« bereitgestellt werden könnten. <sup>15</sup> Neben den hier erneut angemahnten deskriptiven Verfahren sollte sich eine neue Didaktik der Instrumentationslehre auf praxisorientierte Methoden konzentrieren, welche sie in ihrem ureigensten, auf die künstlerische Produktion bezogenen Wesen ernst nehmen und stärken muss.

14 Katja Meßwarb, *Instrumentationslehren im 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M. 1997, 12.

15 Metzner, Edith, »Wege zu einer neuen Instrumentationslehre«, in: *Systeme der Musiktheorie*, hrsg. von Clemens Kühn und John Leigh, Dresden 2009, 112–121:121.



Julian Caskel

## Instrumentation als Zitat und Zeichen. Narrative Effekte in Orchesterbearbeitungen

### I. Narrative Timbres

Ein Grundproblem der musikalischen Narrationsforschung ist, dass Musik nicht narrativ ist. Die Erzähltheorie ist in ihren Wurzeln strukturalistisch, aber der Musik fehlen gerade die strukturellen, »grammatischen« Merkmale des Erzählens (wie explizite Erzähler, multiple Jetztzeiten und die Beständigkeit der Denotation). Musikalische Narrativität muss indirekt über einen aus der Musik selbst erzeugten Referenzrahmen abgeleitet werden: Es erzählt nicht der Moment  $x$  eine Begebenheit der Welt, sondern die Relation der Momente  $x_1$  und  $x_2$  verweist darauf, dass ihre Differenz eine erzählenswerte Begebenheit sein könnte: »But how can an instrumental voice appropriate the ›speech‹ of another voice? This can happen only when what the instrument plays has been ›said‹ or played earlier, by someone or something else, in the same piece or a different one, in or outside of music«.<sup>1</sup>

Dies impliziert Repetition als Voraussetzung musikalischer Narration. Andererseits ist eine Strukturierung durch Repetitionen dasjenige medienspezifische Merkmal der Musik, das deren nicht-narrative Qualität zu zementieren scheint. Somit muss diejenige Repetition, die narrativ deutbar ist, immer eine »semantische« Differenz beinhalten. Der Begriff der Distanz ist von zentraler Bedeutung für deren Analyse, denn er erfüllt bereits als Begriff die Bedingung der Gegenwärtigkeit von Identität und Entferntheit. Die Instrumentation hat darum als Analysegegenstand in der Narrationsforschung eine gewisse Bedeutung, denn eine solche Distanznahme kann konzipiert werden als Kombination bewahrter »primärer« musikalischer Parameter (wie der Melodiegestalt) mit abgeänderten »sekundären« Parametern (wie eben der Instrumentation). Distanztheorien musikalischer Narration akzeptieren damit als eine ihrer Bedingungen, dass die imaginären Anfüh-

1 Karol Berger, »*Diegesis and Mimesis. The Poetic Modes and the Matter of Artistic Presentation*«, in: *The Journal of Musicology* 12/4 (1994), 424.

rungszeichen, die eine Passage von ihrer Umgebung abgrenzen, auch erst durch diese Abgrenzung erzeugt werden. Narrativität in der Musik ist der bedingte Effekt einer Aktion, die sich zumeist gegen die musikalische Struktur richtet, aber nicht ein bedingender Effekt, der wie in der Literatur allein durch die (grammatikalische) Struktur einen Akteur erzeugt. Aktionstheorien musikalischer Narration sehen die dadurch häufig eher schroffe als subtile Gegensätzlichkeit der Distanzmomente entweder als Ansporn, musikalische Narrativität wieder zu verallgemeinern (da eine »aktionistische« Präsensbindung in der zeitlichen Aufführung in jedem Moment gegeben ist), oder aber als Anzeichen, die Narrativität auf nur wenige Ausnahmefälle weiter zu begrenzen.<sup>2</sup> Distanznahme wird dann im Extremfall zum notwendigen Aussagegehalt und nicht nur zur notwendigen Strukturvorgabe einer *narrating voice*. Erneut scheint aber die herausgestellte spezifische Instrumentalfarbe besonders geeignet, eine solche Akteursqualität zu repräsentieren.

Der kurze theoriegeschichtliche Abriss impliziert zwei triviale analytische Möglichkeiten, im Hinblick auf musikalische Narrativität der Instrumentation Bedeutsamkeit zuzuschreiben: Erstens kann formanalytisch Verschiedenes dennoch gleich instrumentiert sein (was eher einen Aktionseffekt erzeugt, da ein neuer Referenzwert geschaffen wird); zweitens kann Gleiches dennoch verschieden instrumentiert sein (was eher einen Distanzeffekt erzeugt, da die Instrumentation einen vorhandenen Referenzwert umfärbt). In Schuberts *Unvollendeter* zum Beispiel wird die interpolierende Infragestellung der Kadenzen des Hauptthemas (erstmal in Takt 20f.) auch durch den Instrumentationswechsel unterstrichen. Das Wegfallen dieser harmonischen Interpolation an der formal entsprechenden Stelle der Reprise (in Takt 229f.) wird aber nicht nur durch das Hinzutreten einer neuen sequenzierenden Wendung, welche die Lücke ausfüllt, sondern auch durch den ausbleibenden Instrumentationswechsel hervorgehoben, der eine echohafte Erinnerung an die zu füllende Lücke bewahrt. So entsteht

2 Vgl. zur ersten Option Fred Everett Maus, »Music as Drama«, in: *Music & Meaning*, hrsg. von Jenefer Robinson, Ithaca 1997, 105–130. Die zweite Option wurde wirkungsmächtig vertreten bei Carolyn Abbate, *Unsung voices. Opera and musical narrative in the nineteenth century*, Princeton 1991, 19ff.

der narrative Effekt einer Erzählerinstanz, die in der formalen Repetition durch diese isolierte Interpolation, die eine isolierte Interpolation entfernt, sich kurzzeitig bemerkbar macht und so gleichsam die Möglichkeit eines »anderen Ausgangs« der erzählten Geschichte suggeriert.<sup>3</sup>

Der erste genannte Fall dagegen ließe sich in Beethovens Vierter Symphonie diskutieren, in der die Besonderheit der Instrumentation mit nur einer Flöte genutzt wird, um zwei formale Schlüsselstellen miteinander zu assoziieren. Im ersten Satz wird der Eintritt des Hauptthemas in der Exposition und der Reprise als nur mit der Gewalt des ganzen Orchesters generierbarer Durchbruch inszeniert, während die »falsche Reprise« der Durchführung diesen Kraftaufwand durch die Mühelosigkeit des Themeneintritts in der Soloflöte parodiert. Im zweiten Satz sind die Rollen der instrumentalen Akteure jedoch vertauscht;<sup>4</sup> nun ist es das Orchester-Tutti, das in der Durchführungssektion unerwartet und wie von außen eingeschaltet wird (in Takt 50ff.), während die Soloflöte in Takt 65 die »richtige« Reprise markiert. Im Finale ist der komische Effekt des antizipierten Repriseneintritts dann dadurch verstärkt, dass mit dem Fagott der falsche Solo-Akteur den kommentierenden Effekt nochmals zu wiederholen trachtet.

Orchesterbearbeitungen bieten diesem narrativen Potenzial günstige Bedingungen: Diegetisch voneinander trennbare Ablaufebenen können hier in einem einzelnen Ablaufmoment konzentriert sein, da für dessen parametrische *Layers* schlicht tatsächlich zwei verschiedene Autoren verantwortlich sind. Der von Hans Zender eingeführte Begriff der »komponierten Interpretation«<sup>5</sup> erscheint hierfür glücklich

3 Vgl. zu den Interpolationen Charles Fisk, *Returning Cycles. Contexts for the Interpretation of Schubert's Impromptus and Last Sonatas*, Berkeley 2001, 90, sowie zu deren linearer »Handlung« Edward T. Cone, »Schubert's Unfinished Business«, in: *19<sup>th</sup> Century Music* 7/3 (1984), 224ff.

4 Vgl. dazu Carl Dahlhaus, *Ludwig van Beethoven. IV. Symphonie B-Dur*, München 1979 (*Meisterwerke der Musik* 20), 11. Dahlhaus beschreibt das Orchesterale als Strukturmoment, aber dieser Strukturbegriff kennt keine orchestralen Akteure (die genannten Momente bleiben in der Analyse eher unberücksichtigt).

5 Vgl. zum Aspekt der Verschiebung der Kompetenzen Hans Zender, *Die Sinne denken. Texte zur Musik 1975–2003*, hrsg. von Jörn Peter Hiekel, Wiesbaden

gewählt, da er eine die Narrativität ebenfalls eher verstärkende Statusverschiebung anzeigt. In einem kanonisierten Werk sind die jeweils nächsten kompositorischen Ereignisse dem informierten Hörer bekannt (und niemand bittet bei einem unbekanntem Werk diejenigen, die das Stück schon gehört haben, ihm nicht zu erzählen, wie die Komposition ausgeht). Die Interpretation dieser bekannten Ereignisse im performativen Akt der musikalischen Aufführung hingegen ist demselben Hörer unbekannt. In Orchesterbearbeitungen aber wandert dieser Spannungseffekt zurück auf die Komposition: Die Frage, wie der jeweils nächste Moment »genommen« wird, bezieht sich nun zumindest beim erstmaligen Hören auch auf die Instrumentation und damit auf einen in der Partitur vom Bearbeiter als Teil der Komposition fixierten Aspekt. Die folgenden Beispiele sollen erläutern, wie dieses Hervortreten des Komponisten als Interpret in Orchesterbearbeitungen jene kurzzeitigen Abweichungsmomente erzeugen kann, deren narratives Potenzial auch daran abzulesen wäre, dass die Instrumentation in ihnen eine eigenständige zitathafte oder zeichenhafte Qualität erlangt.

## II. Instrumentation als Zitat

Das musikalische Zitat besitzt in der Neuen Musik einen Standardkontext: Einzelne oder collagierte Zitate tonaler Musik repräsentieren stilistisch den Schein des Bekannten und ästhetisch die Scheinhaftigkeit dieses Bekannten. Der Zitatmoment erscheint so durch die mit ihm evozierten konnotativen Bezugfelder kognitiv anspruchsvoll und doch zugleich durch das »verständlichere« Material auch stilistisch anspruchslos.<sup>6</sup> Das Zitat gehorcht dann zudem einem differenten Syntaxmodell, das der Hierarchie musikalischer Parameter und dem Primat melodischer Gestalthaftigkeit wieder verpflichtet ist – letzteres häufig schon wegen des gewünschten Wiedererkennungseffekts. Der stilistische Gegensatz impliziert daher häufig die formale Mittelstellung des Zitatteils wie in Peter Ruzickas *Metastrofe* oder Bernd Alois

2004, 219: »Nicht einer Willkür des Interpreten wird hier Kredit gegeben, sondern seine Einbindung in kompositorische Disziplin gefordert«.

6 Vgl. Zofia Lissa, »Ästhetische Funktionen des musikalischen Zitats«, in: *Die Musikforschung* 19 (1966), 366f.

## Instrumentation als Zitat und Zeichen

Zimmermanns *Photoptosis*, so dass der ABA-Aufbau auch die formale Fasslichkeit fördert.

216  
M  
ungeheim rubato u. leidenschaftlich  
[ff]

Abbildung 1: Gustav Mahler, Klavierquartett a-Moll (1876), Takt 216ff.

In Orchesterbearbeitungen dagegen wird eher der Schein des Unbekannten auf ein (häufig kanonisiertes) Werk projiziert und die Gegenwärtigkeit der Neuen Musik ist wieder primär den »sekundären« Parametern der instrumentalen Klangfarben zugeordnet. Damit ist unklar, ob die Bearbeiterschicht intendierte Zitate hervortreten lassen kann – eine Instrumentation ist aus juristischer Sicht jenem Arsenal vorindividueller technischer Mittel zugehörig, die als gemeinfrei und daher nicht schutzwürdig klassifiziert werden.<sup>7</sup> Spezifische »Sounds« sind entweder bereits Collage-Effekte (etwa durch Zuspelungen von Tonaufnahmen, Sampling etc.) oder bleiben eher unkonkrete Allusionen bzw. Reminiszenzen. Man wird wohl nur in Einzelfällen Entscheidungen der Instrumentation als Zitat bezeichnen können.<sup>8</sup> Ein besonders prägnantes Beispiel findet sich in Colin Matthews Orchesterfassung des als Zyklusfragment überlieferten Kopfsatzes eines Kla-

7 Vgl. etwa Tim Reinfeld, *Der Schutz von Rhythmen im Urheberrecht*, Göttingen 2006, 79.

8 Vgl. dazu mit nicht ganz unproblematischen Beispielen Peter J. Burkholder, »The Uses of Existing Music: Musical Borrowing as a Field«, in: *Notes* 50/3 (1994), 865.

vierquartetts von Gustav Mahler.<sup>9</sup> Für die Orchestrierung ist die vor der Coda eingeschaltete und in der üblichen Weise über den Quartsextakkord eingeführte Instrumentalkadenz problematisch. Matthews dehnt jedoch die im Partiturvorwort geäußerte Intention, einzig in dieser Passage von Mahlers Notentext abzuweichen, auf den einleitenden Akkord aus (und stellt sich damit gegen seine andere Aussage, keinen Vorschein der Symphonien in dem frühen Studienwerk wahrzunehmen): Die Instrumentation mit der in den ausgehaltenen Blechbläserklang herein schlagenden Pauke erscheint als recht deutliches Zitat der Orchestertexturen aus dem Finalsatz der Sechsten Symphonie Mahlers.

Eine einfache Deutung des Sachverhalts hätte darauf zu verweisen, dass damit auf die gemeinsame Tonart a-Moll der beiden Werke angespielt wird. Ergänzend könnte man auch darauf verweisen, dass dem leise verklingenden Ende des Satzes so eine wirkungsvollere Schlussqualität verliehen werden soll: Tatsächlich zielt Matthews durch die tiefen Register, Tamtam-Schläge und das abgesetzte finale Pizzicato darauf, den Schluss möglichst »tragisch« und endgültig klingen zu lassen. Dies aber macht eine narrative Deutung zulässig, in der Bearbeitung und Eigenkomposition als Spielfelder des zeitgenössischen Komponisten sich gegenseitig zu kommentieren scheinen. In einem Stück mit einer Spieldauer von knapp über zehn Minuten, das als beinahe einziges von Mahler jener Positionierung am Beginn eines Konzertabends nicht widerspricht, die umgekehrt heute der Stammpplatz des zeitgenössischen Stücks ist, wird ein Schluss zitiert, der dieser Anfangsposition umso deutlicher widerspricht. Matthews Interpolation dieses Schlussklangs ließe sich somit als subtiler Protest des heutigen Komponisten gegen seine Nischenposition im Konzertablauf hören. Die dabei entstehende Zitatqualität der Instrumentation kann präziser beschrieben werden, wenn man den Distanz- und den Aktionsaspekt voneinander trennt: Die ausgeführte Aktion ist nicht nur quantitativ (durch die stärkere Besetzung), sondern auch qualitativ abgeändert (von einem vorläufigen in einen »endgültigen« Schluss); eine Distanzierung vom übrigen Satzverlauf entsteht dadurch jedoch eigentlich

9 Die Partitur ist 2009 bei Faber Music erschienen, eine Aufnahme im Jahr 2011 (RCO-Live CD 1011).

## Instrumentation als Zitat und Zeichen

nicht, da zum Beispiel die Coda die evozierte Idee einer veränderten Schlussqualität tatsächlich einzulösen versucht.

Die Instrumentation als Zitat erscheint assoziativ den Aktionstheorien der Narration mehr zugeneigt. Dies bestätigt sich in der Idee eines bewusst verspäteten Zitats, die Hans Zender in seinem Werk *Dialog mit Haydn* verwirklicht.<sup>10</sup> Das Stück basiert – für den Hörer leicht erkennbar – auf dem »Paukenschlag«-Thema von Haydns Sinfonie Hob. I: 94. Zenders nicht zitathafte, sondern mit dem Eigenmaterial verflochtene Verwendung des Themas ermöglicht eine spätere zitathafte Referenz auf dessen zunächst ausgeklammerte komische Pointierung. Die Referenz erfolgt zudem in abgewandelter Form, da der eigentliche Effekt (die unerwarteten Orchesterschläge, zum Cluster verdichtet) und dessen ursprüngliche Instrumentation (die Pauken soli ab Z. 37) hintereinander erklingen. Dieser performative Moment repräsentiert durch den etablierten Kontext auf Haydns Werk den ungewöhnlichen Fall eines beinahe eine Hörererwartung einlösenden Zitates. Die häufig nur durch motivische Splitter oder Gemeinplätze gewährte Bezugnahme auf Haydns Vorlage wird nochmals wirkungsvoll in einem Zitatmoment verdichtet, der zugleich das zerstörerische Potenzial der zitierten Geste dazu nutzt, diese Konkretisierung quasi an sich selbst zerschellen zu lassen.

### III. Instrumentation als Zeichen

Von den vorhandenen Zeichentheorien hat Peirces dreigliedriges Modell aus Ikon, Index und Symbol sich für die Musikwissenschaft als besonders fruchtbar erwiesen. Von den drei Zeichentypen erweist sich der Index dabei allerdings als weniger fruchtbar. Der Grund hierfür dürfte sein, dass die den Index kennzeichnende Bedingung der Präsenz bzw. der Nähe des Signifikats zwar *mit* Klängen (wie bei der Pausenklingel), aber nur schwer *in* Klängen erfüllbar ist (wenn man innersyntaktische Referenzen wie die Kadenz als Index des Schlusses ausklammert). Die Möglichkeit ikonischer Instrumentationseffekte erscheint unzweifelhaft, und symbolische Zuschreibungen sind Bestandteil von

<sup>10</sup> Die Partitur ist 1983 bei Bote & Bock erschienen, eine Aufnahme im Jahr 1993 (HM CD 1076-2).

Instrumentationslehren. Der Index-Verweis hingegen impliziert im Kontext eines musikalischen Werks eben dieses musikalische Werk als seinen möglichen Kontext (oder zumindest eine interne Referenz von Musik auf Musik).<sup>11</sup> Als Index zu bezeichnen wären daher vor allem Referenzen auf musikalische Sachverhalte »an und für sich«. Also könnte in einer Orchesterbearbeitung der zeichenhafte Verweis auf das Bearbeitet-Sein an und für sich als Index gelten.

Abbildung 2: Carl Nielsen, Symphonie Nr. 6 *Sinfonia Semplice*, 4. Satz, Takt 161ff.

Ein Beispiel hierfür findet sich in der reduzierten Kammerfassung von Carl Niensens *Sinfonia Semplice*, die der dänische Komponist Hans Abrahamsen erstellt hat.<sup>12</sup> Der in die Variationen des Finalsatzes integrierte Walzer ist bei Nielsen dem Streicherblock und damit einer traditionellen Art der Instrumentierung zugewiesen; bei Abrahamsen dagegen wird dieser Walzer solistisch vom Klavier ausgeführt. Diese »defekte« Instrumentierung wirkt wie ein nicht ganz verputzter Gebäudeteil und lässt den Charakter einer Bearbeitung kurzzeitig stärker hervortreten. Dennoch liegt hinsichtlich des Aktionsaspekts keine Differenz vor. Bei Nielsen erhalten die Streicher den Walzer gleichsam als Dankeschön zur Erholung nach den in den vorherigen Variationen zu bewältigenden Figurationen und diese werden – weit typischer bei

11 Vgl. dazu eine Erläuterung, die den Index als Typus weiter fasst, aber auf genau dieses Kriterium zurückführt, bei Raymond Monelle, *The Musical Topic. Hunt, Military and Pastoral*, Bloomington 2006, 28.

12 Notenmaterial zu dieser Fassung ist bei Edition Wilhelm Hansen erhältlich.

einer Einrichtung mit reduzierter Besetzung – bei Abrahamsen ebenfalls bereits vom Klavier übernommen. Ein Distanzeffekt aber ist kaum zu leugnen. Zu verweisen wäre auf jene Tradition der unerwarteten Emergenz des Continuo-Klangs aus dem Ensembleklang, die Susan McClary im Blick auf Bachs *Brandenburgisches Konzert* Nr. 5<sup>13</sup> beschrieben hat und die im Finale von Haydns Sinfonie Hob. I: 98 als komischer Effekt genutzt wird.

Als »indexikalische Instrumentation« (bzw. als bewusste Referenz auf den Vorgang des musikalischen Bearbeitens) kann man diesen Moment auch deswegen bezeichnen, weil der Klavierklang gegenüber Niensens Orchesteroriginal in paradoxer und dadurch potenziell als Einschaltung eines Erzählers wahrnehmbarer Weise den Assoziationsraum sowohl nach vorne als auch nach hinten weitet: Als Referenz auf die Trivialmusik und den Salonwalzer des 19. Jahrhunderts steht der Klavierklang – ähnlich wie in Weills *Mahagonny* oder Bergs *Wozzeck* – für eine vormoderne Zeit; eher weiter modernisiert würde Nielsen dagegen vermittels der Referenz auf die eigentümliche und klavierlastige Klangästhetik von Schönbergs »Verein für musikalische Privataufführungen«. Der Kompositionsauftrag hinterlässt so erneut Spuren in der Komposition: Eine elitäre Aufführungsästhetik, die Werke der Öffentlichkeit entziehen möchte, schreibt sich heute fort mit dem Ziel, für Kammerensembles durch die Einrichtung sinfonischer Werke neue Öffentlichkeitsräume zu erschließen.

Der narrative Effekt bleibt aber stets an die Zusatzbedingung gebunden, dass die Analyse strukturnegativ zunächst die Distanz zu einem etablierten Kontext bestimmen muss, um dann eben diese Distanz als Instanz einer Erzählhaltung oder Erzählerfigur wahrnehmen zu können. Zeichenhafte oder zitathafte Qualitäten der Instrumentation hingegen etablieren sich natürlich auch unabhängig von dieser Zusatzbedingung: So instrumentiert Hans Zender die Melodie des *Prélude Des pas sur la neige* von Claude Debussy mit dem Englischhorn, Colin Matthews dagegen verwendet in seiner Orchesterfassung das Saxophon. Beide Instrumente verbindet eine ikonisch-symbolische Refe-

13 Vgl. Susan McClary, »The Blasphemy of Talking Politics during Bach Year«, in: *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*, hrsg. von Richard Leppert, Cambridge 1987, 20–41.

renz auf einen klagenden Tonfall (dieselbe Wahlmöglichkeit bestimmt auch die verschiedenen Instrumentierungen des Klavierstücks *Das alte Schloss* in Mussorgskys *Bildern einer Ausstellung*); stärker indexikalisch durch den Verweis auf Ravels bekannte Fassung wäre dagegen die Instrumentation von Matthews. Die Heranziehung von Bearbeitungen könnte sich jedoch über den begrenzten Raum eines kurzen Artikels hinaus als sinnvoller methodischer Weg für die musikalische Narrationsforschung erweisen: Eine etablierte Theorie mit einem begrenzten Repertoire und ein zunehmend als Forschungsgegenstand etabliertes Repertoire, dem jedoch noch eine Theorie zu fehlen scheint, würden so zusammengeführt.

Jens Hamer

## Bearbeitung als Schule interpretatorischer Gestaltungsmöglichkeiten

»Bearbeitung« und »Interpretation« sind nicht voneinander getrennt zu betrachten. Wer ein bereits existierendes Werk bearbeitet, interpretiert es zugleich. Eine kompositorische Bearbeitung bringt daher zu meist eine bestimmte interpretatorische Sichtweise auf das bearbeitete Werk zum Ausdruck. Auf der anderen Seite lässt sich der Akt der Interpretation selbst in die Kategorie der Bearbeitung einordnen, indem man ihn als »Ad-hoc-Bearbeitung«<sup>1</sup> auffasst. Eine solche »Ad-hoc-Bearbeitung« entsteht freilich in der Regel nicht aus dem Stegreif, sondern nach gründlicher Auseinandersetzung mit dem interpretierten Werk. Diese muss sich nicht allein auf das Originalwerk beziehen, sondern kann sich – im Fall der Existenz mehrerer schriftlich fixierter Bearbeitungen – zusätzlich auf unterschiedliche Deutungen durch verschiedene Bearbeiter stützen. Analyse und Vergleich von Bearbeitungen können dem Interpreten Möglichkeiten musikalischen Gestaltens eröffnen, die bei der ausschließlichen Beschäftigung mit dem Original im Verborgenen blieben.

Der Frage, welche Aspekte einer Bearbeitung für Gestaltungsentscheidungen des Interpreten bei der Erarbeitung des Originals bedeutsam werden können, wird im Folgenden anhand des *Preludio* der *Partita für Violine solo* BWV 1006 und einiger seiner Bearbeitungen exemplarisch nachgegangen. Die Wahl des Gegenstandes erfolgte vor allem aus zweierlei Gründen: Zum einen weist das *Preludio* eine interessante Bearbeitungsgeschichte auf, der die Existenz zahlreicher Bearbeitungen zu verdanken ist,<sup>2</sup> zum anderen fordert es aufgrund seiner Machart als einer Art »Perpetuum mobile« und der Tatsache, dass es kaum Vortragsanweisungen bereithält – so fehlt etwa eine Tempobezeichnung –,

1 *Musikalische Metamorphosen. Formen und Geschichte der Bearbeitung*, hrsg. von Silke Leopold, Kassel u. a. 1992, 182.

2 Hier ist nicht der Ort, eine komplette Übersicht zu geben; der vorliegende Beitrag muss sich schon des begrenzten Umfangs halber auf ausgewählte Beispiele beschränken.

zu Gedanken über musikalische Gestaltung besonders heraus. Das abschließende Resümee des Beitrags versucht, einige Anregungen für die Unterrichtspraxis zu liefern.

### Bachs Bearbeitungen des *Preludio* aus BWV 1006

Von Bach selbst sind drei Bearbeitungen überliefert: Eine Fassung für Laute (BWV 1006a), die dem Tonumfang des Instruments gemäß eine Oktave tiefer liegt als das Original für Violine und dem Ausgangsmaterial einzelne Basstöne hinzufügt, die zur Verdeutlichung der Gliederung und des harmonischen Verlaufs beitragen, sowie zwei Umarbeitungen zu instrumentalen Kantatensätzen.<sup>3</sup> Darüber hinaus pflegte der Komponist weiteren Umgang mit seinen Sonaten und Partiten, wie sein Schüler Johann Friedrich Agricola zu berichten wusste: »Ihr Verfasser spielte sie selbst oft auf dem Clavichorde, und fügte von Harmonie so viel dazu bey, als er für nöthig befand.«<sup>4</sup> Es ist bedauernd wert, dass hiervon keine schriftlichen Zeugnisse existieren.

Der *Sinfonia* aus BWV 29 verleiht schon die Besetzung einen feierlich-festlichen Charakter,<sup>5</sup> welcher dem Original nicht eigen ist. Der Orgel wird eine zweifache Funktion zugewiesen: Die rechte Hand übernimmt das Originalmaterial der Violine, die linke doppelt die Continuo-Stimme. Die beiden Oboen gehen *colla parte* mit Violine I und II. Der Wechsel der Tonart vom originalen E-Dur zu D-Dur orientiert sich an den Trompeten und Pauken; während spezifische Bariolage-Effekte mit leerer E- und A-Saite im Original die Tonart E-Dur bedingen, bindet die Orgel nicht an eine bestimmte Tonart.<sup>6</sup> Die Wahl

3 Einmal als einleitende *Sinfonia* der Kantate *Wir danken dir, Gott, wir danken dir* (BWV 29) für obligate Orgel, Streicher, zwei Oboen, drei Trompeten, Pauken und Continuo, sodann als den zweiten Teil der Kantate *Herr Gott, Beherrscher aller Dinge* (BWV 120a) eröffnende *Sinfonia*, die BWV 29 ohne Trompeten und Pauken entspricht.

4 Johann Friedrich Agricola, »Vermischte Musikalien, von Joh[.] Friedr. Reichardt. Riga, bey Joh. Fr. Hartknoch, 1773. in kl. Fol. 20 Bogen.«, in: *Allgemeine deutsche Bibliothek. Des drey und zwanzigsten Bandes zweytes Stück*, hrsg. von Friedrich Nicolai, Berlin und Stettin 1775, 524–529:527.

5 Dieser ist dem Anlass der Komposition der Kantate, der Leipziger Ratswahl 1731 verpflichtet.

6 Die entsprechenden Stellen, so etwa T. 17ff., sind technisch an das neue Instrument angepasst.

der Tempobezeichnung »Presto« für die *Sinfonia* liefert einen Hinweis auch für den Interpreten des *Preludio*. Zudem komponiert Bach einen Eröffnungsimpuls aus, den sich der Violinist mittels Atmung notwendigerweise selbst geben muss. Durch die Instrumentation hebt Bach verschiedene Elemente der Originalstimme hervor. In Takt 2 betrifft dies zunächst die lagenveränderte Wiederholung von Takt 1. Mit der Verstärkung durch Streicher, Oboen und Continuo einher geht das Zuspielden der Trompeten auf einen ersten Höhe- und Schwerpunkt in Takt 3. In den Takten 4 und 6 wird auf gleiche Weise der »Sog« der Tirata intensiviert. Ab Takt 9 – als weiterer, mit Unterstützung durch die Trompeten erreichter Schwerpunkt – richtet sich die Aufmerksamkeit jeweils auf die sich bewegende Stimme, die mit Hilfe von paralleler Stimmführung dialogisch in taktweisem Wechsel herausgearbeitet wird. Von Takt 17 an unterstreichen die hohen Streicher und Oboen den Verlauf der Einzelstimmen, während der Continuo den Orgelpunkt pulsieren und die Solostimme darüber »schweben« lässt. Ein besonderes Ereignis ist mit Takt 33 dann gerade die Stelle, an welcher der Orgelpunkt aufgehoben wird: Die harmonische Überraschung ist umso größer, als die hohen Streicher und Oboen, die das Pulsieren vier Takte zuvor vom Continuo übernommen hatten, plötzlich stillstehen.

### Bearbeitungen für Violine und Klavier

Im Zuge der romantischen Wiederentdeckung Bachs ist es nicht weiter verwunderlich, dass von Mendelssohn eine Bearbeitung des *Preludio* vorliegt, die in der Hinzufügung einer Klavierbegleitung zur Violinstimme besteht.<sup>7</sup> Bemerkenswert ist allerdings, dass sich Mendelssohns Begleitung eng an Bachs *Sinfonia* orientiert, also in weiten Teilen keine originäre Komposition darstellt. Dennoch lassen sich einige charakteristische Unterschiede zu BWV 29 ausmachen. Neben der selbstverständlichen Verwendung der Originaltonart fällt die Bezeichnung »Allegro« auf, die nicht zuletzt auf den veränderten historisch-stilistischen Kontext verweist. In der Klavierstimme nicht zu realisierende konzert-

7 Gleichwohl hat das 1846 entstandene Autograph erst 2008 eine Veröffentlichung erfahren (Edition Breitkopf 8046, hrsg. von Anselm Hartinger).

tante Effekte werden weggelassen,<sup>8</sup> »unebene« Begleitstrukturen bei Bach durch Mendelssohn »geglättet« und vereinheitlicht.<sup>9</sup> Es entsteht so ein Konzertstück mit relativ sparsamer, klassischen Prinzipien verpflichteter Begleitung.<sup>10</sup>

Abbildung 1: Mögliche Interpretation des *Preludio* aus BWV 1006 nach der *Sinfonia* aus BWV 29.

- 8 Auf den Part der Trompeten und Pauken wird etwa zu Beginn in den Takten 1–6, 9–12 und 29–32 verzichtet.
- 9 So die Takte 13–16, 17–28, 29–36.
- 10 Vgl. hierzu auch Anselm Hartinger, »„Eine solche Bearbeitung erfordert sehr tiefe Kunstkenntnis“ – Neues und neu Gesichtetes zu Felix Mendelssohn Bartholdys Klavierbegleitung zu Sätzen aus Bachs Partiten für Violine solo, nebst einer Analyse der Begleitung zum Preludio in E-Dur (BWV 1006/1)«, in: *Bach-Jahrbuch* 91 (2005), 35–82.

Wenngleich Mendelssohns Fassung lange Zeit unveröffentlicht geblieben ist, war sie doch im Konzertleben (mindestens) der 1840er Jahre präsent,<sup>11</sup> so dass auch Schumann von ihr Kenntnis hatte. Dieser komponierte dann 1852/53 gleich zu allen sechs *Sonaten und Partiten* eine Klavierbegleitung und trug damit ebenfalls zur Verbreitung dieser Stücke bei. In Schumanns Begleitung zum *Preludio* zeigt sich ein deutlich eigenständigerer, mitunter eigenwilliger Zugang. Das Klavier setzt vor allem rhythmische Akzente. Zunächst werden die Taktanfänge markiert, dann zu den schweren Zeiten hinführende Auftakte von alternierend einem oder drei Achteln Länge hinzugefügt. Ab Takt 13 verschiebt sich der Schwerpunkt zur Zählzeit Zwei; dies führt gerade ab Takt 17 zur Vermeidung einer Betonung der graduellen Veränderungen in der Violinstimme und verleiht der Passage eine gewisse Schwerelosigkeit.<sup>12</sup> Während sich Schumann hier sehr zurückhält, beginnt er in Takt 29 überraschenderweise mit motivischer Arbeit. Das Klavier tritt damit aus der bis dahin reinen Begleitfunktion heraus.

Erwähnt sei ferner ein von Saint-Saëns überliefertes *Prélude de la 6.<sup>e</sup> sonate de violon de J. S. Bach avec accompagnement de piano d'après la 29.<sup>e</sup> cantate* von 1885, dessen Begleitung erwartungsgemäß klangvoller ist als diejenige Mendelssohns und mit einigen Hinzufügungen über Bach hinausgeht.

### Bearbeitungen für Klavier

Aus dem Jahr 1872 stammt das in altertümlicher Weise benannte *Préambule* der schwedischen Pianistin Sara Magnus-Heinze (1836–1901), das eine deutliche Nähe zu Schumanns Fassung bezüglich der Akzentsetzung und Auftaktigkeit, nicht zuletzt aber der Anbringung des Anfangsmotivs ab Takt 29 aufweist. Heinzes Tempovorschrift »Allegro molto e con brio« bewegt sich zwischen derjenigen Mendelssohns und Bachs. Neu ist zu Beginn etwa die Hervorhebung der Wellenbewegung in den Takten 3 und 5.

11 Vgl. Edition Breitkopf 8046, Einleitung.

12 Spätestens an dieser Stelle – wenn nicht bereits zuvor bei der Einführung der zumeist dominantischen Auftakte – ist der Vorwurf berechtigt, Schumann habe den dem Original inhärenten Orgelpunkt unterschlagen oder gar nicht registriert.

The image shows a musical score for piano accompaniment, likely from a Schumann work. It consists of five systems of staves, each with a treble and bass clef. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/4. The score includes various dynamic markings: *f* (forte), *p* (piano), and *cresc.* (crescendo). The notation includes chords, single notes, and melodic lines with slurs and accents. Measure numbers 7, 13, 19, and 27 are indicated at the start of their respective systems.

Abbildung 2: Schumanns Klavierbegleitung.

Mit der Übertragung auf das Klavier geht wiederum eine Anpassung von Spielfiguren, hier bereits ab Takt 13 einher.<sup>13</sup> Besondere Beachtung verdient in dem Zusammenhang, dass sich die Takte 17ff. offensichtlich am Bewegungsablauf des C-Dur-Präludiums aus dem ersten Band des *Wohltemperierten Klaviers* orientieren:<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Heinze wählt allerdings andere Lösungen als Bach in seiner *Sinfonia*.

<sup>14</sup> So ist denn auch das folgende Urteil über eine Veröffentlichung ausgewählter Bach-Bearbeitungen Heinzes durch einen Rezensenten des *Musikalischen Wochenblatts* vom 22. Dezember 1871 keineswegs unverständlich: »Der Heraus-

## Bearbeitung als Schule interpretatorischer Gestaltungsmöglichkeiten



Abbildung 3: Sara Magnus-Heinze, *Préambule*, T. 17ff.

Rachmaninoffs Transkription von 1933<sup>15</sup> ist äußerst originell – angefangen bei der dem Komponisten eigentümlichen Tempobezeichnung »Non Allegro«. Trotz des Einwebens zahlreicher eigener Ideen und Stilmerkmale gelingt es dem Komponisten, die Leichtigkeit des Originals zu wahren. Rachmaninoff aktualisiert das *Preludio* nicht zuletzt unter Rückgriff auf barocke Techniken (Bildung von Kontrapunkten, Imitation und Fortspinnung) und überträgt es damit glaubwürdig in seine Zeit.

Nachdem Rachmaninoff der Versuchung einer gewichtigen Eröffnung widerstanden hat,<sup>16</sup> lässt er in Takt 3 eine die zweite Zählzeit

geberin [...] verdankt die Musikwelt bereits eine ganze Reihe so trefflicher, ja fast durchweg mustergiltiger claviermässiger Bearbeitungen und Uebertragungen Bach'scher Werke [...]. In der feinsinnigsten Weise hat Sara Heinze Meister Sebastian's Violin- und Violoncellpassagen den Eigenthümlichkeiten der Claviertechnik anzupassen verstanden, ohne sich die geringste Impietät zu Schulden kommen zu lassen. Wesentliche Abweichungen von den Originalpassagen und -motiven zeigen sich nur da, wo solche durch die Natur des Claviers unbedingt geboten waren. Die der Hauptstimme zugefügte Begleitung ist entweder rein harmonischer Natur, oder sie ist da, wo die Nebenstimmen selbständiger auftreten, thematisch gehalten; in beiden Fällen aber bekundet die Bearbeiterin gleich tiefes Verständniss der Bach'schen Musik.« (Seite 841); zitiert nach Silke Wenzel, »Sara Magnus-Heinze«, in: *Musikvermittlung und Genderforschung. Lexikon und multimediale Präsentationen*, hrsg. von Beatrix Borchard, Hochschule für Musik und Theater Hamburg 2003ff., [http://mugi.hfmt-hamburg.de/A\\_lexartikel/lexartikel.php?id=magn1836](http://mugi.hfmt-hamburg.de/A_lexartikel/lexartikel.php?id=magn1836) (zuletzt abgerufen am 20.3.2014).

15 Sie findet sich aktuell etwa in dem Sammelband *Bach: Collected Transcriptions. 26 Piano Transcriptions by Great Composers and Pianists*, Schirmer 2044 (1999).

16 Takt 1 und 2 beschränken sich auf die »unbegleitete« Violinstimme (ohne Anfangsakzent!).

akzentuierende Gegenstimme frei einsetzen,<sup>17</sup> deren Fortführung sich quasi imitatorisch auf die Unterstimme des Originalmaterials des vorhergehenden Taktes bezieht und nun auf Zählzeit Drei zuspiziert. In Takt 5 scheint im Kontrapunkt zum ersten Mal der Beginn des Anfangsmotivs auf, der in eine Fortspinnung mündet. Die deutliche Variation der Gegenstimme in Bezug auf die Takte 3 und 4 mögen dem Interpreten des Bachschen Originals Anreiz sein, die Wiederholung der Takte 5 und 6 tatsächlich – nicht nur die Dynamik betreffend – neu zu gestalten. Während die Gegenstimme in Takt 8 wiederum Bezug zum Anfangsmotiv nimmt, verstärkt sie ab Takt 9 (vor-)imitierend das motorische Vorwärtsfließen. Die Takte 15 und 16 plädieren erneut für einen Kontrast zu den beiden vorherigen Takten.<sup>18</sup> Die nachfolgende Passage entfaltet aus der »Keimzelle« der Gegenstimme Schritt für Schritt das komplette Anfangsmotiv. Diese bis zu Takt 23 ansteigende Entwicklung findet ihr Gegenstück auf anderer Ebene in der darauf folgenden dynamischen Rückführung bis Takt 29.

### Stokowskis Bearbeitung für Orchester

Vermutlich in den 1920er oder 30er Jahren entstand Stokowskis durchaus merkwürdige Fassung für erweitertes Streichorchester.<sup>19</sup> Die fort-piano-Kontraste des Originals sind durch den Wechsel zwischen Streichern und Flöten realisiert. Nicht nur in der Instrumentation, sondern auch mit sonstigen Zusätzen hält sich der Bearbeiter stark zurück. Es kommt zu gelegentlichen »Dramatisierungen« durch Tremoli.<sup>20</sup> Ein hinzukomponierter tiefer »Untergrund« markiert überraschend den Beginn, scheint aber doch nur die Basis einer Szene ländlich-ausgelassenen Musizierens zu schaffen, das durch die Verteilung des Originalmaterials auf die vielen Streicher des Orchesters beinahe unweigerlich etwas rustikal geraten muss.

17 Anhand der späteren Entwicklung ab Takt 17 wird klar, dass sich diese aus dem Anfang speist (vgl. weiter unten).

18 Hier noch deutlicher als in Takt 5 und 6; man beachte die reizvolle Harmonik!

19 Zu hören etwa auf Naxos 8.112019 (CD 2009).

20 Zum Beispiel in T. 20/21, 27/28, 31/32.

»Bearbeitung« und »Interpretation« im Unterricht

Der Vergleich unterschiedlicher Bearbeitungen, die von verschiedenen Unterrichtsteilnehmern vorgestellt werden können, zeigt eine große Vielfalt an Herangehensweisen und Auffassungen in grundsätzlichen Fragen wie im Detail. Aus der Sammlung und Diskussion der Ansätze lassen sich Impulse fürs Musizieren ableiten.<sup>21</sup> Einige Bearbeitungen eignen sich gut, um stilistische Merkmale voneinander abzugrenzen bzw. dem Personalstil des jeweiligen Bearbeiters näher zu kommen. Gerade der Begleitpart der Bearbeitungen für Violine und Klavier muss nicht unbedingt über den Notentext, sondern kann auch hörend erschlossen werden: So kann beim Mitlesen der Violinstimme das hinzugefügte Material vor allem in rhythmischer Hinsicht identifiziert und dessen Wirkung besprochen werden. Schließlich können aufbauend auf die zuvor gewonnenen Erkenntnisse eigene Bearbeitungen erstellt werden. In enger Anlehnung an die entsprechenden obigen Vorbilder käme beispielsweise die Hinzufügung einer Klavierstimme zum *Allegro assai* aus BWV 1005 in Betracht, bei der neben anderem selbstverständlich auch über harmonische Implikationen der Violinstimme nachgedacht werden muss. Zudem kann auch Bachs Praxis der Überführung eines solchen Ausgangsmaterials in einen größer instrumentierten (Kantaten-)Satz nachgeübt werden.

21 Möglicherweise bekommt sogar der eine oder andere Violinist oder Pianist Lust, sich als Interpret an einer der Bearbeitungen zu versuchen – eine durchaus lohnenswerte Beschäftigung.



Alexander Ferdinand Grychtolik

## **Bearbeitung – Ergänzung – Rekonstruktion. Zur musiktheoretischen Bestimmung musikpraktischer Methoden**

Bei einer Vielzahl unvollständig überlieferter Kompositionen besteht der Wunsch, sich von diesen ein klangliches Bild zu verschaffen. Je nach Art und Umfang des Verlustes und der Quellenlage besteht dann die Aufgabe, das überlieferte Notenfragment zu bearbeiten, es in eine für die Konzertpraxis zweckmäßige Form zu überführen bzw. zu komplementieren: Auf diese Weise kann es in Ausschnitten bzw. als geschlossenes Ganzes vom Hörer in mehr oder weniger verbindlicher Weise nachvollzogen werden. Bei der Lösung dieser Aufgabenstellungen kommen zwei methodologische Sonderformen der kompositorischen Bearbeitung zum Einsatz: die »Ergänzung« und die »Rekonstruktion«.

Obwohl bereits durch die Denkmaltheorie eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt,<sup>1</sup> werden diese beiden Methoden oftmals miteinander verwechselt, was Diskussionen über ihren Sinn und Zweck deutlich erschwert. Motive für derartige Unterfangen und Gründe für die Kritik an denselben sind vielfältig. Die Popularität von Werkvervollständigungen dokumentiert einerseits das gewachsene musikhistorische Bewusstsein, das Interesse auch an der Werk- und Rezeptionsgeschichte (z. B. als Freilegung älterer, nicht mehr auf direktem Wege überlieferter Werkfassungen), gepaart mit dem Wunsch nach Erschließung neuen Repertoires sowie dem Mut zum musikalischen Experiment, fragmentarisch überlieferte Musikwerke auch klanglich erlebbar und damit bekannter zu machen.<sup>2</sup> Darüber hinaus können Werkrekonstruktionen durch eigenschöpferische Ambitionen ihrer Urheber initi-

1 Vgl. dazu Hermann Wirth, »Denkmalpflegerische Grundbegriffe«, in: *Praxisratgeber zur Denkmalpflege*, hrsg. von der Deutschen Burgenvereinigung e.V. (DBV), Marksburg 2003, 5.

2 Ein besonderes Anliegen dieser Methoden ist damit letztendlich die klangliche Präsentation und damit die Vermittlung bzw. Popularisierung von Musik, welche wegen ihrer Fragmentarität nicht Eingang in das Konzertrepertoire und lediglich innerhalb fachwissenschaftlicher Diskussionen Beachtung fände.

iert werden (z. B. als Wiederbelebung und praktische Anwendung historischer Kompositionstechniken). Nicht selten werden in Fällen prominenter Urheberschaft die eingeschlagenen Wege kompositorischer Ergänzungs- und Rekonstruktionsversuche höchst emotional diskutiert.

Ergänzungen und Rekonstruktionen erscheinen zumeist dann im Zwielficht, wenn die am Musikfragment vollbrachte »denkmalpflegerische« Tat lediglich den »Event«-Charakter musikalischer Darbietungen sichern soll. Bei Ergänzungs- und Rekonstruktionsversuchen ist zudem oft ein erhebliches handwerkliches Defizit zu beobachten, nicht zuletzt aufgrund der mangelnden Kenntnis historischer Zusammenhänge und traditioneller Kompositionstechniken. Die populistische Variante dieses Phänomens, die von der Musikforschung mitunter als »Rekonstruktionsbesessenheit«<sup>3</sup> bezeichnet wird, mag zudem das Bedürfnis nach »verlebendigter Vergangenheit« widerspiegeln, wenn »im Geiste« eines anderen Komponisten ergänzt bzw. neu geschrieben wird – nicht selten subsumiert unter dem Etikett »Rekonstruktion«, um wissenschaftliche Seriosität zu suggerieren.

Erschwert wird die Diskussion um Ziele, Sinn und Grenzen von Werkrekonstruktionen durch den Umstand, dass der Rekonstruktionsbegriff selbst allzu oft unpräzise Verwendung findet. Das zeigt sich etwa dann, wenn die »Rekonstruktion« zu einem universalen Methodenkomplex verklärt und zu allen denkbaren Formen der Werkvervollständigung herangezogen wird. Ein Problem in dieser Diskussion zeigt sich aber auch dann, wenn die »Rekonstruktion« pauschalisierend abgelehnt wird, weil sie als heuristisches Verfahren verkannt und somit als potenzieller Beitrag zur Hypothesenbildung übersehen wird: Dabei geht es weniger um »künstlerisches Forschen« im Verständnis subjektivistischer Beschreibung, sondern hinsichtlich objektivierbarer Erkenntnisse und Hypothesen, die auf praktisch-experimentellem Wege erarbeitet wurden.

Als »Rekonstruktion« sind Maßnahmen zu bezeichnen, die einen einst vorhanden gewesenen und als kulturell bedeutsam angesehenen

3 Z. B. nachzulesen in: *Bach-Werke-Verzeichnis, Kleine Ausgabe 1998* (BWV 2a), hrsg. von Alfred Dürr und Yoshitake Kobayashi, Wiesbaden u. a. 1998, 458.

gestalterischen Zustand eines musikalischen Werkes wiederherstellen wollen, der aufgrund der unvollständigen Quellenlage hypothetisch ist.<sup>4</sup> Damit steht die Rekonstruktion in einem grundlegenden Konflikt zu den traditionellen Interessen der Philologie, die mittels Quellenforschung und Textkritik ja gerade auf den gesicherten Nachweis von ursprünglichen Autorenintentionen abzielt.

In der Rekonstruktion eines verlorenen, aber gleichzeitig als kulturell bedeutsam (»denkmalwert«) anerkannten Werkzustandes verwirklichen sich zunächst die künstlerischen bzw. ästhetischen Werte des verlorenen Musikwerkes, also dessen wesensbestimmenden Werte. Der dokumentarisch-wissenskundliche Erkenntniswert hingegen kann sich nicht vollständig verwirklichen. Das Bedürfnis nach rational-dokumentarischer Erkenntnis wurde ja im Moment der Kenntnisnahme der Fragmentenhaftigkeit bereits befriedigt. Aus quellenkundlicher Sicht – im Sinne des Dokumentarwertes – wären Rekonstruktionen also »nullwertig«, weil sie keine wissenschaftliche Neuerkenntnis bezogen auf den einstigen Werkzustand liefern. Sie gewinnen erst einen Dokumentarwert, wenn sie selbst wiederum zur »Quelle« geworden sind, z. B. als Betrachtungsgegenstand der Rezeptionsforschung. Die Rekonstruktion ist also eine Methode, die einen neuen Träger des künstlerischen bzw. ästhetischen Wertes eines Werkes erschaffen möchte. Sie ist eine Huldigung an das musikalische Objekt als ein Objekt der Kunst und appelliert an seinen trotz Teilverlust immer noch gültigen Kunstwert bzw. ästhetischen Wert. Dieser Zusammenhang verdeutlicht, dass die Rekonstruktion zwar in ontologischer, nicht jedoch in axiologischer Hinsicht ein Surrogat ist.<sup>5</sup>

Die unvollständige Einlösung des Dokumentarwertes lässt jedoch nicht die Schlussfolgerung zu, dass Rekonstruktionen keiner philologischen Absicherung bedürfen. Um ein fragmentarisch überliefertes Werk als »rekonstruierbar« einzustufen, müssen zumindest Ersatzquellen herangezogen werden können: Es stellt sich dabei die sicher-

4 Siehe Anmerkung 1.

5 Zu den hier nicht weiter ausführbaren axiologischen Grundlagen der Rekonstruktion und Ergänzung sei verwiesen auf Alexander Ferdinand Grychtolik, *Musikalische Werte und »Denkmalskultus«*. Eine Axiologie der Musik, Weimar 2012, siehe insbesondere das Kapitel *Werkrekonstruktionen*, 192–202.

lich kaum befriedigend zu beantwortende Frage, wie stark der hypothetische Charakter einer Rekonstruktion ausgeprägt sein darf, denn der Rekonstruktionsbegriff betont zwar die hypothetische Qualität eines Werktextes, legt sich aber hinsichtlich des quantitativen Umfangs dieser hypothetischen Qualität nicht fest. Dies bleibt letztendlich der Einschätzung von individuellen Befundsituationen und der persönlichen Gewichtung musikbezogener Werte (rationaler und emotionaler bzw. künstlerisch-ästhetischer Wert) überlassen. Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge muss das Bestreben einer Rekonstruktionsmaßnahme sein, alle zum jeweiligen Zeitpunkt bekannten und zur Verfügung stehenden Textquellen heranzuziehen, um den hypothetischen Charakter so gering wie möglich zu halten. Die Rekonstruktion wird auf diesem Wege zu dem, was sie eigentlich sein soll: der größtmögliche Annäherungsversuch an eine ehemals vorhandene Werkgestalt. Deshalb ist es denkbar, dass Rekonstruktionen der Revision bedürfen (etwa infolge des Auftauchens unbekannter Quellen) bzw. dass sie ihren Wert als ontologisches Surrogat abrupt verlieren (z. B. im Moment der Wiederentdeckung des verloren geglaubten Originals). Eine Ausnahme von letzterem Fall liegt vor, wenn der Rekonstruktion in ihrer eigenen Rezeptionsgeschichte selbst ein kultureller Wert zuerkannt wurde, z. B. als wissenschaftlich-künstlerische Leistung.

Sowohl in axiologischer als auch in methodologischer Hinsicht ist die Abgrenzung des Rekonstruktionsbegriffes von anderen Methoden der Werkvervollständigung wichtig, aber in der Praxis nicht immer einfach vorzunehmen, so dass man vielmehr von Tendenzen und Übergängen sprechen muss. Eine grundsätzliche Ursache hierfür liegt in der Nichtquantifizierbarkeit des Dokumentarwertes und somit im bereits angedeuteten Problem, bis zu welchem hypothetischen Grade die Anwendung der Rekonstruktion vertretbar ist, oder nicht. Im Kern geht es also um die Frage, wie unmittelbar sich das Bedürfnis nach philologischer Absicherung im Rekonstruktionsprozess wiederfindet bzw. in welchem Maße sich der wissenschaftliche Wert (Quellenwert) verwirklichen kann. Denn nur in Fällen vollständig gesicherter Überlieferung eines musikalischen Textes (vollständig im Sinne der verschriftlicht erkennbaren Intention des Autors zu einem bestimmten Zeitpunkt) könnte von der »Wiederherstellung« (Restaurierung) eines

Werktextes gesprochen werden (z. B. bei der Wiedergewinnung einer verlorenen Partitur aus getrennt voneinander überlieferten Einzelstimmen). Sobald diese philologische Absicherung nicht mehr vollständig gegeben ist, beginnt das spekulative Feld der Rekonstruktion. Das bedeutet in der Konsequenz jedoch im Extremfall, dass selbst die editorische Darstellung von Werken, die im Autograph als unmittelbar überliefert gelten, rekonstruktive Züge aufweisen kann, wenn das Autograph musikalisch zentrale Angaben über Instrumentierung, Artikulation u. a. nicht enthält, weil das Stimmenmaterial der Aufführung nicht mehr erhalten ist und keine zeittypischen Analogien vorliegen. Die Schwierigkeit, den Rekonstruktionsbegriff abzugrenzen, hängt also auch mit dem Problem des musikalischen Werkbegriffes selbst zusammen.

Auf der anderen Seite ist ebenso wenig eindeutig festzulegen, in welchen Fällen die Rekonstruktion als Methode der Werkvervollständigung nicht mehr herangezogen werden darf, weil das Ergebnis als zu spekulativ erscheinen würde: Es existiert ein gleichsam fließender Übergang von der in Teilen immer als hypothetisch zu bezeichnenden Rekonstruktion hin zum »freien« Historismus. Die Festlegung einer pauschalen, quantitativen Obergrenze für den hypothetischen Grad von Rekonstruktionen (etwa hinsichtlich maximal zulässigen, gleichsam »spekulativen« Notenmaterials) führt nur zu Pedanterie. Vielmehr ist die Frage nach einer möglichen »Rekonstruierbarkeit« angesichts der besagten Nicht-Quantifizierbarkeit des Dokumentarwertes nur im Gesamtkontext der Rekonstruktionsaufgabe zu beantworten, also zusammen mit der Frage nach Kompositionstechniken, nach Form und Ausmaß dokumentarischer Lücken sowie nach heranziehbarem Vergleichsmaterial. Dabei gilt, dass sich mit zunehmender Formalisierbarkeit des Kompositionsstils (und damit mit einer zunehmend objektivierbaren Kompositionstechnik) der hypothetische Grad der Werkrekonstruktion verringert, weil der Raum potenzieller kompositorischer Lösungen – aus der Gesamtsicht betrachtet – etwas besser eingrenzbar wird. Das bedeutet auch, dass die Ergänzung »rekonstruktive« Züge gewinnen kann, wenn sie nicht nur das Ziel hat, die überlieferungsbedingte Lücke im Fragment frei-historisierend zu schließen, sondern sich freiwillig auf kompositorische Gestaltungsparameter

einengt, die mit großer Sicherheit auf die verschollenen Teile des Fragments zutrafen (z. B. Besetzung, Takt- und Tonart).

Der Rekonstruktionsbegriff kann nach spezifischen Gesichtspunkten spezifiziert werden. Er ist u. a. zu differenzieren hinsichtlich der zugrunde liegenden Textsubstanz und hinsichtlich des konkreten Rekonstruktionsgegenstandes.<sup>6</sup> So ist bezogen auf die Textsubstanz zwischen dem reduktiven, additiven und synoptischen Rekonstruktionsverfahren zu unterscheiden. Bei der *reduktiven Rekonstruktion* wird eine ehemalige Werkgestalt annäherungsweise zurückgewonnen, indem aus einem überlieferten Notentext Teile entnommen werden (z. B. die Tilgung von Hinzufügungen aus späteren Phasen der Werkgeschichte). Im Gegensatz dazu steht die *additive Rekonstruktion*, bei der überlieferungsgeschichtlich bedingte Lücken im Notentext durch neu geschaffenes Material geschlossen werden (z. B. die Hinzufügung einer verlorenen Einzelstimme): Dabei grenzen die Kenntnis des Zeit- und Personalstils sowie möglicherweise der Verlauf der übrigen, erhaltenen Stimmen und andere bekannte Gestaltungsparameter den kompositorischen »Lösungsraum« in dem Maße ein, dass von einer »Annäherung« im rekonstruktiven Sinne gesprochen werden darf.

Bei der *synoptischen Rekonstruktion* hingegen wird in den erhaltenen Notentext substanziell weder neu hinzufügend noch reduzierend eingegriffen. Vielmehr wird der vormalige gestalterische Zustand eines Werkes durch Zusammenfassung bzw. Neukombination von unterschiedlich aussagekräftigen und oftmals auf getrenntem Wege überlieferten Textquellen (z. B. die Rekonstruktion einer Partitur aus dem überlieferten Particell und erhaltenen Angaben zur Besetzung) zurückgewonnen.

Streng zu trennen ist die additive Rekonstruktion von der *Ergänzung*, die im Gegensatz zur Rekonstruktion keinen vormaligen Zustand wiederherstellen, sondern lediglich den fragmentarischen Charakter beseitigen möchte. Sie hat im Gegensatz zur Rekonstruktion nicht das Ziel, sich der einstigen Gestalt der Komposition – auf teilweise hypothetischer Basis – so weit wie möglich anzunähern, sondern sie erkennt von vornherein den unwiederbringlichen Teilver-

6 Ebd., 197f.

lust des Werkes an. Solche »freien« Ergänzungen sind in diesem Verständnis nicht als Fiktion zu verurteilen, sondern stellen eigenständige künstlerische Leistungen des ergänzenden Autors dar, sofern sie nicht als »Rekonstruktion« deklariert werden und damit einen Schein von »Authentizität« im Sinne der ursprünglichen Intention vortäuschen wollen.

Zu differenzieren ist die Ergänzung danach, wie die hinzugefügten Teile sich zum erhalten gebliebenen Fragment in gestalterischer Hinsicht verhalten. Zu unterscheiden ist zwischen der stilistisch kontrastierenden Ergänzung (z. B. die Komplettierung in einer vom Werkfragment abweichenden Tonsprache) und der stilistisch angleichenden Ergänzung (z. B. Komplettierung als historisierende Neuschöpfung).

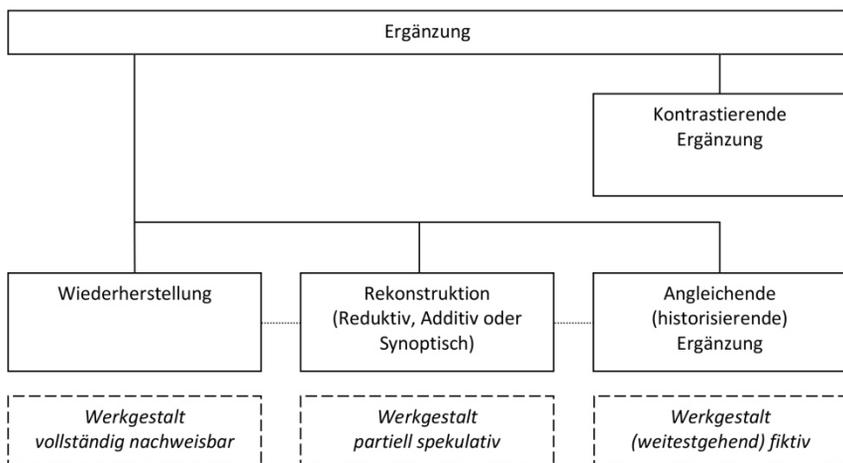


Abbildung 1: Methodologische Systematik.

Hinsichtlich des konkreten Rekonstruktionsgegenstandes ist die direkte Werkrekonstruktion von einer indirekten Rekonstruktion zu unterscheiden. Im Gegensatz zur *direkten Rekonstruktion*, die auf die annäherungsweise Wiederherstellung eines konkreten, einstmals vorhanden gewesenen Werkzustandes abzielt, ist die *indirekte Rekonstruktion* im eigentlichen Sinne eine Verfahrensrekonstruktion, also eine Rekonstruktion des ursprünglichen Kompositionsvorganges. Die Verfahrens-

rekonstruktion zielt also auf das Nachvollziehen eines einstigen Entstehungsprozesses ab (wenngleich denkbar wäre, dass sich das kompositorische Ergebnis damit auch an die verlorene Werkgestalt annähert). Dieser Versuch eines Nachvollzuges bedarf jedoch intersubjektiv überprüfbarer Anhaltspunkte (Rückgriff auf kompositionstechnisches Vergleichsmaterial, historische Kompositionsschulen o. Ä.) und kann gleichsam auf dem Wege des wissenschaftlichen Experimentes Erkenntnisse über die einstige Gestalt der verschollenen Komposition liefern. Die Verfahrensrekonstruktion wird unter diesen Voraussetzungen zu einem heuristischen Verfahren. Das kompositorische Ergebnis selbst jedoch ist wohl eher als Historismus zu bezeichnen, wenn die kompositorischen Lösungen einen zu großen potenziellen Ergebnisraum zulassen.

Neben den genannten Arten der Werkrekonstruktion sind – wie angedeutet – auch Mischformen zwischen diesen denkbar. Die Musikpraxis zeigt dieses Ineinandergreifen verschiedener Formen der Ergänzung und Rekonstruktion und ist damit nicht selten Austragungsort eines denkmalpflegerischen »Methodenstreits«.

Charris Efthimiou

## Über Instrumentation in der Musik von Iron Maiden

Die Musik von *Iron Maiden* wurde von Anfang an von der überwiegenden Mehrheit der Heavy Metal-Kritiker, Rezensenten und Fans äußerst positiv angenommen. Die noch in den 70er Jahren ausverkauften Gigs der Band in Londons East End, die Begeisterung von Rod Smallwood (Produzent und später Manager der Gruppe), als er die Demo-Kassette von Steve Harris (Gründer der Band) anhörte, die hervorragenden Verkaufszahlen der ersten Schallplatten und die ausverkauften Stadien bei den Welttourneen in den 80er Jahren sind Zeugnisse der immensen Popularität dieser Band. Iron Maiden spielte sogar bei Festivals (z. B. Donington 1988) mit über 100 000 Zuschauern. Solche Zahlen waren für die meisten Heavy Metal Bands der 80er Jahre unerreichbar, zumal diese Musikrichtung noch immer keinen Mainstream-Status genoss.

Wie erklärt sich *Iron Maidens* Popularität? Welche musikalischen Merkmale charakterisieren diese Band? Kann die Musik dieser Gruppe musikwissenschaftlich überhaupt erforscht werden? Ziel dieses Beitrages ist es, einerseits auf diese Fragestellungen fundierte Antworten zu geben und andererseits den Sound von *Iron Maiden* aus musikanalytischer Sicht zu beschreiben.

Es gibt eine Reihe von musikalischen Elementen, die von den Mitwirkenden bei der Komposition und Realisation der Lieder der Gruppe verwendet wurden.<sup>1</sup> Die den spezifischen Klang von *Iron Maiden* bildenden musikalischen Mittel sind folgende:<sup>2</sup>

- aufbauende Melodien in verschiedenen Intervallen (u. a. Terzen, Sexten, Oktaven und Dezimen),

1 Vgl. Mick Wall, *Run To The Hills. Die offizielle Biographie von Iron Maiden*, Berlin 2005, 15, 19, 27, 172, 177, 196, 241, 292 und 301.

2 Siehe auch Charris Efthimiou, »Gott, da draußen sind eine Viertelmillion Menschen – versau es nicht! Ein Versuch, den typischen Iron Maiden-Klang aus musikanalytischer Sicht zu beschreiben«, in: *Methoden der Heavy Metal-Forschung*, hrsg. von Florian Heesch/Anna-Katharina Höpflinger, Münster/New York/München/Berlin 2014.

- auffallende instrumentale Raffinessen,
- kontrastreiche Songabschnitte,
- solistisches Auftreten der Bassgitarre (Mitwirkung bei der Ausführung der Melodien sowie von Akkorden (Powerchords) und Verwendung der hohen Lage des Instruments),
- galoppierende rhythmische Figuren (hauptsächlich Achtel plus zwei Sechzehntel) mit unterschiedlichen Funktionen.

Das Lied *Phantom of the Opera* aus dem Album *Iron Maiden* (1980) – und insbesondere dessen Einleitung – zeigt in welcher Art und Weise Steve Harris die gerade erwähnten musikalischen Mittel einsetzt. Am Anfang von *Phantom of the Opera* (Abbildung 1) erklingt eine Melodie von zwei Gitarren im Unisono,<sup>3</sup> die zusätzlich von der Bassgitarre oktaviert wird. Die Beteiligung der Bassgitarre bei der Ausführung einer Melodie ist ein relativ seltenes musikalisches Phänomen in dieser Musikrichtung, wird aber von *Iron Maiden* häufig verwendet. Anschließend spielen die Gitarren in Terzen eine aufsteigende Melodie (Abbildung 2). Die Bassgitarre spielt die Melodie der zweiten Gitarre zwei Oktaven tiefer. Auffallend ist die hohe Lage der Bassgitarre am Ende der aufsteigenden Repetitionen. In einer ähnlichen Art und Weise ist auch die Einleitung von *The Trooper* aus dem Album *Piece of Mind* (1983) und von *Aces High* aus *Powerslave* (1984) gegliedert.

Abbildung 1: *Iron Maiden, Phantom of the Opera.*

Das Lied *Iron Maiden* aus dem Album *Iron Maiden* gilt als einer der Parade-Songs der Band. Es wird seit über 30 Jahren bei allen Konzer-

3 In dieser Musikrichtung gibt es keine hierarchischen Regeln innerhalb der Gruppe der Gitarren. Bei manchen Bands wird aber eine Unterteilung zwischen Rhythmus- und Melodiegitarre beobachtet.

## Über Instrumentation in der Musik von Iron Maiden

ten der Band gespielt und trägt den Namen der Gruppe. Der Anfang von *Iron Maiden* (Abbildung 3) wirkt wie ein Statement.

The image shows a musical score for the song 'Iron Maiden'. It consists of two staves: '1-2. Gitarre' (Guitar) and 'Bassgitarre' (Bass). The guitar part is in treble clef and features a series of chords, with a bracket labeled 'Terz' (Triad) over the first four measures. The bass part is in bass clef and features a series of eighth notes, with a bracket labeled '2 Oktaven' (2 Octaves) over the first four measures. The time signature is 4/4 and the key signature has one flat (B-flat).

Abbildung 2: Ebd.

In dem Moment, wo die zweite Gitarre die Anfangsmelodie kurzfristig eine Terz höher spielt, erklingt eine bestimmte Klangfarbe, die für diese Stilrichtung und bis zu diesem Zeitpunkt, mit Ausnahme von *Judas Priest*, sehr selten war.<sup>4</sup>

The image shows a musical score for the song 'Iron Maiden'. It consists of two staves: '1. Gitarre' (Guitar 1) and '2. Gitarre' (Guitar 2). The first guitar part is in treble clef and features a series of notes, with a bracket labeled 'Terz' (Triad) over the first three measures. The second guitar part is in bass clef and features a series of notes, with a bracket labeled 'Terz' (Triad) over the first three measures. The time signature is 4/4 and the key signature has one flat (B-flat).

Abbildung 3: *Iron Maiden*, »Iron Maiden«.

Ein zusätzliches Indiz dafür, dass die Terzen eine sehr wichtige Rolle in der frühen kompositorischen Phase von *Iron Maiden* gespielt haben, liefert Abbildung 4. Im mittleren Teil des gleichnamigen Songs erklingen zwei zusätzliche im Studio aufgenommene Gitarrenstimmen (Overdubbing der Gitarren). Das Verhältnis der beiden neuen Gitarrenstimmen bleibt immer gleich (Terzen). Ab der zweiten Hälfte des nächsten Beispiels (Abbildung 4) verdoppeln die Overdubbing-Gitarren die schon komponierten Gitarren (auch in Terzen) eine Oktave

<sup>4</sup> Siehe auch Dietmar Elflein, *Schwermetallanalysen. Die musikalische Sprache des Heavy Metal*, Bielefeld 2010, 205–241.

höher.<sup>5</sup> Ab 1980 gibt es fast bei jedem Song von *Iron Maiden* Melodien in Terzen, und sie gelten bei vielen anderen Heavy Metal Bands der 80er und 90er Jahre als das Markenzeichen dieser Gruppe.<sup>6</sup>

Abbildung 4: *Iron Maiden*, »*Iron Maiden*« (Mittelteil).

Ein weiteres typisches Merkmal ist die so genannte Iron Maiden-Galoppfigur, die seit Beginn des kompositorischen Schaffens der Band präsent war. Die wichtigsten Charakteristika dieser Figur bei *Iron Maiden* sind:

- als Klangteppich, deutlich zu hören (z. B. in *The Longest Day* aus *A Matter of Life and Death*, 2006),
- als Klangteppich, im Hintergrund (z. B. in *Stranger in a Strange Land* aus *Somewhere in Time*, 1986),
- rhythmisch variiert (z. B. in *The Rime of The Ancient Mariner* aus *Powerslave*, 1984),
- langsam gespielt (z. B. in *Sign of the Cross* aus *The X Factor*, 1995),
- schnell gespielt (z. B. in *Powerslave* aus *Powerslave*, 1984).

Die Band *Iron Maiden* verstand schon vom Anfang ihrer Karriere an, die Wirkung des auskomponierten Crescendos gezielt zu nutzen, um

5 Als Vorlage dient der von Iron Maiden autorisierte Band-Score (*Iron Maiden*, London 1980). Die genaue Sekundenangabe aus der Studioversion lautet: T. 60–61: 01:55–01:59.

6 Selbstverständlich werden als Intervalle auch Quartan, Sexten und Oktaven bei mehreren Songs verwendet. Es gibt sogar ein Album (*Seventh Son of a Seventh Son*, 1988), das fast jeden Song mit einer Melodie in einem anderen Intervall beginnt (u. a. *Infinite Dreams*: Quarte; *Only the Good Die Young*: Sexte; *Seventh Son of a Seventh Son*: Oktave).

## Über Instrumentation in der Musik von Iron Maiden

in ihrer Musik Spannung aufzubauen. Ein typisches Beispiel dafür ist *Prowler* aus *Iron Maiden* (1980). Während in den meisten Liebesliedern der damaligen Zeit über das Verliebtsein oder Sex gesprochen wird, handelt *Prowler* von sexueller Belästigung. Das auskomponierte Crescendo dient als Mittel, den Drang des Protagonisten, unschuldige Mädchen zu belästigen, musikalisch darzustellen. Abbildung 5 demonstriert die Verwendung dieser Technik: Eine penetrante Sechzehntelfigur wird mehrere Male unmittelbar vor dem Solo wiederholt, jedes Mal aber in einer anderen intervallischen Konstellation (vom Unisono bis zur Oktave plus Quint) und Lage (tief bis hoch).<sup>7</sup>



Abbildung 5: *Iron Maiden, Prowler*.

Alle bis jetzt besprochenen Songs stammen aus der bis 1999 reichenden Phase, in der *Iron Maiden* noch mit zwei Gitarren spielte. Durch die Wiederkehr von Adrian Smith (Gitarre) und Bruce Dickinson (Vocals) und den Verbleib von Janick Gers (Gitarre) hatte die Band auf einmal ein Mitglied mehr. Steve Harris schwebte aber schon vor 1983 eine Band mit drei Gitarren vor.<sup>8</sup> Es gibt sogar einen Abschnitt aus dem Song *Revelations (Piece of Mind, 1983)*, in dem Bruce Dickinson im mittleren Teil 16 Takte lang den Part der Gitarrenbegleitung übernimmt (Abbildung 6), während die zwei Gitarristen eine Melodie in Terzen spielen.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> T. 55–58, 01:45–01:57.

<sup>8</sup> Wall, *Run To The Hills*, 20.

<sup>9</sup> Band-Score: *Piece of Mind*, London 1983. Die genaue Sekundenangabe aus der Studioversion lautet: T. 30–33, 01:08–01:14.

## Charris Efthimiou

The image shows a musical score for three guitar parts from the song 'Revelations' by Iron Maiden. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The top staff, labeled '1-2. Gitarre', features a melodic line with a triplet of eighth notes in the fourth measure. The middle staff, labeled '3. Gitarre (Dickinson)', plays a steady eighth-note accompaniment. The bottom staff, labeled 'Bassgitarre', provides a bass line with a mix of quarter and eighth notes.

Abbildung 6: Iron Maiden, *Revelations*.

Verblüffend ähnlich klingt der mittlere Teil des Songs *Lord of Light* (*A Matter of Life and Death*, 2006), obwohl er fast 25 Jahre später komponiert wurde (Abbildung 7). Dieses Mal aber erklingt eine Melodie in Oktaven statt in Terzen.<sup>10</sup>

The image shows a musical score for three guitar parts from the song 'Lord of Light' by Iron Maiden. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The top staff, labeled '1-2. Gitarren', features a melodic line with a triplet of eighth notes in the fourth measure. The middle staff, labeled '3. Gitarre (Murray)', plays a steady eighth-note accompaniment. The bottom staff, labeled 'Bassgitarre', provides a bass line with a mix of quarter and eighth notes.

Abbildung 7: Iron Maiden, *Lord of Light*.

Die bis jetzt gewonnene kompositorische Erfahrung aller Musiker, ihre hervorragende spielerische Fähigkeit und die jahrzehntelange Routine auf der Bühne waren die Voraussetzung für den qualitativen Sprung der Lieder der nächsten vier Alben. Einige dieser Erneuerungen sind:<sup>11</sup>

- Bereicherung des Gesamtklanges durch die Einführung einer zusätzlichen Gitarre,
- Einführung von kontrastreichen Teilen,

<sup>10</sup> Band-Score: *A Matter of Life and Death*, London 2006. Die genaue Sekundenangabe aus der Studioversion lautet: T. 56–59, 02:26–02:32.

<sup>11</sup> Ausgewählte Erläuterungsbeispiele über die Charakteristika der letzten Phase von Iron Maiden in: Charris Efthimiou, *Iron Maiden*, i. V.

## Über Instrumentation in der Musik von Iron Maiden

- Lieder von hoher klanglicher Differenzierung (Mischung von elektrischen und akustischen Gitarren: *The Legacy* (2006) und *The Tassisman* (2010)),
- konkrete Hinweise auf Textinterpretation: *Paschendale* (2003),
- kontinuierliche Zunahme der Dauer der Songs,
- Erweiterung des Stimmumfangs durch Bruce Dickinson (Vocals).

In den 80er Jahren war eine Heavy Metal Band mit drei Gitarren auf der Bühne ein seltenes Phänomen. Spätestens aber seit der Etablierung der Stilrichtungen Progressive Metal und Symphonic Metal Mitte der 90er Jahre sind drei oder vier Gitarren sowie die Mischung von Orchester- und Bandinstrumenten keine Seltenheit mehr. Durch die gezielte Erweiterung der Besetzung und die dadurch entstandene Klangkomplexität behielt *Iron Maiden* einerseits die älteren Fans, die mittlerweile weit über dreißig Jahre alt waren und die alten Lieder schätzten, andererseits gewann sie aber mit dem neuen progressiven und stark experimentellen Sound der letzten vier Alben das junge Heavy Metal-Publikum für sich.

Die folgenden Beispiele (Abbildung 8 bis 12) sollen einen Überblick über den Wandel des Sounds von *Iron Maiden* seit 2000 schaffen. Die kontrapunktischen Abschnitte nehmen stark zu. Öfters erklingt ein meistens rhythmisch komplizierter Riff. Unmittelbar danach singt der Sänger der Band eine Melodie, die vom Riff sowohl rhythmisch als auch motivisch stark abweicht. In *Brighter than a Thousand Suns* aus dem Album *A Matter of Life and Death* (2006) wird ein Gitarrenriff im für die Stilrichtung äußerst seltenen 7/4-Takt von einer Melodie ergänzt, die sich rhythmisch unabhängig vom Riff bewegt (Abbildung 8).<sup>12</sup> Ähnliches lässt sich auch in *The Wicker Man* aus *Brave New World* beobachten.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Siehe Fußnote 10, Partiturausschnitt: T. 3–4, Zeitangabe: 00:15–00:23.

<sup>13</sup> Band-Score: *Brave New World*, London 2000. Die genaue Sekundenangabe der vier Beispiele aus der Studioversion von *The Wicker Man* lautet: T. 5–8, 00:20–00:25.

## Charris Efthimiou

The image shows a musical score for the song 'Brighter than a Thousand Suns' by Iron Maiden. It consists of two staves. The top staff is labeled 'Vocals' and features a melody in 7/4 time with a key signature of one sharp (F#). The lyrics are: 'We are not\_ the son of God, — we are not\_ his cho\_ sen peo'. The bottom staff is labeled 'Gitarre' and shows a complex, rhythmic guitar accompaniment in the same 7/4 time and key signature, characterized by frequent triplets and sixteenth-note patterns.

Abbildung 8: Iron Maiden, *Brighter than a Thousand Suns*.

Der Song *Starblind* aus dem letzten Album *Final Frontier* (2010) ist klanglich in einer ähnlichen Art und Weise wie die zwei vorigen Beispiele aufgebaut. In Abbildung 8 sind auch die restlichen Stimmen detailliert aufgezeichnet. Eine kurvenreiche Melodie wird von einer Gitarrenmelodie (erste und zweite Gitarre) kontrapunktisch begleitet. Gleichzeitig bilden die dritte Gitarre, Bassgitarre, Synthesizer und Schlagzeug durch unterschiedliche, aber zueinander komplementäre Rhythmen einen pulsierenden Klangteppich. Sieben Instrumente spielen gleichzeitig sechs unterschiedliche rhythmische Figuren. Solche klanglichen Situationen sind mit zwei Gitarren unmöglich live im Konzert aufzuführen. Bei einem solchen klanglichen Abschnitt hat eine Band folgende Entscheidung zu treffen: Entweder nimmt sie die zusätzlichen Stimmen im Studio auf (Overdubbing) oder sie verzichtet auf diesen subtilen Sound, wenn sie im Konzert live spielt. Wenn einer Heavy Metal Band zusätzliche Gitarren zur Verfügung stehen, ist es auch möglich, einen klangfarblich intensiven Sound zu erzeugen, ohne die gesamte Lautstärke zu erhöhen. *The Reincarnation of Benjamin Breeg* aus *A Matter of Life and Death* (2006) ist einer der härtesten Songs dieses Albums, ja überhaupt einer der härtesten der ganzen Diskografie dieser Gruppe.<sup>14</sup> Abbildung 9 (T. 90–93 / 04:48–04:56) zeigt einige der Charakteristika des harten Sounds dieser Komposition.

Bassgitarre, zweite und dritte Gitarre spielen in tiefer Lage. Die dritte Gitarre verdoppelt die zweite, obwohl es instrumentatorisch nicht notwendig wäre. Wenn die zweite Gitarre nicht die dritte verdoppelte, dann wäre sie als Melodieinstrument frei. Durch die Beteili-

14 Vgl. Alexander Milas, »Be All and End All«, in: *Metal Hammer* 157 (2006), 91.

## Über Instrumentation in der Musik von Iron Maiden

gung von drei Begleitinstrumenten entsteht also eine wuchtige und volle Klangfarbe.

The image shows a musical score for the song 'The Reincarnation of Benjamin Breeg' by Iron Maiden. It features six staves: Vocals, 1-2 Gitarre, 3. Gitarre, Bassgitarre, Synth., and Drums. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The lyrics are: 'Take my eyes, the things I've seen... in this world coming to an end... My're flections fades... I'm wea... ry of... these cart ly bones and skin'. The 1-2 Gitarre staff plays a melodic line, the 3. Gitarre staff plays a higher octave version of the melody, and the Bassgitarre staff plays a lower octave version. The Synth. and Drums staves provide accompaniment.

Abbildung 9: Iron Maiden, *The Reincarnation of Benjamin Breeg*.

Die erste Gitarre führt die Melodie in der mittleren Lage des Instruments aus (T. 90–91). Anschließend wird diese Melodie von zwei im Studio zusätzlich aufgenommenen Gitarren eine Terz und eine Oktave höher verdoppelt. Die dreistimmige Melodie und die wuchtige Begleitung erzeugen insgesamt einen vollen Klang, der auch in einer mittleren Lautstärke intensiv bleibt. Solche instrumentatorischen Feinheiten sind bei jedem Song dieses Albums zu finden und werden hier (Abbildung 10) exemplarisch dargestellt.

The image shows a continuation of the musical score for 'The Reincarnation of Benjamin Breeg'. It features four staves: 4-5. Gitarre (overdubbing), 1. Gitarre, 2-3. Gitarre, and Bassgitarre. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The 4-5. Gitarre staff plays a melodic line, the 1. Gitarre staff plays a higher octave version of the melody, and the 2-3. Gitarre staff plays a lower octave version. The Bassgitarre staff provides accompaniment.

Abbildung 10.

1990 verließ der Gitarrist Adrian Smith *Iron Maiden*, um seine Solokarriere voranzutreiben und diverse andere künstlerische Projekte mit anderen Bands zu unternehmen. Glücklicherweise kehrte er aber nach neun Jahren wieder zurück. Der Gründer von *Iron Maiden*, Steve Harris, bewies seine Professionalität, indem er ihm beim ersten Song des ersten Albums (*Brave New World*) nach der Wiedervereinigung die zentrale Rolle gab.

Abbildung 11a: *Iron Maiden, The Wicker Man*, Einleitung.

Die Einleitung von *The Wicker Man* (Abbildung 11) funktioniert wie ein auskomponiertes Crescendo. Ein auftaktiger Riff wird von der ersten Gitarre allein gespielt (T. 1a–4a). Anschließend wird der Riff von der zweiten Gitarre, Bassgitarre und Schlagzeug heterophon begleitet (T. 1b–4b und 1c–4c). Bei der dritten Wiederholung dieses Riffs verdoppelt die zweite Gitarre den Riff der ersten Gitarre und die Bassgitarre spielt einen noch lebendigeren Rhythmus als vorher. Dadurch erhöht sich bei gleich bleibender Zahl von Instrumenten die Intensität der Musik. Anschließend singt Bruce Dickinson den ersten Vers (T. 6–8), während alle drei Gitarren den Riff homophon spielen. Auffallend ist, dass der Schlagzeuger jedes Mal einen anderen Rhythmus spielt.

## Über Instrumentation in der Musik von Iron Maiden

Diesem auskomponierten Crescendo wird noch eine visuelle Dimension hinzugefügt: Beim Festival *Rock in Rio* 2001 spielte *Iron Maiden* vor etwa 250 000 Zuschauern und begann das Konzert mit dem Song *The Wicker Man*. Auf der Bühne stand am Anfang Adrian Smith, der den Anfangsgriff (T. 1a–4a) spielte. Danach traten die restlichen Gitarristen nacheinander auf (T. 1b–4b bis 1d–4d), und zum Schluss begann der Sänger der Band, Bruce Dickinson, unter einer aufwändigen Choreografie zu singen (T. 6–8). Es war aus mehreren Gründen ein gelungener Moment: Ein bis zum letzten Detail auskomponiertes Crescendo (musikalischer Aspekt), eine gelungene Live-Inszenierung (visueller Aspekt) und eine Botschaft (*Iron Maiden* lässt die Vergangenheit hinter sich und blickt wieder vereint in die Zukunft) verschmelzen zu einer Einheit.

The image shows a musical score for the introduction of the song 'The Wicker Man' by Iron Maiden. The score is written for five parts: Vocals, 1. Guitar, 2. Guitar, 3. Guitar, Bass, and Drums. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score is divided into two sections: T. 2d - 4d and T. 6 - 8. The vocal line begins at measure 6 with the lyrics 'fin ger points to you he'. The guitar parts show a complex, layered arrangement of chords and arpeggios. The bass and drum parts provide a steady, driving rhythm.

Abbildung 11b: *Iron Maiden*, *The Wicker Man*, Einleitung.

*Iron Maiden* ist eine der wenigen berühmten Bands der 80er Jahre, die einen eigenständigen Klang pflegt und bereit ist, ihn immer weiter zu entwickeln. Einige der Charakteristika des typischen *Iron Maiden*-Klangs sind: kontrastreiche Songabschnitte (Abbildung 1 und 2), Melodien in Terzen (Abbildung 3 und 4), Melodien in verschiedenen Intervallen nebeneinander (Abbildung 4), Passagen mit unterschiedlichen

Klangfarben (Abbildung 5), auskomponierte Crescendi (Abbildung 5 und 11) und die Galoppfigur. Zusätzliche Elemente des typischen Klanges dieser Gruppe nach dem Jahr 2000 sind: das kontrapunktische Verhältnis zwischen Vocals und Riff (Abbildung 8 und 9), orchestralartige Instrumentation (Abbildung 9 bis 11) und ein wuchtiger, klangfarblich voller Sound (Abbildung 10 und 11).

Michael Kahr

## Jazzkomposition: Theorie und Praxis

Wie kaum eine andere Publikation hat George Russells *Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation* sowohl den theoretischen Diskurs als auch die musikalische Praxis im Jazz beeinflusst.<sup>1</sup> Russells Werk hatte maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der jazzspezifischen Akkord- und Skalentheorie und gilt darüber hinaus als ein in seinem Einfluss nach wie vor unerreichter Meilenstein der so genannten spekulativen Jazztheorie.<sup>2</sup> Auf der Basis von Russells theoretischen Ideen entwickelte sich mit dem modalen Jazz um den Trompeter Miles Davis und den Pianisten Bill Evans eine wegbereitende konzeptuelle Richtung des modernen Jazz.

Dieser Artikel befasst sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Jazzkomposition und geht dabei besonders auf das Potenzial der spekulativen Jazztheorie zur Vermittlung von kreativen Strategien ein. Basierend auf den Zwischenresultaten des Forschungsprojektes *Jazz & the City. Identität einer Jazz(haupt)stadt*,<sup>3</sup> das an der Kunstuniversität Graz durchgeführt wird, versucht dieser Text, einen möglichen Weg zur Bildung einer neuen Form von spekulativer Jazztheorie aufzuzeigen, die von der kompositorischen Praxis einer urbanen Jazzszene bedingt wird, auf soziokulturelle Aspekte, explizites und implizites Wissen des Kompositionsprozesses Bezug nimmt und die Prozesshaftigkeit des Kompositionsvorganges wahrnehmbar zu machen imstande ist. Nach einer kurzen Definition der spekulativen Jazztheorie wird das Verhältnis zwischen einigen zeitgenössischen konzeptuellen Entwicklungen in der Jazzkomposition und

1 George Russell, *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation*, New York 1959.

2 Henry Martin, »Jazz Theory. An Overview«, in: *Annual Review of Jazz Studies* 8 (1996), 13.

3 FWF Projektnummer AR 86, <http://www.jazzandthecity.org> (zuletzt aufgerufen am 20.01.2013).

den Ansätzen der Jazztheorie erörtert und zuletzt die methodengeleitete Reflexion der Kompositionspraxis im Jazz als Modell eines spekulativen Theoriekonzeptes vorgeschlagen.

Der Begriff einer spekulativen Jazztheorie ist selbst unter akademisch ausgebildeten Jazzmusikern eher wenig gebräuchlich. Diese befasst sich wie die pädagogische Jazztheorie mit der Vermittlung von kreativen Strategien für die musikalische Praxis, führt jedoch in ihrer Idiosynkrasie und Komplexität über die idiomatischen Grundlagen der pädagogischen Jazztheorie hinaus. Beide Bereiche zusammen bilden in ihrer Anwendungsorientierung die erste Säule der Jazztheorie. Die zweite Säule ist die analytische Jazztheorie, die sich aus der Perspektive des außenstehenden Beobachters entfaltet. Spekulative und pädagogische Jazztheorien werden meist von Musikern für Musiker verfasst, während die analytische Jazztheorie von Forschern aus verschiedensten geisteswissenschaftlichen Bereichen betrieben wird. Der amerikanische Musiktheoretiker Henry Martin, von dem dieses Kategorisierungsmodell stammt, stellte bereits 1996 fest, dass die Jazztheorie seit Russells *Lydian Chromatic Concept* keine wegberaubenden spekulativen Konzepte hervorgebracht hat.<sup>4</sup> Auch zum heutigen Zeitpunkt behält diese Aussage ihre Gültigkeit. Jazzkomponisten und -improvisatoren setzen künstlerische Ideen direkt in ihrer praktischen Arbeit um und verzichten meist auf eine rigorose theoretische Reflexion. Ein großer Teil der in Buchform veröffentlichten Jazztheorien der letzten Jahre befasst sich mit der Vermittlung von idiomatischen Grundlagen des Jazzmainstream bzw. mit der Analyse von transkribierten Jazzsoli mit historischer Bedeutung.<sup>5</sup> Die weltweit zunehmende Anzahl von jungen Studienplatzwerbern an den zahlreichen Ausbildungsstätten für Jazz bildet einen lukrativen Markt für solche Publikationen. Weiterführende spekulative Strategien finden sich in solchen Publikationen nur in vereinzelten

4 Martin, »Jazz Theory«, 2.

5 Eine diesbezügliche Analyse von Literatur im Bereich der Jazztheorie ist in einem separaten Artikel des Autors zu finden, der bis zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung auf Anfrage übermittelt werden kann.

## Jazzkomposition: Theorie und Praxis

Kapiteln.<sup>6</sup> Nur wenige Veröffentlichungen ausschließlich spekulativer Natur wie Dave Liebmans *A Chromatic Approach to Jazz Harmony and Melody* konnten einen größeren Bekanntheitsgrad erlangen.<sup>7</sup> Die Mehrzahl der publizierten Jazztheorien reflektiert auch nur unzureichend die sich verändernde kompositorische Praxis im Jazz. Diese stützt sich in ihrer musikalischen Konzeption in zunehmendem Maße auf verschiedene Einflüsse aus Bereichen außerhalb des Jazzmainstream. Darunter fallen stilistische und konzeptuelle Elemente aus der Popular- und Weltmusik, aus Hip-Hop, Rap, elektronischer Musik, Dancefloor, aus der Musik des indischen, iranischen und arabischen Raums, aber auch Anleihen der uns vertrauten mitteleuropäischen Volksmusik. Bei der Auswahl dieser Elemente für die Jazzkomposition spielen meist die Herkunft und Sozialisierung der einzelnen Protagonisten eine große Rolle, wie in den folgenden Beispielen gezeigt wird.

Der in New York lebende Pianist Vijay Iyer stammt aus einer indischen Familie und macht die Rolle der körperlichen Wahrnehmung von Rhythmus und persönlichen soziokulturellen Erfahrungen – wie in seinem Falle die einer Immigrantenfamilie in den USA – zum zentralen Thema seiner musikalischen Konzeption. Der kulturelle Schmelztiegel des Großraumes New York zeigt sich als Quelle für die vielfältigen kreativen Strategien des Pianisten Ethan Iverson, die er als Mitglied im Jazzquartett des Schlagzeugers Billy Hart und in dem von Rock- und Punkmusik beeinflussten Trio *The Bad Plus* zum Ausdruck bringt. Der musikalische Zugang des Pianisten Brad Mehldau ist zu einem maßgeblichen Anteil von seinem Interesse für Literatur und klassische Musik geprägt. Die aus dem Umfeld einer der ältesten und somit traditionsreichsten europäischen Ausbildungsstätten für Jazz hervorgegangene *Jazz Big Band Graz* wendet sich bewusst von der Big Band-Tradition ab und verarbeitet Elemente von Minimal Music, DJ-Ästhetik und afrikanischer Musik. Bezüge zur Natur spielen eine

6 Ebd.

7 Dave Liebman, *A Chromatic Approach to Jazz Harmony and Melody*, Rottenburg am Neckar 1991.

wichtige Rolle für die im ruralen Minnesota aufgewachsene Jazzkomponistin Maria Schneider. Die junge Band *Ciminology* um die iranisch-deutsche Sängerin Cymin Samawatie befasst sich mit der Einbindung von persischer Lyrik und orientalischer Musik, und der jüdisch-stämmige Pianist Uri Caine bearbeitet klassische Musik im Jazzkontext. Diese Liste an Beispielen ließe sich weiter fortführen und entsprechend detailliert analysieren.

Einige dieser Musiker sind, entgegen dem zuvor festgestellten generellen Trend, auch an der Vermittlung ihrer künstlerischen Konzepte interessiert und bedienen sich dabei zunehmend neuer Formen und Medien. So bietet Maria Schneider Videoaufnahmen vom Kompositions- und Aufnahmeprozess, die Einsichten sowohl in ihre kreative Konzeption als auch in deren praktische Umsetzung gewähren. Brad Mehldau nutzt CD-Booklets und analytische Artikel zur Darstellung seiner zum Teil sehr ausführlich formulierten Gedanken zum eigenen kreativen Schaffen. Daneben gibt es auch akademisch informierte Schriften mit spekulativ-theoretischen Inhalten, die, wie im Falle von Vijay Iyer, teilweise auch ein größeres Publikum erreichen.<sup>8</sup> Internetblogs wie jener von Ethan Iverson repräsentieren möglicherweise die zeitgemäße Form zur Präsentation kreativer Konzeptionen.<sup>9</sup> In analytischen Texten und Interviews mit bekannten Musikern macht Iverson seine künstlerische Strategie sowohl durch die Auswahl der Themen, als auch durch persönliche Werturteile wahrnehmbar. All diese Beispiele stellen dennoch eher Ausnahmen von der Regel dar, dass stringent formulierte spekulative Theorien im Jazz kaum veröffentlicht werden.

Unabhängig davon werden kreative Konzepte im Jazz jedoch ständig weiterentwickelt und durch öffentliche Auftritte und die Produktion von neuen Tonträgern präsentiert. Ähnlich wie in anderen künstlerischen Bereichen konstituiert der soziale Kontext dabei ein Regelwerk von geteilten Konventionen, das im Zusammenspiel mit individuellen Entscheidungen

8 Vgl. <http://www.vijay-iyer.com> (zuletzt aufgerufen am 20.01.2013).

9 <http://dothemath.typepad.com> (zuletzt aufgerufen am 20.01.2013).

## Jazzkomposition: Theorie und Praxis

als Maßstab für das künstlerische Tun gilt.<sup>10</sup> Die so gestalteten kreativen Strategien manifestieren sich in der künstlerischen Praxis – sie stehen sozusagen als stummes Wissen und Können hinter den musikalischen Produktionen.<sup>11</sup> Würden diese Strategien in verbalisierter Form entwickelt werden, könnten sie als konventionelle spekulative Jazztheorien wahrnehmbar und als explizites Wissen für die künstlerische Praxis vermittelbar gemacht werden. Ein Teil der künstlerischen Strategien wird jedoch selbst von den ausführenden Künstlern nur teilweise bewusst wahrgenommen und weiterentwickelt. Dieses unbewusste kreative Potenzial steckt als implizites Wissen in den künstlerischen Handlungen, das von Michael Polanyi bereits in den 1960er Jahren als *tacit knowledge* thematisiert wurde. Der Komponist findet die Lösungen zu den auftretenden künstlerischen Problemen im Tun, ohne bewusste Kontrolle der Entscheidungsprozesse. Spontan wird bestimmt, ob und welche bereits vorhandenen Muster – etwa ein Klischee, eine Konvention, oder eine Tradition – zum Einsatz kommen. Auch wie diese Muster gegebenenfalls adaptiert, in einen neuen Kontext gesetzt oder konterkariert werden müssen, wird oft unbewusst festgelegt. Der Komponist findet intuitiv den richtigen künstlerischen Weg, ohne jedoch exakt formulieren zu können, wie er es tut. Gerade dieses im Können und Tun verankerte Wissen trägt maßgeblich zur individuellen kreativen Gestaltung der kompositorischen Praxis im Jazz bei und ist somit für die auf Vermittlung bedachte spekulative Jazztheorie von großem Interesse.

Basierend auf diesen Überlegungen wurden im Rahmen des künstlerischen Forschungsprojektes *Jazz & the City* drei wesentliche Aspekte im Bezug auf die künstlerische Praxis des Komponierens im Jazz definiert: (1) Der Kompositionsvorgang im Jazz beruht auf dem expliziten und impliziten Wissen der Komponisten und enthält somit strukturierte als auch un-

10 Tasos Zembylas und Claudia Dürr, *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*, Wien 2009, 11–79.

11 Vgl. Tasos Zembylas, »Epistemologie der künstlerischen Praxis«, in: *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kulturwissenschaft* 56/2 (2011), 203–215.

strukturierte künstlerische Prozesse, die zum Teil verbalisierbar sind, zum anderen Teil aber eben nicht, weil sie sich dem Wissen der Komponisten entziehen. (2) Weiter ist die künstlerische Praxis als ein soziales Phänomen zu verstehen, da die Künstler als soziale Wesen im Rahmen von so genannten Praxiskollektiven im Austausch mit den Ideen anderer Personen stehen und auf deren Werturteile angewiesen sind.<sup>12</sup> (3) Zuletzt stellt der künstlerische Handlungsvorgang einen aktiven Prozess als Modus eines Wahrnehmungsvorganges dar. Dies bezieht sich auf die im Bereich der künstlerischen Forschung postulierte Ansicht, dass das Kunstschaffen einer Form von Wahrnehmung entspricht, die zum Teil unbewusst stattfindet.<sup>13</sup> Die Frage ist jedoch, auch unter dem Gesichtspunkt der neu entstehenden Präsentationsformen, welche Möglichkeiten zur Erfassung und Vermittlung jener diskreten künstlerischen Vorgänge bestehen.

Da die wissenschaftliche Forschung die genannten Aspekte in ihrer Gesamtheit nicht darzustellen imstande ist, erscheint die künstlerische Forschung in dieser Hinsicht geeigneter. Sie operiert mit solchen Formen des Wissens, die mit konventionellen Forschungsmethoden alleine nicht fassbar sind, basiert jedoch im Gegensatz zur reinen künstlerischen Praxis auf wissenschaftlichen Fragestellungen und einer Reflexion des künstlerischen Tuns, die eine methodengeleitete Annäherung an das spezifische Wesen des künstlerischen Schaffensprozesses zulässt.

Auf dieser Basis wurde im Rahmen des Projektes *Jazz & the City* die Erstellung einer spekulativen Jazztheorie mit Bezug zur projektspezifischen wissenschaftlichen Fragestellung nach der Identität der Jazzstadt Graz angestrebt und dabei eine interdisziplinäre Methode entwickelt, die künstlerische Forschung mit historischen Studien vereint. Sie beinhaltet soziale und temporale Komponenten, die sich auf die Gesamtheit der künstlerischen Strategien des in der Stadt Graz wirkenden Jazzmusiker-

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Dies bezieht sich auf die im Bereich der künstlerischen Forschung postulierte Ansicht, dass Kunst einer Form von Wahrnehmung entspricht. Vgl. Julian Klein, »Was ist künstlerische Forschung?«, in: *Wissenschaft trifft Kunst*, hrsg. von Günter Stock, Berlin 2010 (*Gegenworte* 23), 25–28.

## Jazzkomposition: Theorie und Praxis

Kollektivs im Zeitraum von 1965 bis 2012 beziehen. Der Beginn des untersuchten Zeitraumes wurde nicht zufällig gewählt, sondern ergibt sich aus der für Graz großen Bedeutung der Einrichtung einer akademischen Ausbildungs- und Forschungsstätte für Jazz zu Beginn des Jahres 1965. Um der beiden Komponenten des Sozialen und der Temporalität habhaft zu werden, wurde zunächst eine detaillierte historische Studie erstellt, die innerhalb der zeitlichen Entwicklung der Grazer Jazzszene auf die sozialen Verbindungen der einzelnen Protagonisten eingeht. Für diese Studie wurden die einflussreichen Schlüsselfiguren des beobachteten Zeitraumes zunächst definiert und anschließend deren Beziehungsgeflecht und Praxiskollektive aufgezeigt. Die Untersuchungen konzentrierten sich auf die Prozesse im künstlerischen Schaffen bedeutender Einzelpersonen und deren Rezeption und Interaktion im Praxiskollektiv. Neben dem Studium historischer Quellen wurden im Rahmen von narrativen Tiefeninterviews auch die kreativen Strategien der Interviewten untersucht. Jeder Interviewpartner wurde im Vorfeld gebeten, drei Aufnahmen des eigenen Schaffens auszuwählen, die der eigenen Meinung nach in besonderem Bezug zur Stadt Graz stehen. Diese Auswahl ermöglichte Schlussfolgerungen bezüglich der künstlerischen Konzeption der Interviewten: Für manche war ein Graz-Bezug durch Erinnerungen an im Zusammenhang mit der Aufnahme stehende Personen gegeben; für andere lag er in den Titeln der eigenen Kompositionen, die bestimmte persönliche Erlebnisse widerspiegeln; wieder andere gaben Stücke an, die einen wichtigen, im Zusammenhang mit Graz ausgelösten künstlerischen Entwicklungsschritt darstellen. Die Musik wurde während der Interviews abgespielt und die Interviewpartner gebeten, spontane persönliche Assoziationen zur Musik zu verbalisieren. Diese als explizites Wissen zu wertenden Assoziationen betrafen sowohl die Struktur der Werke, den Entstehungsprozess, Informationen zu künstlerischen Entscheidungen bezüglich der Orchestrierung und des Arrangements als auch außermusikalische Informationen zur Rezeption der Musik und Ähnliches. Abschließend wurde um die Bekanntgabe einer persönlichen Reihung bezüglich der der eigenen Ansicht nach bedeutendsten Ensembles und Musikerpersönlichkeiten in Graz gebeten, was weitere

Michael Kahr

Schlüsse auf musikalische Präferenzen zuließ. Die Videoaufzeichnungen der Interviews und die ausgewählten Kompositionen wurden in einer abschließenden Analyse komparativ ausgewertet.

Als Abschluss der künstlerischen Forschungsarbeit werden sämtliche Ergebnisse der soziohistorischen Studien zur Abbildung der Prozesshaftigkeit der untersuchten künstlerischen Praxis mittels eines noch zu initiierenden reflektierten Kompositionsprozesses umgesetzt. Die künstlerische Zielsetzung lautet, möglichst umfassend auf die Untersuchungsergebnisse Bezug zu nehmen, ohne jedoch die intuitiven Vorgänge des eigenen Kompositionsprozesses zu unterdrücken, um dem impliziten Wissen, bereichert durch explizit erfahrbare Forschungsergebnisse, die Möglichkeit zur Entfaltung zu geben. Die explizit erfahrbaren Forschungsergebnisse in Form von historischem und soziokulturellem Hintergrundwissen und Analysen der künstlerischen Konzeption von Schlüsselfiguren des Grazer Jazz sollen intuitiv in den Kompositionsprozess einfließen und in der Reflexion des kompositorischen Prozesses besonders berücksichtigt werden. Diese Reflexion ist von zentraler Bedeutung, da sie zusammen mit dem vollendeten Werk als Modell einer spekulativen Theorie angesehen werden kann, in der sich die kreativen Strategien des Praxiskollektivs der Jazzszenen Graz manifestieren. Die Reflexion erfolgt in Form eines videobasierten Kompositionstagebuches, in dem die einzelnen künstlerischen Schritte mittels einer Notationssoftware aufgezeichnet, vom Komponisten selbst kommentiert und analytisch festgehalten werden. Künstlerische Entscheidungen, historische Bezugnahmen, Entscheidungsrücknahmen, und -weiterentwicklungen können so nachvollzogen werden. Diese Reflexionen werden anschließend in schriftlicher Form mit den Ergebnissen der historischen Studie und einer Analyse des vollendeten Werkes in Verbindung gesetzt. Details zu diesem für die Sommermonate 2013 geplanten Werk, zur begleitenden theoretischen Reflexion und zum vollständigen Forschungsprojekt können unter der Webseite [www.jazzandthecity.org](http://www.jazzandthecity.org) eingesehen werden.

## Freie Sektion



Kateryna Schöning

## Rationale Strukturen in freien improvisatorischen Instrumentalformen am Beispiel venezianischer Tokkaten und Intonationen im ausgehenden 16. Jahrhundert

Die instrumentalen Formen des 16. Jahrhunderts – Tokkata, Intonation, Präludium und Tiento – werden bis heute uneinheitlich und undeutlich definiert. In den gattungsstilistischen Studien etablierten sich diese Formen als frei improvisierte Stücke, die im Grenzbereich zwischen Improvisation und Komposition ansiedeln. Dieser Beitrag widmet sich nicht der hinter diesen frühen instrumentalen Stücken versteckten *ex tempore*-Praxis, sondern ihrem schriftlich fixierten Gerüst – der schriftlich erfassten instrumentalen Komposition um 1600. Er leistet einen Beitrag zum Verständnis des Musikdenkens (auch des Beginns des schriftlichen Musikdenkens) in den von jeglicher vokalen Vorlage freien instrumentalen Formen.

Unvermeidlich stößt man hierbei auf ein Desiderat der Forschung zur Musik des 16. Jahrhunderts: Das Verhältnis zwischen Stil, Gattung, Form und Improvisation ist nicht klar. Traditionell werden diese Kategorien miteinander vermischt, wobei die unterschiedlichen Begriffe austauschbar angewendet werden. So formulierte Michael Kugler: »Die Intonation [ist] ein präludienhaftes, freies Spielstück, das aus Klanggriffen und ununterbrochenem Laufwerk besteht [...]«;<sup>1</sup> laut Erich Valentin gehört die Tokkata zu den ältesten freien und natürlichen Formen, sie sei eingefrorene Improvisation;<sup>2</sup> als »freie Formen« charakterisierten Ernest Ferand und Willi Apel die Tokkata und das Präludium.<sup>3</sup> In diesen Formen sah Apel »eine gewisse Freiheit des Sti-

1 Michael Kugler, *Die Musik für Tasteninstrumente im 15. und 16. Jahrhundert*, Wilhelmshaven 1975, 130.

2 Erich Valentin, *Die Entwicklung der Tokkata im 17. und 18. Jahrhundert (bis J. S. Bach)*, München 1930, 3f.

3 Ernest Ferand, *Die Improvisation in der Musik. Eine entwicklungsgeschichtliche und psychologische Untersuchung*, Zürich 1938, 420. Willi Apel, *Geschichte der Orgel- und Klaviermusik bis 1700*, Kassel u. a. 1967, 40f.

les, eine Ungebundenheit des Einfalls«. <sup>4</sup> Es entstanden aber auch dazu alternative analytische Einsichten und Definitionen. Vincent Panetta versteht die Tokkata als einen Kompositionstyp (»compositional type«). Dies blieb jedoch ohne weitere Erläuterungen und führte überdies zu einer weiteren Vermehrung der Begriffe. Panetta schrieb über »toccata idioms«, »toccata model« und letztendlich auch über »free, quasi-improvisatory genre«. <sup>5</sup> Heribert Klein ging davon aus, dass die Definition der Tokkata als Gattung unmöglich sei. Sie sei »eine Erscheinungsform«, die »eine Summierung voneinander abweichender Stilphänomene« darstelle. <sup>6</sup> Solche Stil-Termini wurden mit der Zeit zur Norm. Gattungsdefinitionen verstanden sich auch breiter und übergeordneter. Zum Beispiel betrachtete Arnfried Edler die frühe Tokkata in einem »Gattungskontext« im Rahmen von Stücken, die nicht Tokkata genannt wurden. <sup>7</sup> In den Vordergrund traten somit einerseits das Stück als ein musikalisches Phänomen (also die Tokkata, die Intonation oder das Präludium) und andererseits deren stilistische Grundlagen, die nun in einem großen Komplex als »Intonationsgattung« bezeichnet wurden.

Aus den vorliegenden Studien gelingt es jedoch nicht, eindeutige Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was das aufgeschriebene frühe genuin instrumentale Stück genau ist. Dies erklärt sich natürlich auch durch die Komplexität der Verhältnisse von frühen Instrumentalstücken zu der *ex tempore*-Praxis. Doch sollte, wie Wolfgang Marx hervorhob, <sup>8</sup> das Unsystematische nicht unsystematisch analysiert werden.

Ich gehe nun der Frage nach, welche Elemente der Diminution, der Harmonik und der formalen Anlage in den Intonationen und Tokkaten um 1600 festgelegt und dem Prozess des Improvisierens nicht gänzlich überlassen wurden (I). Als Nächstes versuche ich theoretische

4 Ebd., 40.

5 Vincent Joseph Panetta, *Hans Leo Hassler and the Keyboard Toccata. Antecedents, Sources, Style*, Diss., Harvard 1991, 15, 39, 56, 347.

6 Heribert Klein, *Die Toccaten Girolamo Frescobaldis*, Mainz u. a. 1989, 27.

7 Arnfried Edler, *Gattungen der Musik für Tasteninstrumente. Teil 1: Von den Anfängen bis 1750*, Laaber 1997, (*Handbuch der musikalischen Gattungen* 7/1), 383.

8 Wolfgang Marx, *Klassifikation und Gattungsbegriff in der Musikwissenschaft*, Hildesheim u. a. 2004, 26f.

Grundlagen dieser Prinzipien in den musikalischen Quellschriften zu finden (II). Und am Schluss möchte ich ein paar Ausblicke in die Theorie der Architektur und Malerei wagen (III).

## I.

Ich betrachte folgende Beispiele: *Intonazione del sesto tono* von Andrea Gabrieli (*Intonazioni d'organo*, postum 1593), *Toccata quarta del 2° tono* von Claudio Merulo (*Toccate d'intavolatura d'organo, libro secondo*, 1598) und *Toccata con minute* von Giovanni Gabrieli (*Turiner Tabulatur*, postum vor 1637).<sup>9</sup> Diese Stücke gehen auf die Orgelspieltradition im Markusdom in Venedig zurück. Merulo und Andrea Gabrieli dienten fast zu gleicher Zeit im Markusdom, nämlich 1557–1584 und 1566–1586. Giovanni Gabrieli hatte in den Jahren 1585–1612 eine Organistenstelle inne. In den 90er Jahren des 16. Jahrhunderts kam die Mode der Drucklegung der in den Augen der Zeitgenossen bedeutendsten Orgelkompositionen auf, darunter die Intonationen und Tokkaten.

Verfolgen wir das harmonische Gerüst in der *Intonazione del sesto tono*, so stellen wir fest, dass es auf den Klangfolgen von Quart- und Quintgängen beruht (Abbildung 1). Der Binnenabschnitt besteht aus zwei Quart-/Quintketten, über denen sich reiche Diminutionen entfalten: *F–B–F–C–G* (T. 6–8) und *C–F–B–F* (T. 9–11).

Die zweite Folge ist dabei eine kaum veränderte symmetrische Wiedergabe der ersten. Im Zentrum steht eine Mittelkadenz, die die Confinalis auf *c* markiert. Das Stück endet mit einer Schlusskadenz auf der Finalis *f*. Diese Symmetrie in der Klangfolge sowie die Bewegung zur Confinalis *c* wurden am Anfang des Stückes angekündigt. Somit entsteht ein interessantes Zusammenwirken von harmonischen und linearen Komponenten. Gabrieli geht vollkommen der modalen Logik der Kadenzdisposition nach: Die Kadenzen auf *f* und *c* entsprechen der

9 Die Autorschaft der *Toccata con minute* wird bestritten. In der Dalla Libera/Ricordi-Edition wurde sie Merulo zugeschrieben: Claudio Merulo, *Toccate per organo* III, Milano 1959. Laut den Ergebnissen der Untersuchung von Panetta ist diese Tokkata Giovanni Gabrieli zuzuschreiben: Panetta, *Hans Leo Hassler*, 85, 145.

## Kateryna Schöning

Disposition von Finalis *f* und Repercuta *c* im 5./6. Modus. Die Stufe der Confinalis wird aber auch durch die Klangfolgen unterstützt. Und sie erklingt nicht nur im Zentrum der symmetrischen Klangfolge, sondern auch in der arithmetischen Mitte des ganzen Stückes: Die mittlere Kadenz erscheint in T. 8 der 15 Takte langen *Intonazione*.

The image displays a musical score for a 15-measure piece titled 'Intonazione del sesto tono' by Andrea Gabrieli. The score is written in a system of two staves (treble and bass clefs) with figured bass notation. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 5/6. The piece is divided into measures 1 through 15. The notation includes various rhythmic values (quarter, eighth, and sixteenth notes) and rests. The figured bass notation consists of numbers (0-7) and letters (F, C, G, B) placed below the bass staff, indicating the intended chords and fingerings for the keyboard player. The piece concludes with a final cadence in measure 15, marked with a double bar line and a fermata over the final chord.

Abbildung 1a: Andrea Gabrieli, *Intonazione del sesto tono*.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Andrea Gabrieli, *Intonazioni, libro primo, toccate, praeambula*, Wien und München 1997 (Andrea Gabrieli, *Sämtliche Werke für Tasteninstrumente I*).

## Rationale Strukturen in freien improvisatorischen Instrumentalformen

Klangschema	F-C-F	B	F-C-G-C-F	$\overline{F-B-F-C}$	<b>G</b>	$\overline{C-F-B-F}$	C-F-B-F
Takte				7	8	9	15
Repercussa /			c f	c		c	f
Finalis							

Abbildung 1b: *Intonazione del sesto tono*, Klangschema.

Seit Andrea Gabrieli's Tokkaten und Intonationen wurde das Prinzip der harmonischen Quart-/Quintketten und ihrer symmetrischen Strukturierung zur Norm. Dies findet sich z. B. später in der *Toccata con minute* von Giovanni Gabrieli, die – wie bei Andrea Gabrieli – ein auskomponiertes harmonisches Gerüst aufweist, das durch einen Confinalis-Klang im Zentrum, in dem Fall das *d* des g-Dorischen, pointiert wird:  $[g] d-g-C-F, d-F-C-g-d [a-g \dots d-G]$ . Eine weitere Entwicklung des Prinzips lässt sich bei Merulo feststellen. Symmetrisch wurden sowohl die Klangfolgen als auch der gesamte Kadenzplan eines Abschnittes gebildet. Der Anfang der *Toccata quarta del 2° tono* fußt auf dem harmonischen Klangschema  $[g-]d-d-g-F-g-d$  (T. 1–17). Das Schema enthält eine symmetrische Folge mit dem Klang *F* im Zentrum. Die Symmetrie ist im Verlauf der Diminutionen wahrnehmbar. Den Anfang bilden drei typische zusammengekoppelte Mottoformeln: die Figur mit punktierter Rhythmik, die Kadenzformel – bezeichnen wir sie als *a* – und die skalenartige Formel *b b<sub>i</sub>*. Das Mittelgebilde entwickelt dann die Figuren mit prägnantem punktiertem Muster und noch eine melodische Kadenzfigur *c*. Dies bereitet die Rückkehr des Abschnitts *b* vor. Das gesamte Schema der Phrasengliederung ist *a b b<sub>i</sub> c b<sub>2</sub> b<sub>3</sub>*.

Etwas komplizierter ist in der Tokkata der Umgang mit dem Modus. Die Disposition Finalis–Repercussa hatte nach wie vor eine stützende Funktion für die ganze Komposition, doch wurde diese melodische Funktionalität auf die Ebene der Harmonik und der formalen Anlage übertragen: Im weiteren Verlauf der Tokkata wiederholt Merulo den Anfang (T. 1–17) komplett mit leichten Veränderungen: *a b b<sub>i</sub> c b<sub>2</sub> c<sub>i</sub> b<sub>i</sub>* (T. 17–33). Er transponiert diese Wiederholung um eine Quinte:  $[d]-a-d-d-d-F-g-g$ , also auf die Stufe der Repercussa *d*. Somit zeigt sich die Bipolarität in der modalen, harmonischen und strukturellen Organisation des Stückes.

Die Prinzipien der Symmetrie und der Bipolarität verweisen darauf, dass die Diminutionen und harmonischen Klangfolgen formale Funktionen bekommen haben. Die Tokkaten und Intonationen wurden nach diesen Prinzipien strukturiert und auf diese Weise als ein kompositorisches Ganzes empfunden. Diese Besonderheit charakterisiert auch andere genuin instrumentale Stücke im 16. Jahrhundert, wenngleich nicht so ausgeprägt wie italienische Beispiele. Das *Fabordons del quinto tono* von Antonio de Cabezón (*Obras de musica*, postum 1578) enthält eine rein akkordisch gestaltete Quart-/Quintkette. Das *Fabordon* hat bei Cabezón bekanntlich eine didaktische Funktion als Stück zum Üben der Improvisation über eine entlehnte Melodie oder der Harmonisierung und es nähert sich dadurch den Variationen (*Diferencias*). Die Quart-/Quintkette setzt Cabezón in dem akkordischen Choralkopfsatz als Grundlage für die nachfolgenden *Glosas*. Die Kette erklingt genau in der Binnenphrase dieses Satzes und wird dann in allen nachfolgenden *Diferencias* gleichartig beibehalten.

## II.

Der Versuch, die theoretischen Grundlagen der genuin instrumentalen Formen in den Quellenschriften des 16. Jahrhunderts zu finden, stößt auf das Problem, dass die Quellenschriften insgesamt keine oder wenige Informationen über diese Formen überliefern. Die damalige Theorie setzte sich gründlich mit den Fragen der instrumentalen Musik auseinander. Die Kompositionslehre betreffend, handelt es sich jedoch um Anweisungen zum Kontrapunkt und zur Moduslehre, wobei bevorzugt die Intavolierungen, polyphone Ricercare und Canzonen, und nicht die freien Formen angesprochen wurden. In den genuin instrumentalen Formen des 16. Jahrhunderts spiegelte sich außerdem wider, dass einzelne stilistische Komponenten wie Diminutionen oder bestimmte Klangfolgen im Rahmen jeweils einer bestimmten Form noch nicht zu bedenken und zu beschreiben waren. Bezugnahmen auf die formale Anlage oder auch auf die formalen Funktionen sind deshalb in diesem Bereich selten und indirekt. Ein Beispiel: Im Bereich der Diminutionen einigten sich die Theoretiker darauf, dass eine Komposition oder ein Abschnitt, welcher zu diminuieren war, ohne Diminutionen

beginnen sollte – Ganassi 1535, Zacconi 1592, und Bovicelli 1594.<sup>11</sup> Tomás de Santa María unterstützte dabei die Meinung von Ganassi, dass am Anfang und in der Mitte des Taktes nur Konsonanzen erklingen sollten.<sup>12</sup> Dann heißt es bei Zacconi und Bovicelli: »Man beginne mit denselben [Konsonanzen] etwa in der Mitte und steigere die Verzierungen nach dem Schlusse zu, hüte sich aber vor Übertreibung«;<sup>13</sup> ebenfalls einig sind sich Zacconi 1592 und Cerone 1613: »Man verziere überhaupt maßvoll am rechten Ort, nicht ununterbrochen.«<sup>14</sup> In all diesen aus der Geschichte damaliger Formbildung hervorragenden Tendenzen, die formale Funktion der Diminution zu legitimieren, bleiben die freien instrumentalen Formen im Schatten der allgemeinen Vorschriften.

Eine Ausnahme bildet hier der erste Teil des Buches *Il Transilvano* (1593) von Girolamo Diruta, einer Lehre zu Diminution und Tabulatur für Tasteninstrumente am Beispiel der Tokkaten. Die Ausführungen von Diruta machen jedoch nur klar, dass die Tokkata eine begrenzte Anzahl von Diminutionsformeln hatte und einfach und lapidar gestaltet wurde. Die Tokkata wurde allerdings schon als eine Komposition betrachtet, die sich von der Improvisation unterscheidet. Darauf verweist Dirutas Aufteilung der Aufgaben: Anhand der Tokkaten sollten vor allem Diminutionen eingeübt werden, und die Anweisungen zu Intavolierung, Kontrapunkt, Improvisation und Transposition bezogen sich auf Messe, Mottete, Madrigal, Ricercar und Canzone.

Keine detaillierten Informationen lassen sich den Quellschriften auf den Gebieten des Modus und der Harmonik entnehmen. Die Intonationen und Tokkaten von beiden Gabrielis und von Merulo zielten ausdrücklich auf das Erlernen der Modi. Zugrunde lag das Glare-

11 Silvestro Ganassi, *La Fontegara. Opera intitulata fontegara*, Venedig 1535, Nachdruck Berlin 2000; Lodovico Zacconi, *Prattica di Musica*, Venedig 1592, Nachdruck Bologna 1967; Giovanni Battista Bovicelli, *Regole, passaggi di musica*, Venedig 1595, Nachdruck Rom 1986; vgl. Adolf Beyschlag, *Die Ornamentik der Musik*, Leipzig 1953, 16.

12 *The art of playing the fantasia (Libro Llamado El Arte de Tamer Fantasia) by Fray Thomas de Sancta Maria* [Valladolid 1565] II, hrsg. von Almonte C. Howell und Warren E. Hultberg, Pittsburgh 1991, 7.

13 Zit. nach Beyschlag, *Die Ornamentik*, 16.

14 Ebd.

an'sche System der 12 Modi, das Diruta mit Bezug auf Zarlino als für die instrumentale Musik seiner Zeit generell gültig erklärt, sowie die Lehre von den regulären und irregulären Kadenzten. Die regulären Kadenzten sind Kadenzten auf der Finalis und der Confinalis; dieses Verhältnis wurde dann erweitert und offensichtlich als Grundlage der übergeordneten Bipolarität verstanden. Die Symmetrie in der architektonischen Gestaltung eines Musikstückes erwähnte allerdings Zarlino, obgleich er dies in rein humanistischer Manier in Hinblick auf die Anwendung von griechischen Tongeschlechtern untermauerte: »Es ist unmöglich, dass ein aus genau übereinstimmenden Teilen bestehendes Ganzes – die Griechen nannten es  $\sigma\upsilon\mu\mu\epsilon\tau\rho\acute{\iota}\alpha$  = Symmetrie – nicht unsere Sinne wahrhaftig erfreuen würde. Sie finden an wohlproportionierten Objekten größtes Vergnügen. Andererseits ist es unmöglich, dass etwas in seinen Teilen Unausgewogenes gefallen könnte. Und so meine ich: Das diatonische Geschlecht hat in sich diese Ausgewogenheit [...].«<sup>15</sup> Im Bereich der Harmonik argumentiert am schlüssigsten der spanische Theoretiker Tomás de Santa Maria. Interessant ist, dass Tomás seinen Schülern in den Übungen zu Melodieharmonisierungen akkordische Folgen zum Einüben bot, die er nicht weiter erklärte und die eine akkordische Quart-/Quintkette enthalten, wie z. B.: *Es-B-F-C-g-d-Es-D*.<sup>16</sup> Was der Theoretiker nicht diskutiert, ist der Ort der harmonischen Formeln in der Komposition und damit deren formale Funktion. Seine Einsichten im Bereich der Kompositionslehre überließ er gänzlich dem Kontrapunkt und damit verbundener polyphoner Fantasie-Form.

15 »[...] che si come è impossibile, che quella cosa, la quale hà le sue parti, che tra loro hanno una certa corrispondente proportione, la quale da i Greci chiamata  $\sigma\upsilon\mu\mu\epsilon\tau\rho\acute{\iota}\alpha$ , veramente non diletti il senso, atteso che si diletta grandemente delli Oggetti proportionati; così è impossibile, che quella, che hà le sue parti fuori di tal proportione, possa dilettere. La onde dico, che havendo il genere Diatonico in se tale proportione [...]« – Gioseffo Zarlino, *Le Istituzioni harmoniche*, III. Buch, Cap. 78, Venedig 1558, 288, deutsche Übersetzung nach *Gioseffo Zarlino: Das musiktheoretische Gesamtwerk*, übersetzt von Christoph Hohlfeld, Ms., Bd. 4, Teil 3, eingesehen in der Bibliothek der Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig, Sign. ÜM 196.

16 *The art of playing* II, 170.

III.

Im Gegensatz zur Musik sind die Prinzipien von Proportion und Ausgewogenheit ein zentrales Thema in der Architektur und in der Malerei der Renaissance. Nach Battista Alberti besteht gute Architektur aus dem Zusammenspiel von Zahlen, der harmonischen Proportion, die er auf die Musik der Griechen zurückführt, bezogen auf die jeweilige Umgebung. Diese Komponenten bilden »ein wohlausgewogenes Ganzes«. <sup>17</sup> Symptomatisch ist das Gemälde von Piero della Francesca *Die ideale Stadt* (Abbildung 2). Ein symmetrischer Aufbau korreliert hier mit der Ausgewogenheit von zwei einander gegenüberliegenden Straßenseiten. Dies ähnelt dem bipolaren Prinzip in der Musik. Die Symmetrie wurde zu einem der grundlegenden Elemente der Baukunst von Andrea Palladio. <sup>18</sup> Er ging ebenso von der musikalischen Proportion aus, wodurch er klare und ausgewogene Formen fand, nämlich symmetrische Kompositionen mit gerade oder viertelkreisförmig schwingenden Seitenflügeln. <sup>19</sup>

Die musikalische Organisation von Tokkaten und Intonationen spiegelt allgemeine ästhetische Prinzipien der darstellenden Kunst der italienischen Renaissance. Die genannten Prinzipien Symmetrie und Bipolarität kennzeichnen mehrere improvisationsnahe instrumentale Formen: Es handelt sich um kompositionen- und formenübergreifende Merkmale des instrumentalen Stils der Renaissance, obwohl sie im 16. Jahrhundert musiktheoretisch nicht reflektiert wurden.

<sup>17</sup> David Watkin, *Geschichte der abendländischen Architektur*, Köln 1999, 126.

<sup>18</sup> Vgl. Andrea Palladio, *Quattro libri dell'architettura*, Venedig 1570.

<sup>19</sup> Wilfried Koch, *Baustilkunde*, München 1982, <sup>27</sup>2006, 310.

## Kateryna Schöning



Klangschema	[g]	$\overline{d-g-C-F}$	<b>d</b>	$\overline{F-C-g-d}$	[a-g ... d-G]
Repercussa / Finalis	g		d		g

Abbildung 2: Piero della Francesca *Die ideale Stadt* (1460)  
und Giovanni Gabrieli *Toccata con minute*, harmonisches Klangschema.

Katja Steinhäuser

## Henry Purcells »full anthems« – obsolete Gattung oder Vollendung der Vokalpolyphonie?

Henry Purcell lebte zur Zeit des musikalischen Umbruchs von der Vokalpolyphonie zur Generalbasskomposition. Während in England bereits der italienische und französische Kompositionsstil an Einfluss gewann, komponierte Purcell seine *full anthems*<sup>1</sup> noch im alten polyphonen Stil der englischen Tradition. »They [the full anthems] represent, for all their skill and dignity, the artificial fostering of a tradition that was already out of date.«<sup>2</sup> Jedoch erfüllte Purcell mit seinen Kompositionen nicht einfach eine obsolete Kompositionstechnik, sondern schöpfte die Klangmöglichkeiten der Vokalpolyphonie bis auf das Äußerste aus. Trotz seines frühen Todes entwickelte Purcell einen unverwechselbaren Personalstil, dessen Charakteristika sich bereits in seinen frühen Anthems herauskristallisieren: eine komplexe kontrapunktische Textur, eine außergewöhnliche Beschränkung auf eine minimale Zahl an Motiven und vor allem der starke Sprachausdruck seiner Musik. Diese spannungsgeladenen Affekte sind bei Purcell unter anderem in dem für den Komponisten so unverwechselbaren Umgang mit Dissonanzen begründet, der durch zahlreiche Freiheiten vom strengen Kontrapunkt gekennzeichnet ist.

Im vorliegenden Beitrag sollen diese charakteristischen Dissonanzbildungen in Purcells *full anthems* analysiert und diskutiert werden. Da sich entgegen der musikalischen Praxis die englischsprachigen Musiklehren des 17. Jahrhunderts nur oberflächlich mit dem Thema Dissonanzen auseinandersetzen<sup>3</sup> – über die Reglementierung von Vorhalts- und Durchgangsdissonanzen geht kaum eine Veröffentlichung

1 Das englische Anthem ist ein englischsprachiges, liturgisch nicht gebundenes Chorwerk, das auf Texten aus dem *Book of Common Prayer*, dem Psalter oder der Bibel beruht.

2 Jack A. Westrup, *Henry Purcell*, London 1965, 205.

3 Barry Cooper, »Englische Musiktheorie im 17. und 18. Jahrhundert«, in: *Geschichte der Musiktheorie* 9, hrsg. von Frieder Zaminer, Darmstadt 1986, 141–314.

hinaus –, soll im Folgenden die wohl umfassendste theoretische Auseinandersetzung mit der Polyphonie des 17. Jahrhunderts als Erklärungsgrundlage herangezogen werden: Christoph Bernhards Traktate über die Kompositionslehre seines Lehrers Heinrich Schütz, der *Tractatus Compositionis augmentatus* und der *Ausführliche Bericht vom Gebrauch der Con- und Dissonantien*.<sup>4</sup> Bernhard behandelt hier in einzigartiger Weise alle in der Spätrenaissance üblichen Stimmführungen und Dissonanztypen. Mit seiner Figurenlehre erfasst er nahezu alle möglichen Ausnahmen von den Regeln des strengen Kontrapunkts. Da Bernhards Traktat in Deutschland verfasst, nur handschriftlich überliefert und nicht übersetzt wurde, grenzt es an Unmöglichkeit, dass Purcell die Abhandlung seines Zeitgenossen zur Kenntnis genommen haben kann. Dennoch wird sich bei den folgenden Analysen erweisen, dass Bernhards Theoriebildung auch auf die Musik Henry Purcells Erkenntnis gewinnend anzuwenden ist.

Das Anthem ist seit der Gründung der *Church of England* im 16. Jahrhundert Teil der anglikanischen Liturgie und entspricht somit in etwa der Motette innerhalb der katholischen Liturgie. Die Fortentwicklung des Anthems wurde im 17. Jahrhundert durch die Abschaffung der anglikanischen Kirche nach dem *Civil War* unterbrochen. Erst als nach über zehn Jahren des *Commonwealth*, ein Jahr nach Purcells Geburt, in England die Monarchie wieder hergestellt wurde und Charles II. aus Frankreich nach England zurückkehrte, wurde auch die anglikanische Kirche wieder eingeführt. In Ermangelung zeitgenössischer liturgischer Kompositionen wurden nun nach 15 Jahren die Anthems der großen Renaissancekomponisten Thomas Tallis, William Byrd und Christopher Gibbons wieder aufgeführt.

Dies hatte natürlich auch großen Einfluss auf die Komponisten der neuen Generation, auch auf den noch jungen Henry Purcell, der als Chorknabe in der Chapel Royal täglich mit den Anthems der elisabethanischen und jakobinischen Zeit in Berührung kam. Während seiner musikalischen Ausbildung durch John Blow, Christopher Gibbons und Matthew Locke transkribierte Purcell selbstverständlich auch die Werke der englischen Renaissancekomponisten, um dann

4 *Die Kompositionslehre Heinrich Schützens in der Fassung seines Schülers Christoph Bernhard*, hrsg. von Joseph Müller-Blattau, Kassel 1999.

## Henry Purcells »full anthems«

deren Kompositionsstil in seine eigenen Kompositionen für die Chapel Royal einfließen zu lassen.

Obwohl die geistliche Musik der Nach-Restaurationszeit nicht ohne ihre Ursprünge in der elisabethanischen und jakobinischen Zeit stehen könnte, entwickelte sie sich – hauptsächlich durch ausländische Einflüsse – schnell weiter. Vor allem der Forderung nach mehr emotionalem Ausdruck nach Vorbild des italienischen Madrigals und der Monodie versuchten die Komponisten der Nach-Restaurationszeit nachzukommen. »Liturgical music needed more drama and excitement, a more personal and outspoken mode, than classical polyphony could provide.«<sup>5</sup> So wurde das *full anthem* der Vor-Restaurationszeit um Solostimmen (*verse anthem*) und ein Streichorchester – die *royal violins* – (*symphony anthem*) erweitert. Außerdem löste sich die Continuo-Stimme aus seiner Abhängigkeit von den Gesangsstimmen, und tänzerische Elemente der französischen Hofmusik wurden in das Anthem integriert.<sup>6</sup> Allgemein ist sowohl auf satztechnischer als auch auf instrumentaler Ebene eine zunehmende Säkularisierung des Anthems zu beobachten.

Henry Purcell komponierte im Laufe seines Lebens über 70 Anthems. Insgesamt sind aber nur sechs *full anthems* aus seiner Feder vollständig überliefert:

1. *O God, the King of Glory* (1679)
2. *Hear My Prayer, O Lord* (1680–82)<sup>7</sup>
3. *Remember Not, Lord, Our Offences* (1680–82)
4. *Funeral Sentences* (1680–82 / 1695)
5. *I Was Glad* (1684–85)
6. *Thou Knowest, Lord, the Secrets of Our Hearts* (1695)

Es fällt auf, dass Purcell seine *full anthems* zum großen Teil vor 1685 komponierte. Der Komponist gab also schon früh diese bereits überlebte Gattung zugunsten der neueren Musikstile auf. Da es sich um

5 Michael Burden, *The Purcell Companion*, London 1995, 101.

6 Ebd., 103.

7 Bei *Hear My Prayer, O Lord* handelt es sich möglicherweise nur um ein Werkfragment, da die Originalschrift nicht mit einem durchgezogenen Schlussstrich endet und mehrere leere Seiten folgen.

Werke handelt, die noch in der Tradition der alten englischen Vokalpolyphonie stehen und den Beginn eines sich bildenden Personalstils bezeichnen, lassen sich anhand ihrer jedoch besonders gut die Lizenzen vom strengen Kontrapunkt beschreiben, die für Purcells Musik so charakteristisch sind.

Besonders die überwiegend homophonen *full anthems* Henry Purcells sind noch stark der alten Renaissance-Polyphonie verpflichtet und lassen vergleichsweise wenige regelwidrig geführte Dissonanzen zu. Der Beginn des Anthems *O God, the King of Glory* ist beispielhaft für eine solche Satzart (Abb. 1). In den ersten vier Takten finden sich als einzige Dissonanzen die *syncopatio* (1), der *transitus* (2) und eine *superjectio* (3). Doch schon in Takt 6 und 7 findet sich eine Abweichung von der Regelhaftigkeit, indem in Bass und Tenor auf einer frei einsetzenden Dissonanz – einer *ellipsis*<sup>8</sup> – das Soggetto anklingt (4).



Abbildung 1 : *O God, the King of Glory*, Takt 1–7.

Wie bereits erwähnt, sind Purcells geistliche Werke durch eine zunehmende Säkularisierung gekennzeichnet. Dies zeigt sich nicht nur

8 »Ellipsis ist eine Auslassung der sonst geforderten Consonantz. Und rühret entweder her aus Veränderung der Syncopation oder des Transitus.« Bernhard, *Kompositionslehre*, 84.

## Henry Purcells »full anthems«

rein äußerlich an der Einführung eines Streichorchesters und solistischer Stimmen in das Anthem, sondern auch in zahlreichen lizenziösen, für die Kirchenmusik fremden Dissonanzen, die Bernhard dem *stylo theatralis* zuordnet. Purcell integriert in den musikalischen Satz also auch Elemente der weltlichen Musik.

Im Anthem *Remember Not, Lord, Our Offences* finden sich diverse regelwidrige Behandlungen der *syncopatio*, die Bernhard allgemein *syncopatio catachrestica* nennt.<sup>9</sup> In Takt 10 (Abb. 2) führt Purcell beispielsweise den Nonvorhalt entgegen der Regel aufwärts weiter (1). Im *Tractatus Compositionis augmentatus* nennt Bernhard diese Figur *mora*. »Mora ist eine umgekehrte Syncopatio, indem nemlich die auff die rückende Dissonanz folgende Consonantz nicht eine Secunde fällt, sondern steigt.«<sup>10</sup> Ein korrekter Satz müsste die None *b*<sup>1</sup> also abwärts ins *a*<sup>1</sup> auflösen (2).

Im *Ausführlichen Bericht vom Gebrauch der Con- und Dissonanzen* erwähnt Bernhard die Mora nicht mehr, führt stattdessen aber die Figur der *retardatio* ein. »Retardatio ist eine Versäumung, wenn nemlich eine Note eine Secunda steigen sollte und sich zu lange vor dem Steigen auffhält.«<sup>11</sup> Hier wird also ein Satz als Grundlage begriffen, der das *c*<sup>2</sup> um eine Viertelnote vorzieht (3). Beide Figuren erklären das Phänomen passend und können auf einen korrekten, dissonanzfreien Satz zurückgeführt werden.



Eine weitere Lizenz von der regelgerechten *syncopatio*, die bei Purcell häufig zu finden ist, ist die *heterolepsis*. Unter *heterolepsis* versteht Bernhard die Vertauschung zweier Stimmen, was dazu führt, dass eine Stimme aus dem dissonanten Ton abspringt.<sup>12</sup> In Takt 18 des Anthems *Remember Not, Lord, Our Offences* lässt Purcell den Tenor auf dem Text »good Lord, neither take thou vengeance of our sins« aus dem Septimvorhalt abspringen. Die regelgerechte Fortführung des Vorhaltes übernimmt dafür die Altstimme. Durch die Regelwidrigkeit und den Sprung aus der Dissonanz vermag Purcell das Flehen und die innere Zerrissenheit, die der Text an dieser Stelle ausdrückt, musikalisch darzustellen. Verstärkt wird dieser Affekt durch den *saltus duriusculus*<sup>13</sup> in Alt und Tenor. Dieser wird von Purcell in der Regel textausdeutend verwendet. Zwei besonders plakative Beispiele für den textausdeutenden *saltus duriusculus* finden sich in den *Funeral Sentences*: Hier unterlegt Purcell den Text »In the midst of life we are in death« mit einer Melodie, deren Sprünge der verminderten Quarte und der verminderten Quinte abwärts deutlich nachzeichnen, wie der Mensch durch den Tod aus dem Leben gerissen wird. Auf dem Text »Thou knowest, Lord, the secrets of our hearts« wechselt Purcell anhand eines Sext- bzw. Septimsprunges abwärts plötzlich in eine tiefere Tonlage. Dies zwingt den Sänger zu einer Veränderung des Stimmklanges ins Dunkle, Leisere und Geheimnisvolle.

Ein besonders charakteristisches Mittel zur Ausdeutung des Textinhaltes ist bei Purcell eine starke Chromatisierung des Satzes. Ein drastisches Beispiel für Purcells experimentellen Umgang mit der traditionellen Behandlung von Chromatik findet sich in einem seiner frühesten Anthems, dem *Funeral Sentence In the Midst of Life*. Hier ist auf den Worten »into the bitter pains« ausnahmslos in allen Stimmen eine chromatische Melodielinie aufwärts zu beobachten – ein *passus duriusculus*,<sup>14</sup> der hier in seiner semantischen Bedeutung den Ausdruck des Textes genau trifft. Purcell »experiments with the traditional device of chromaticism to indicate the ›bitter pains of eternal death«

<sup>12</sup> Ebd., 87.

<sup>13</sup> Ebd., 78.

<sup>14</sup> »Passus duriusculus, einer Stimme gegen sich selbst, ist, wenn eine Stimme ein Semitonium minus steigt, oder fällt.« Ebd., 77.

and also shows a characteristic disregard for euphony when the movement of the parts seems to him more important.«<sup>15</sup> Die chromatisch geführten Stimmen ergänzen sich an besagter Stelle dreimal unmittelbar aufeinander folgend zu einem übermäßigen Dreiklang. Dieser wird für Purcells Stil allgemein als besonders typisch erachtet, auch wenn der übermäßige Dreiklang im späten 17. Jahrhundert keine unbekannt Harmonie war. Auch in Motetten von Heinrich Schütz und in Bernhards *Tractatus Compositionis augmentatus* findet man einige Beispiele hierfür.<sup>16</sup> Charakteristisch bei Purcell ist jedoch die Häufung des übermäßigen Dreiklanges und der Umstand, dass dieser oft mit einem starken Affektgehalt erscheint. Beispielsweise erscheint der übermäßige Dreiklang im Anthem *Hear My Prayer, O Lord* ausnahmslos auf den Worten »O Lord« und »crying«.

Wenden wir uns nun Purcells Kadenzbildungen zu, die sich durch besonders scharfe Dissonanzen kennzeichnen – nach Bernhard sogenannte *cadentiae duriusculae*.<sup>17</sup> Als einfachstes Beispiel für diese dissonanten Kadenzen ist eine Überlagerung des einfachen Septakkords mit dem Quartsextvorhaltsakkord zu nennen, wobei sich zwischen Sexte und Septime eine Halbtonreibung ergibt. Beispielhaft sei hier die Kadenz in Takt 61 des Anthems *I Was Glad* genannt.

Westrup erklärt solche Kadenzen bei Purcell durch eine Überlagerung zweier korrekter Sätze, was scharfe Dissonanzbildungen zur Folge hat.

»Two alternative solutions of a cadence present themselves [...] simultaneously. [...] This principle of independent movement colours a good deal of Purcell's part-writing for voices and instruments, particularly in his early works.«<sup>18</sup>

Während die Gleichzeitigkeit von Septime und Quartsextvorhaltsakkord in der Musik des späten 17. Jahrhunderts noch relativ weit verbreitet ist, seien in der Folge Kadenzen angeführt, die bei Komponisten des europäischen Festlands nur vereinzelt zu finden sind. Hierzu zählt die Kadenz, in der der Quartvorhalt mit seiner Auflösung si-

15 Westrup, *Purcell*, 203.

16 Bernhard, *Kompositionslehre*, 64.

17 »Cadentiae duriusculae sind, welche etwas seltsame Dissonanzen vor denen beyden Schluß-Noten annehmen.« Ebd., 82.

18 Westrup, *Purcell*, 247.

multan erklingt, wie sie im Anthem *I Was Glad* gleich viermal zu finden ist. Als besonders charakteristisch für Purcells Musik kann aber vor allem die Kadenz gewertet werden, die einen Querstand zwischen großer und kleiner Terz über dem Akkord der 5. Stufe aufweist. Sie nimmt in einigen Anthems nahezu die Hälfte der Kadenzbildungen ein.

»One of the commonest forms of independent progression is the use of both the flat and the sharp seventh in different parts, either simultaneously or in succession.«<sup>19</sup>

In Takt 105 des Anthems *I Was Glad* (Abb. 3a) ergänzen sich die beiden Sopranstimmen, Tenor und Bass zu einer klassischen Kadenz mit synkopierter Sopranklausel. Gleichzeitig zum Quartvorhalt auf der ersten Zählzeit steht aber im Alt die Mollterz  $c^1$  (1), welche im Querstand zum Leitton  $cis^2$  (2) steht.

Abbildung 3 : a) *I Was Glad*, Takt 105 ;  
b) *O God, the King of Glory*, Takt 8 ; c) *I Was Glad*, Takt 84–85.

In der Regel wird bei Purcell diese moduseigene – hier mixolydische – siebte Stufe, die querständig zur leittonig hochalterierten siebten Stufe steht, als obere Nebennote erreicht. Wie die Kadenz in Takt 8 des Anthems *O God, the King of Glory* zeigt (Abb. 3b), weicht Purcell von dieser Regel allerdings auch ab. Hier steht der Leitton  $cis^2$  (3) im Querstand zu der in diesem Fall modusfremden tiefalterierten siebten Stufe  $c$  (4), welche darüberhinaus angesprungen wird. Verschärft wird

<sup>19</sup> Ebd., 248.

diese Dissonanz noch dadurch, dass es sich um eine Kadenz mit *quarta consonans* handelt, so dass der Ton *c* zwischen zweimaligem *cis* gleichzeitig mit dem Quartvorhalt erscheint. Darüberhinaus springen Sopran und Tenor heteroleptisch aus dem Quartsextvorhaltsakkord auf der ersten Zählzeit ab.

Diese Art der querständigen Kadenz gipfelt bei Purcell in einer Gleichzeitigkeit von Dur- und Mollterz, wie beispielsweise in Takt 84 des Anthems *I Was Glad* (Abb. 3c). Hier prallen die obere Nebennote *f* (5) im Alt und der Leitton *fis*<sup>1</sup> (6) im Sopran 2 unmittelbar aufeinander.

Die querständige Kadenz ist keine Novität bei Purcell, sondern beruht auf einer längeren Entwicklungsgeschichte in der englischen Musik. Man findet sie auch schon bei älteren englischen Komponisten, vor allem in Kompositionen von Thomas Tallis, und Purcells Lehrer John Blow integriert sogar ein entsprechendes Beispiel in seine *Rules for Playing of a Thorough Bass*.<sup>20</sup> Charakterisch für Purcell ist allerdings auch hier die Häufung eines solchen dissonanten Phänomens, welches von anderen Komponisten nur selten angewandt wurde.

Eine letzte Art der Kadenz möchte ich hier noch besprechen. Es handelt sich um eine Kadenz, die lediglich zweimal in Purcells *full anthems* zu finden ist und in welcher das Prinzip der unabhängigen Bewegung der Stimmen bzw. der Überlagerung mehrerer korrekter Sätze gipfelt.



Abbildung 4 : *Remember Not, Lord, Our Offences*, Takt 31–32.

<sup>20</sup> Ebd., 249.

Diese Kadenz aus dem Anthem *Remember Not, Lord, Our Offences* (Abb. 4) wird wiederum durch einen Querstand zwischen großer und kleiner Terz in Tenor und Sopran 1 eingeleitet (1). Bei der Auflösung zu Takt 32 hin überlagern sich eine trugschlüssige Kadenz mit der geflohenen Bassklausel im Bass (2) und der auf dem Quintton liegenden Altklausel im Sopran 2 (3). Auf der ersten Zählzeit des Taktes 32 erklingt so ein großer Durseptakkord. Das Verhältnis zwischen Sopran 2 und Bass könnte zwar auch als 7-6-*syncopatio* erklärt werden, allerdings trifft die Auflösung dieser *syncopatio* auf der dritten Zählzeit auf den im Tenor liegenden Quintton. Auch hier überlagern sich also mindestens zwei Schichten, die miteinander in Konflikt treten.

Wie die vorhergehenden Analysen gezeigt haben, beruhen nahezu alle Dissonanzbildungen in Purcells *full anthems* durchaus auf tradierten Figuren und lassen sich anhand Bernhards umfassender Theorie erklären. Individualität erlangt seine Musik aber durch eine pleonastische Häufung verschiedener Dissonanztypen und durch eine Überlagerung mehrerer kompositorischer Schichten. So entwickelt Purcell in den *full anthems* die bereits obsolet gewordene Vokalpolyphonie noch einmal fort und greift sogar durch den starken Sprachausdruck seiner Musik die Affektenlehre des Barock voraus. Durch das Ausreizen aller Möglichkeiten der strengen Polyphonie schafft es Purcell eine Gattung zur Vollendung zu bringen, die schon sehr bald dem Generalbasszeitalter weichen musste.

Elisabeth Pütz

## **Wagners Tristan im Blickfeld der neuen Tonalität. Eine Betrachtung der V. Szene im Ersten Aufzug mit einer Anmerkung zur Semantik und Konnotation des Tristanakkordes**

Dramaturgisch gesehen ist die V. Szene des Ersten Aufzugs eine der wichtigsten, da sich hier die Wendung vollzieht, in der die Handlung umschlägt und die überhaupt erst das weitere Geschehen motiviert. In dieser Szene stehen Tristan und Isolde einander erstmals Auge in Auge gegenüber und werden demnächst den vermeintlichen Todestrank einnehmen, der sich dann fatalerweise als Liebestrank entpuppen wird. Das Vorspiel ist der Moment von Tristans Eintreten.

Zu Beginn des Vorspiels wird nun eine Dominantfunktion<sup>1</sup> mit den Grundtönen *g–b–des–e* generiert (Abbildung 1), deren acht Töne vollständig durch das dreimal im Unisono erklingende Tristanmotiv<sup>2</sup> sukzessive hervortreten. Hierbei wird immer der letzte Ton des Motivs als Liegeton bis zum nächsten Eintreten des Tristanmotivs ausgehalten und wird schließlich zum neuen Anfangston. Das Motiv wird also stets um eine kleine Terz nach oben transponiert. Zunächst beginnt es auf dem Ton *f*, dann auf *as* und schließlich auf *b*. Da mit dem dritten und letzten Eintreten alle acht Töne der Funktion vorhanden sind, ist eine weitere Transposition nach *d* nicht mehr notwendig.

- 1 Zu grundlegenden Begrifflichkeiten der Tonfeld-Theorie Albert Simons siehe Bernhard Haas, *Die neue Tonalität von Schubert bis Webern. Hören und Analysieren nach Albert Simon*, Wilhelmshaven 2004, sowie die Albert Simon gewidmeten Beiträge in *ZGMTH* 8/2 (2011).
- 2 Terminologie nach *Richard Wagner: Das Buch der Motive*, hrsg. von Lothar Windsperger, Mainz 1920.

## Elisabeth Pütz

T. 1214-1215

Orgelpunkte

T. 1220-1221

T. 1214-1215

vollständige alternierende Achtstufigkeit

Abbildung 1: *Tristan und Isolde*, Erster Aufzug, V. Szene:  
Reduktion der Takte 1207-1221.

Zu dem aus dem Tristanmotiv hervorgehenden Liegeton tritt ein mehrmaliger Akkordwechsel, der schließlich auf einem Dominantseptakkord stehen bleibt. In T. 1213 steht ein B-Dur-Septakkord als Dominante zur Tonika Es-Dur/Moll, ebenso steht in T. 1218 ein Cis-Dur-Septakkord zu Fis-Dur/Moll. Diese Dominanten werden jedoch nicht aufgelöst, sondern mit der Septime der Dominante (als Liegeton) erscheint direkt im Anschluss wieder das Tristanmotiv, welches ebenfalls dominantischer Natur ist. Es scheint, als verhindere das Tristanmotiv stets die Auflösung in eine Tonika. Das Tristanmotiv wird mit Isoldes Ausruf »Rache für Morold« textiert. Isoldes Bedürfnis nach Rache für Morolds Tod und der noch gegenwärtige anerzogene Sinn für Sitte und Anstand stehen also wie eine Mauer, die erst durch den Liebestrank eingerissen werden kann, zwischen der Liebe der beiden, die erst aufblühen kann, wenn Rache und Anstandsgefühl vergessen bzw. überwunden sind. Und genauso lässt sich das Tristanmotiv als musikalische Mauer auffassen, die kein Aufblühen ihrer Liebe, keine Auflösung in die Tonika zulässt. Denn es sei betont, dass diese tragische Liebesgeschichte der beiden eigentlich eine Ehebruchsgeschichte ist. Isolde ist einem anderen Mann versprochen worden, womit die Liebe der beiden gegen die Sitte und zudem Ehebruch wäre. An diesem Punkt sind beide noch zu sehr in ihren Moralvorstellungen gefangen, die weder echte Gefühle noch wahre Liebe oder Mitgefühl zulassen und durch das Erstarren in der Dominantfunktion dargestellt wer-

den. Nach der Einnahme des Trankes, die einen Bruch mit den Moralvorstellungen bedeutet, taucht in der Musik das Tristanmotiv nicht mehr auf. Deshalb ist das Tristanmotiv auch kaum als eine charakterliche Darstellung Tristans aufzufassen, denn andernfalls würde es jedes Mal mit dem Auftritt des Protagonisten in Erscheinung treten. Insofern erscheint der Terminus nicht sehr glücklich gewählt.

Wenn das Tristanmotiv ein drittes Mal erscheint, bleibt der letzte Ton nicht als Orgelpunkt stehen. Stattdessen vollzieht sich ab hier nun eine reale Quintfallsequenz, die ausgehend von der  $Cis^7$ -Harmonie in T. 1219 über  $Fis^7$  (T. 1224),  $H^7$  (1226),  $E^7$  (T. 1229),  $A^7$  (T. 1232) und  $D^7$  (T. 1236) bis zu G-Dur in Takt 1237 führt. Diese sechs Quintfälle bis G-Dur können funktional nicht mehr eingeordnet werden, wie es für eine Quintfallsequenz – und namentlich für eine aus Dur-Septakkorden bestehende – charakteristisch ist. Ab T. 1226 erscheint außerdem ein neues Motiv (Schicksalsmotiv), welches immer mit dem neuen Dominantseptakkord gespielt wird. Dieses in den Abgrund weisende Motiv scheint im Vordergrund nur den durch die Quintfälle evozierten harmonisch abgründigen Strudel zu bestätigen. Hier wird buchstäblich deutlich, wie Tristan und Isolde ihrem Untergang entgegengehen.

Die Dominantseptakkorde der Sequenz erscheinen nicht in unmittelbarer Abfolge, sondern werden vordergründig durch Zwischentakte vermittelt (Abbildung 2). Es zeigt sich hierbei stets die gleiche harmonische Konstellation (bis auf den letzten Quintfall), in der zum Dominantseptakkord weitere Töne der Dominantfunktion hinzutreten und diese somit stützen. Alle Grundtöne und zwei Quinttöne sind dabei vorhanden (in T. 1226 beispielsweise  $H^7$  mit hinzutretendem  $c$  und  $d$ ). Der nächste Septakkord, auf den sich die vorige Dominante bezieht, wird aber schließlich plagal durch seine eigene Subdominante erreicht. Hierbei entstehen also zwei plagale Schritte, nämlich zwischen Dominante und Subdominante und schließlich zwischen Subdominante und Tonika. Es ist deutlich zu sehen, wie die Quinttöne der Subdominante schließlich mit dem nächsten Dominantseptakkord zu (lokalen) Tonika-Grundtönen werden, die sofort als neue Dominante fungieren, womit sich der Kreis schließt und ein neuer Quintfall vorbereitet wird (siehe exemplarisch Abbildung 2). Es ist bemerkenswert, wie ein

Quintfall, also ein authentischer Schritt, durch zwei plagale Schritte ersetzt wird.

Übrigens ist dies paradigmatisch dafür, dass ein Leitmotiv bei Wagner einerseits selbst Tonalität generieren kann, wie es durch das Tristanmotiv zu Beginn der Szene geschieht. Andererseits kann ein Motiv aber auch in die Harmonik eingebettet sein, wie es beim Schicksalsmotiv der Fall ist.

(sopra)

*pp* *cresc.* *mf*

$H^7 (+c \text{ und } d)$   $Dis^7$   $e^0$   $E^7$   
D-Funktion S-Funktion S-Quinttöne + *fis* T  
(= neue D)

Abbildung 2: *Tristan und Isolde*, Erster Aufzug, T. 1226-1229.

Im Verlauf dieser 5. Szene nun werden die ersten Takte des Vorspiels wiederholt, und zwar genau an der Stelle, an der Tristan und Isolde den vermeintlichen Todestrank einnehmen, der sich dann als Liebesstrank entpuppt. Wie sich im Verlauf dieser Ausführungen zeigen wird, spielt der Tristanakkord hierbei eine Schlüsselrolle und offenbart gleichsam seinen leitmotivischen Charakter. Leitmotive bei Wagner haben es an sich, dass sie mindestens einmal im Werk in einer Gesangsstimme erscheinen und somit textiert bzw. konnotiert werden. Genau dies geschieht auch mit dem Tristanakkord. Als melodische Gestalt (als halbverminderter Septakkord notiert) erscheint er zweimal textiert, und zwar einmal bei Brangänes Ausruf »unseligen Trankes« und einmal bei Tristans Ausspruch »O sink hernieder Nacht der Liebe« (Abbildung 3):



## Elisabeth Pütz

The image displays a musical score for the Tristan chord. At the top, a piano accompaniment is shown in 6/8 time, with the right hand playing a melodic line and the left hand providing harmonic support. Below this, two chord diagrams are presented on a five-line staff. The first diagram, representing the Tristan chord (F#-C#-G#), has three notes marked with 'x' and one note marked with a circled 'x'. Below it, the text reads '3 Grundtöne, 1 Quintton'. The second diagram, representing the resolution chord (F#-C#-G#-F#-C#-G#), has one note marked with 'x' and three notes marked with circled 'x's. Below it, the text reads '1 Grundton, 3 Quinttöne'.

Abbildung 4: Der Tristanakkord im Lichte der Tonfeld-Theorie.

Hier zeigt sich, dass der Tristanakkord ein aus drei Grundtönen und einem Quintton bestehender Akkord ist, während der Auflösungsakkord die Verhältnisse genau umkehrt, da er aus nur einem Grundton, aber drei Quinttönen besteht. Das heißt also, dass hier musikalisch etwas vertauscht wird. Somit wird das Bühnengeschehen zu »ersichtlich gewordenen Taten der Musik«, wie Wagner selbst es formuliert hat.<sup>4</sup> Dies lässt sich auch deshalb besonders gut am *Tristan* festmachen, weil das Werk nur ein Minimum an äußerer Handlung aufweist und das eigentliche Drama in den seelischen Innenraum verlagert wird.

In engem Zusammenhang mit dem Vertauschen der Sphären steht nun auch die zweite Textierung, die nichts anderes als die Verherrlichung der Nacht bezeichnet. Die Worte »Oh sink hernieder Nacht der Liebe« leiten quasi den »Nachtgesang« ein, in dem Tristan und Isolde die Bedeutung der Nacht besingen. Der Tristanakkord, der ins Herz schneidende Klang, scheint hierbei die Hinwendung zur schmerzhaften Wahrheit zu verdeutlichen, die ins Bewusstsein drängt. Der Tristanakkord scheint also auch symbolisch für die Nacht zu stehen, in der erst ein spirituelles Erwachen und Bewusstsein möglich sind.

4 Richard Wagner, »Über die Benennung ›Musikdrama‹«, in: *Richard Wagner: Ausgewählte Schriften*, hrsg. von Esther Drusche, Leipzig 1982, 253.

## Wagners Tristan im Blickfeld der neuen Tonalität

Wie sich zeigt, kommen dem Tristanakkord mehrere Deutungsebenen zu, was auch seiner inneren Struktur entspricht. Der Tristanakkord als Einzelklang besitzt einen eigenen Stellenwert und motivisch-assoziativen Charakter und erscheint paradigmatisch für Wagners innovatives musikalisches Gedankengut.



Miona Dimitrijevic

## The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems after Arnold Böcklin«, Op. 128

Nowadays somewhat forgotten, Max Reger was considered one of the most influential and controversial composers of his time. His voluminous work is a real challenge for music analysts since it contains the elements inherited from classical-romantic tradition, but also reflects both the profound *fin de siècle* transformations in music and the revolutionary compositional innovations of *modernism*.

In the recent decades, the 19<sup>th</sup> century chromatic music – sometimes even harshly distinguished from the diatonic music as the *second harmonic practice*<sup>1</sup> – has become the theoretical entity with its own identity.<sup>2</sup> Abandoning the prevailing analytical models' rigid considerations of chromatic music as a mere elaboration of diatonic structures, D. Kopp, J. Horton, J. Hepokoski and W. Darcy, to name but a few theorists, developed the remarkably sophisticated conceptual frameworks for their analytic approaches to harmonic language of 19<sup>th</sup> century music. However, when it comes to the compositions that stand almost at the border of tonality dissolution, traditional and new *harmonielehre* fail to cope entirely with their audacious harmonic solutions. Adhering to Schoenberg's standpoint that distinction between diatonic and chromatic music is a matter of style, rather than substance, this analysis is based on his key concepts of harmony. Such approach to Reger's piece, the embodiment of extended, eventually chromatic tonality, will show that, in analytical terms, there is no strict division between these two styles. Due to time limitations, research of numerous analytical issues has to give way to more general consideration of the piece. The primary goal of the analysis is to demonstrate that readily noticeable tonal unity of *Four tone poems*, which begins and ends in the same key, is also expressed at all structural levels through tonal regions.

1 Gregory Michael Proctor, *Technical Bases of Nineteenth-Century Chromatic Tonality. A Study in Chromaticism*, Princeton 1978.

2 David Kopp, *Chromatic Transformations in Nineteenth-Century Music*, Cambridge 2006, 1.

Let us first examine the structural frame and overall organization of the tonal plan.

On the grounds that the piece manifests a sufficient number of symphony sonata cycle attributes I will consider the poems as the movements. The 1<sup>st</sup> and the 4<sup>th</sup> poem are based on T or the I scale degree, while the interior movements are, at first glance, non-T because they are based on the VI and the III degree. Since T function and region prevail in the course of the 2<sup>nd</sup> poem or movement, which is based on sm, the cycle could also be regarded as another variant of a typical romantic model: T – T – non-T – T.

The tonal plan indicates a sonata-like form, understood as ternary design, with an obvious reference to A. B. Marx. The relation between the beginning and the end of the 1<sup>st</sup> and the 4<sup>th</sup> poem, based on a *tonally directed motion*<sup>3</sup> I-V-V-I, is schematically outlined as:

1 <sup>st</sup> poem/ I mvmnt.	(2 <sup>nd</sup> / 3 <sup>rd</sup> poem/ II/III mvmnt.)	4 <sup>th</sup> poem/ IV mvmnt.
t -----HC:D	[ ..... ]	D -----t

In this context, two middle poems should represent the development part. However, they do not manifest typical features of contrasting middle section in respect of the rest-motion-rest pattern. The effect of the motion is not entirely achieved since the 2<sup>nd</sup> poem is based on sm region or the VI degree which is not only one of T representatives but the resolution in relation to V or D. The 3<sup>rd</sup> poem or m region, which is T and D representative, could equally be perceived as tension or resolution in relation to the tonal centre. Since the fundamental of m is already contained in sm chord as its fifth, we can see and hear only one chord – namely sm, regardless of the upper layer, its 7 and 9, from where this chord is only neighbouring harmony in relation to the frame of the 1<sup>st</sup> and the 4<sup>th</sup> poem, i.e. T-D-D-T.

3 Michael Spitzer, »Sonata Dialogues«, in : *Beethoven Forum* 14/2, (2007), 150–178:151.

## The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems«

1st poem/I. mvmt.      (2nd/3rd      IV. poem/IV. mvmt.  
II/III mvmt.)  
t ----- D      [.....]      D ----- t

a:    I        V        (VI)        V        I        VI

Example 1: Harmonic Frame.

With reference to Schoenberg's standpoint that any larger composition can be considered as more or less big and elaborated cadence,<sup>4</sup> we can regard the synthesis of *Four tone poems* not even as PAC – because of the absence of genuine progression – but more radically as merely T prolongation. In other words, its tonal regions I-VI-III-I represent only T prolongation based on I-VI-I. Furthermore, consideration of two chords as one, resulting from harmonic intervals of the VI 6/5/3 or the Ist with 6 *ajoutée*, has the same outcome – we see and hear it as T chord.

From the formal structural point of view, the piece does not suggest a I-V-x-V-I kind of symmetry, because of diverse structural features of its poems; the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> are a composed ternary form, the 3<sup>rd</sup> is a binary form and the 4<sup>th</sup> is theme and variations. Based on this, I will denote the poems in the order as: a, a1, b and c. Before we continue, let me briefly note that Schoenberg, as Reger's contemporary, highly praised his innovations in musical language, particularly his avoiding monotony that comes from exact repetitions of the same material. In that sense, the 4<sup>th</sup> poem is a paradigmatic example of such compositional practice. Here, the thematic material is, so to say, scattered through the variations in a way that its transformed content is hardly recognizable. Only at the beginning of the 5<sup>th</sup> variation, in SD region, the main

4 Arnold Schoenberg, *Theory of Harmony*, Berkley and Los Angeles 1978, 290.

motif of the theme based on t: V-VI recurs transposed on Np: V/V-V and slightly modified in its repetition in m. 61–62.

In the repetition-contrast-recurrent form – a a1 B a2 – of the 1<sup>st</sup> poem, the hierarchy of formal units results from customary placement of conclusive and inconclusive cadences, most of the HC being in the middle part B or precisely in its interior sections b and c. The same does not hold for the rest of the composition. Actually, the situation in the 2<sup>nd</sup> poem is reversed. In its ternary ABA form, the focus of tonal confirmation, T, is displaced from the exterior parts to interior part B. In the 3<sup>rd</sup> poem, the predominance of half cadences and permanent postponement of the conclusion, eventually reached in the 4<sup>th</sup> poem, give the sense of motion to Reger's piece regarded as a sonata cycle. The interpretation of the 2<sup>nd</sup> poem as the sequel of the 1<sup>st</sup> one could be justified by the fact that the latter has an open ending with HC: IV/IV-IV-I-V (cf. example 2).

Consequently, the beginning of the 2<sup>nd</sup> poem with the VI degree or sm opens the possibility that its link with the end of the 1<sup>st</sup> one could be heard as DC (V-VI). This kind of connection is frequent at lower structural levels, especially in the course of the 4<sup>th</sup> poem where the initial chord of the next section brings the resolution in relation to the tension implied by the inconclusive cadence, precisely HC of the previous section. The connection itself forms a new type of cadence, namely conclusive or relatively conclusive cadence – PAC, IAC or DC – while in terms of formal functions, it produces the fusion of ending and initiating function (cf. example 2a).

There are also variations without cadences, connected with the previous and the next variation in the same way. This fact softens the effect of changes of direction and regions.

Despite the conspicuous simplicity of harmonic expression manifested at a large scale structural level, the harmonic progressions inside the poems produce more significant dynamic growth.

Gradual development of harmonic syntax throughout the cycle starts with relative simplicity of harmonic progressions in the 1<sup>st</sup> poem with prevailing diatonic structure.

Development of the harmonic rhythm coincides with the four poems' tempo: in the 1<sup>st</sup> one it is slow, as a kind of a slow introduction,

## The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems«

and in the other three poems it is fast. In the 1<sup>st</sup>, the harmonic rhythm is accorded with the pulse or more pulses or even entire measure, while in the 2<sup>nd</sup> and the 3<sup>rd</sup> it is relatively accelerated and generally more frequently modified, culminating in the 4<sup>th</sup> poem. Due to harmonic density combined with accelerated harmonic rhythm and fast tempo, at the first hearing we can hardly perceive many occurrences within the last three poems. We hear the main and extensively developed tonal regions, as well as the beginnings and the ends of parts and sections, while the harmonic progressions within the sections and subsections are heard as passages. However, the analysis also examines some of these harmonic prolongations and progressions which cannot be perceived clearly in the continued hearing.

It might seem peculiar that *Four tone poem*, a paradigmatic example of extended tonality, is distinguished by transparent tonal coherence, especially through the balance between the elements of stability and instability or, in Schoenbergian terms, the centrifugal and centripetal tendencies. But for those familiar with Reger's work and his belief that the music without clear tonal centers could not make any sense, it comes as no surprise.

With respect to chord structures, chord progressions and permanent interchangeability of major-minor in the course of *Four tone poems*, I will determine its tonality as A without major or minor. All of the mentioned factors contribute to and eventually result in the fusion of major and minor. The 1<sup>st</sup> poem begins in a-minor but ends in A-major, the 2<sup>nd</sup> and the 3<sup>rd</sup> are in A-major, while in the course of the 4<sup>th</sup>, the interchangeability is constant, even intensified, particularly at its end where we hear T and t simultaneously. However, the major T chord prevails because t minor comes from the bass line, where the second and third notes of melodic figure are in fact passing notes, not the chord base (cf. example 3).

In determining the tonal centre mode with regard to harmonic punctuation, major-minor distinction is introduced by, in Riemannian terms, the first plain minor cadence V-IV-I (m. 7–8), followed by an IAC (imperfect authentic cadence) although with v-minor (m. 9–10), from where in the third cadential progression, introduced in the course of the extension, v (fifth minor) before the I degree is not interpreted

as connection which produces PAC or IAC, but as a mere neighbouring harmony within the plain minor cadence V-IV-I (cf. example 4).

If we consider only the structural frame of *Four tone poems*, the beginning and the end of the 1<sup>st</sup> poem in succession with the beginning and the final plagal cadence at the end of the 4<sup>th</sup> poem could wrongly lead us to perceive the preponderance of a-minor in the cycle, not because of the chord structures but because of their progressions. Such determination of tonality would overlook the diverse harmonic motions of the piece.

The close links, originating from the harmonic syntax construction, are readily noticeable between the regions, whether they belong to the same or different functions. In the latter case, the distribution of the functions frequently coincides with the functional cycle order T-S-D-T and its transposition at any degree. Consequently, complementary rather than contrasting relations between the units at all structural levels are evident in the whole cycle and in each poem separately.

The 1<sup>st</sup> poem, being based on T region, is the most homogenous since all chords and harmonic progressions, even the substitutes, are actually subordinated and oriented to the confirmation of the tonic region. Furthermore, the enharmonic reinterpretation in measures 77–81:

9  
III  
V/VI

~  
III

~  
VI

~  
III

I IV bII

~  
III

~  
VI

~  
III

I IV bII

Example 5: 1<sup>st</sup> poem, m. 77-81.

## The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems«

that stands out in prevailing diatonic progressions, also reconciles the flat and sharp chords making a kind of passage between  $\flat S$  and its  $S$  ( $S\flat S$ ) and  $M\sharp$ . Simultaneously, these progressions equally emphasize the passage from  $S$  function towards  $D-T$ . Contrary to this occurrence, the establishment of different regions and modifications of directions of harmonic progressions are relatively frequent within the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 4<sup>th</sup> poem. In the 2<sup>nd</sup> poem the changes of regions are accorded with changes of sections, except in the section a of the middle part B which starts in the  $sm$  region and ends in confirming  $T$  with IAC. In the course of the 3<sup>rd</sup> poem, modifications of directions are more frequent even within the sections and the contrast between sharp and flat regions and chords is underlined (for example:  $m$  or  $III\sharp$  and  $III\flat$  within  $m$  prolongation).

The enharmonicism is of particular significance in the 2<sup>nd</sup> poem. I will illustrate it with one example: in m. 83–86

The musical score shows four staves: Violin I, Violin II, Viola, and Violoncello. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/4. Measure 83 starts with a treble clef and a 3-measure rest in Violin I, followed by a triplet of eighth notes (G#, A, B) and another triplet (B, A, G#). Violin II, Viola, and Violoncello have rests. Measure 84: Violin I has a half note G# and a quarter rest. Violin II has a quarter rest, then a quarter note G# and a quarter rest. Viola has a quarter rest, then a quarter note G# and a quarter rest. Violoncello has a quarter rest, then a quarter note G# and a quarter rest. Measure 85: Violin I has a half note G# and a quarter rest. Violin II has a quarter rest, then a quarter note A and a quarter rest. Viola has a quarter rest, then a quarter note A and a quarter rest. Violoncello has a quarter rest, then a quarter note A and a quarter rest. Measure 86: Violin I has a whole note chord (G#-A-B-C#). Violin II, Viola, and Violoncello have rests.

Harmonic analysis below the staves:

	9	7	9	
	V/II	II	V -	
			~	
			V/VI	VI

Example 6: 2<sup>nd</sup> poem, m. 83–86.

the leading tone chord –  $D_9$  without its root – determined as such by the preceding progressions, in light of its resolution is enharmonically reinterpreted as the secondary leading tone chord – secondary  $D_9$  without its root – of  $sm$ , precisely of the  $VI$  degree whereby  $sm$  like-

wise affirms T function. The fact that any secondary representative affirms tonal centre equally as the main degrees (I, IV, V) proves the denial of the hierarchy between the main and the secondary functional representatives .

The main functional representative can be subordinated to its own secondary representative (that is: T as SM of its m, or S as M of its sm or IV as III of II) depending on the context of successions of harmonic progressions and their directions. These relations are of the same kind as the ones of paradigmatic cadential progressions, considered exclusively in terms of the main representatives, where T is either D of S or S of D.

The displacements of the articulatory pillars both from T to S and D and from main to secondary degrees intensify centrifugal tendency which does not destabilize, but on the contrary, confirms the tonal centre T. Depending on duration of the displacements, the region other than T can be established even without cadential progressions. Let us examine just one of the many examples. Considering the chord structures, the ascending progressions sm-s-Np, or  $\flat$ SM of s, are based on chromatic and diatonic third relations from which s is perceived as sm of sm. On the other hand, at the end of the 1<sup>st</sup> and the beginning of the 2<sup>nd</sup> poem, sm is surrounded by two progressions: preceding D-sm and the following sm-s. In this context bifunctionality of sm is particularly emphasized. According to the preceding progression, sm is resolution instead of T, and in relation to the following progression, sm is m of s.

Despite the generally prevailing meaning of sm as T representative, this succession underlines its reorientation toward S. The course of reorientation is instantly interrupted by HC which should have redirected the harmonic motion toward T confirmation. Instead, the extension that comes immediately after HC redirects the harmonic motion again towards S which is confirmed by the following section starting with dor (cf. example 7, 7a, 7b).

From here arises the following reinterpretation of the elaborated succession: instead of D, we hear it as S of dor followed by D of dor and dor (m. 10–12, p. 16). The bass line, namely the roots of the progression of the first 3 chords produces the chord of augmented 5 - f#-

## The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems«

d-b $\flat$  which implicates m $\flat$  of D or the s of s, that is g-minor chord as resolution, while in relation to the 1<sup>st</sup> chord of the following section, b-minor chord, the considered chord f $\sharp$ -d-b $\flat$  can be enharmonically reinterpreted as f $\sharp$ -d-a $\sharp$  requiring the resolution that follows. The identical procedure is demonstrated by the following example. The succession of chords b-g-e $\flat$ , implicates m $\flat$  or s of ss as its expected resolution.

Nevertheless, since the succession is followed by D, the resolution requires its enharmonic reinterpretation as: b-g-d $\sharp$ . This enharmonic modification highlights the relation between major 3 and diminished 4. Subsequently, it illuminates the relation between two chromatic variants of one chord, for example e $\flat$  and e, as well as chromatic relation between the chord which would have been the resolution of augmented fifth, for example c-minor in relation to e $\flat$  augmented fifth chord and the chord which is the actual resolution, e minor, of this diminished 4. I could add, if the last chord is minor, we would have a chromatic relation, but if it is a major variant, we could perceive the disjunct relation, for example c-minor and E-major.

The striking enharmonic changes, expressed in more explicit manner, which result from the relation between the elements of chords and chord progressions from one side and the elements of bass melodic line from the other, are presented in example 8 (cf. example 8).

Note that the twofold meaning of the chord from measure 54 justifies the second possibility from the previous example (m. 12–24). Independently of the melodic lines, *Four tone poems* also involves other enharmonic reinterpretations originating from the chords themselves and their connections in respect of what precedes and succeeds them. These enharmonic homonyms reflect both classical unquestionable T confirmation and, at the same time, romantic characteristic based on the third relations – T and its sm and m.

Despite the harmonic and structural elements' diversity of the piece, the continuity is its prevailing constructive principle rather than juxtaposition. The already mentioned equality between I, IV, V and all secondary degrees and their chromatic sharp and flat variants is also transferred to any chord and/or its region, not only to their D and S but also to their II, III, VI, VII and their substitutes. However, all

Miona Dimitrijevic

these extensions do not deny tonality. I will dare to go a step further claiming that even what Schoenberg referred to as vagrant harmonies<sup>5</sup> are to be perceived as chords and regions closely or remotely related with the tonal centre or at least with some of the three harmonic functions.

The musical score consists of two systems of staves. The first system has five staves: two treble clefs and three bass clefs. The second system has four staves: one treble clef, one alto clef, and two bass clefs. The music is in 3/4 time and G major. The upper voice (top treble staff) features a complex melodic line with slurs and triplets. The lower voice parts (bottom three staves) are mostly rests with some chordal accompaniment. The score is annotated with slurs and triplets.

Example 2a: 2<sup>nd</sup> poem, m. 1-7.

5 Arnold Schoenberg, *Structural Functions of Harmony*, New York 1969, 44.

# The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems«

The image displays a musical score for the first poem of Max Reger's »Four Tone Poems«, measures 92-101. The score is arranged in two systems. The top system includes parts for Flute I, Clarinet I, Bassoon I, Horns in F and B-flat, Trombone in C, Violin, Viola I, Violin II, Viola II, Violoncello, and Contrabasso. The bottom system includes parts for Violoncello and Contrabasso. The score features complex harmonic textures with many accidentals and dynamic markings such as *p*, *pp*, and *f*. The key signature has one flat, and the time signature is 3/4. The measures are numbered 92 through 101.

Example 2: 1<sup>st</sup> poem, m. 92-101.

Miona Dimitrijevic

266

Flute 1

Flute

Oboe 1

Clarinet in B

Bassoon 1

Trumpet in C

Horn in F

Horn in E

Tenor Trombone

Bass Trombone

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Contrabass

Example 3: 4<sup>th</sup> poem, m. 266 until the end.

# The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems«

1. Der göttliche Feind

Max Reger, Op. 128, 1

Example 4: 1<sup>st</sup> poem, m. 1–16.

# Miona Dimitrijevic

Vivace (♩ = 72-80)

Flute I  
Flutes II, III  
Oboes  
Clarinet in A  
Bassoons  
Violin I  
Violin II  
Viola  
Violoncello  
Contrabass

Example 7, 7a: 2<sup>nd</sup> poem, m. 1-24.

# The Harmonic Analysis of Max Reger's »Four Tone Poems«

16  
Fl. *ff* *p* *pp*  
Ob. *pp*  
Cl. *pp* *p* *pp*  
Bsn. *pp*  
Vln. I *ff* *pp* *ppp*  
Vln. II *pp* *ppp*  
Vla. *ff* *pp* *ppp*  
Vc. *f* *ff* *pp* *ppp*  
Cb. *pp*

Example 7b: 2<sup>nd</sup> poem, m. 1–24.

# Miona Dimitrijevic

Max Regar Op. 128, 1

Musical score for strings, measures 27-30. The score is in 3/4 time and features five parts: Violin 1, Violin 2, Viola, Violoncello, and Contrabass. The key signature has one flat. Dynamics include *ppp*, *ff*, *mf*, *scen.*, and *ff*. The Violoncello part includes the markings *ppp*, *ff*, and *scen.* The Contrabass part includes the marking *ff*.

Musical score for strings, measures 31-34. The score is in 3/4 time and features five parts: Vln. 1, Vln. 2, Vla., Vcl., and Cb. The key signature has one flat. Dynamics include *ff* and *mf*. The Vln. 1 part includes the marking *ff*. The Vln. 2 part includes the marking *ff*. The Vla. part includes the marking *ff*. The Vcl. part includes the marking *ff*. The Cb. part includes the marking *ff*.

Musical score for strings, measures 35-38. The score is in 3/4 time and features five parts: Vln. 1, Vln. 2, Vla., Vcl., and Cb. The key signature has one flat. Dynamics include *mf* and *mf*. The Vln. 1 part includes the marking *mf*. The Vln. 2 part includes the marking *mf*. The Vla. part includes the marking *mf*. The Vcl. part includes the marking *mf*. The Cb. part includes the marking *mf*. The number 8 is written above the Vln. 1, Vln. 2, and Vcl. parts in the final measure.

Example 8: 2<sup>nd</sup> poem, m. 49–63.

Andreas Winkler

## Debussys Streichquartett – ein Werk gegen die Akademie?

### 1. Debussy und die »Akademische Welt«

Spätestens im Debussy-Jahr 2012 kann man ein wenig den Eindruck gewinnen, die Musiktheorie rechts des Rheins wolle diesem größten französischen Komponisten endlich mehr Beachtung schenken. Dabei trifft es sich gut, dass etwa dieser Kongress der GMTH sich ein Thema gewählt hat, das vermutlich unbeabsichtigt zu Claude Debussy passt: nämlich den Dualismus bzw. die Dialektik zwischen Theorie und Komposition. Mit Debussy, so scheint es, beginnt jener Aufstand der »jungen Wilden« gegen die Akademie, das Aufbegehren der Musiker, die aus der festgefahrenen Welt von *Conservatoire*, Tonsatz-Wettbewerben wie dem *Prix de Rome* und verschulter Profimusiker-Laufbahn ausbrechen wollten. Es geht hier um ein Stück des jungen Debussy, das in ein interessantes Spannungsfeld zwischen Innovation und Akademie »hineingeboren« wurde: sein einziges Streichquartett von 1893.

Von Claude Debussy ist ein tiefer Widerwille gegen den akademischen Musikbetrieb überliefert. Kritisches Fragen, bissiger Spott und Häme kennzeichnen seinen Werdegang in den 1880er Jahren, der sich allerdings gleichwohl innerhalb der Mauern des Pariser *conservatoire* und in Reichweite der *Société Nationale de Musique* abspielt, konservative Institutionen, für die Beethoven das Ideal ist und Wagner noch nicht »infrage kommt«. Debussy ist nicht überzeugt davon, dass die in jener Zeit übliche Vermittlung von Musiktheorie einem Komponisten etwas nützt – mit Ausnahme der Gehörbildung. Im Original liest sich das etwa so: »Wahrscheinlich haben Sie keine Ahnung davon, dass der Kontrapunkt das abstoßendste Fach der Musik ist. Aber bei diesen beiden [Lasso und Palestrina, A.W.] ist er bewunderungswürdig...«<sup>1</sup> Der aufmüpfige Pianist und Komponist ist kein geborener Meister; die meisten frühen Werke sind an der französischen Salonmusik orientiert,

1 In einem Brief aus Rom: Jean Barraqué, *Claude Debussy*, Reinbek 1964, 50.

von einigen akademischen Pflichtstücken abgesehen, von denen er später nichts mehr wissen will. Mit einem dieser Pflichtstücke ergattert er schließlich in seiner zweiten Teilnahme den so genannten Rompreis, über den er später so bissig herzieht. Man bemerkt eine gewisse Ambivalenz, denn einerseits verachtet er die steife Welt der Akademie, aber andererseits unterzieht er sich, im Unterschied zu Erik Satie, diesem Prozedere, wie erwähnt, mit Erfolg. 1885 in Rom angekommen, lümmelt und streunt er mehr als zwei Jahre herum und bringt wenig zustande, mit anderen Worten: eine Enttäuschung und Fehlinvestition für die *Académie des Beaux Arts*, die zuständig ist für die Zöglinge des *Prix de Rome*. Debussys offenkundige Trägheit führte übrigens sehr viel später zu dem Geständnis, ein fauler Komponist zu sein, der oft »Wochen braucht, um sich zwischen zwei Akkorden zu entscheiden.«<sup>2</sup>

Erstaunlich ist, wie wenig Debussy auch in den folgenden Jahren zu Papier bringt – er ist weit entfernt von typisch jugendlicher Produktivität. Zwischen 1885 und 1892 entstehen als fertige Werke ein paar Lieder (allerdings u. a. die herausragenden *Fêtes galantes* nach Verlaine und die *Proses lyriques*) und einige, z. T. berühmt gewordene Klavierstücke wie die *Suite bergamasque* mit *Clair de lune*. Debussy verlangt in der Musik und allgemein in der Kunst offenbar Wahrheit und nicht Anerkennung; er ist noch sehr auf der Suche und verdrängt seine Armut. Der Anlauf zu seinem ersten größeren Orchesterwerk, dem *Prélude à l'après-midi d'un faune*, für dessen Komposition er mehr als ein Jahr benötigt, symbolisiert einen allmählichen künstlerischen Aufbruch zu einer eigenen Tonsprache; das Streichquartett gehört in dieselbe Periode. Die Komposition dieses Stückes wurde vermutlich angeregt durch den etwas älteren Komponisten Ernest Chausson, der in jenen Jahren ein relativ enger Bekannter Debussys war. Das Autograph trug ursprünglich auch die Widmung an den Freund, die jedoch nach dessen Kritik am Werk durch eine andere Widmung ersetzt wurde:<sup>3</sup> an den bedeutenden Geiger Eugène Ysaye, welcher das Stück mit

2 In einem Brief an den Dirigenten Gatti-Casazza: Dietrich Fischer-Dieskau, *Fern die Klage des Fauns*, Stuttgart 1993, 362.

3 Debussy reagierte auf Kritik oftmals so, als fügte ihm derjenige, der sie äußerte, absichtlich Kränkungen zu.

## Debussys Streichquartett – ein Werk gegen die Akademie?

seinem Quartett am 29. Dezember 1893 in Paris uraufführte.<sup>4</sup> Auf dem Titelblatt fällt übrigens die Opuszahl (op. 10) auf, was für Debussy, der seine Werke in der Regel nicht mit Opuszahlen nummerierte, ungewöhnlich ist.

Das Bemühen, an eine gewisse Tradition anzuschließen, ist recht typisch für Debussy, der sich z. B. mit seinen früheren Klavierstücken teilweise an Chopin anlehnt. Im Falle des »akademischen« Genres Streichquartett scheint das Vorbild bis zu einem gewissen Grade César Franck zu sein, ein Aspekt, der weiter unten noch etwas genauer untersucht werden soll.

### 2. Eine Übersicht über Debussys Streichquartett

Dieses Quartett wirkt in mancher Hinsicht »akademisch«, also mit der gängigen kompositorischen Praxis des späteren 19. Jahrhunderts konform.

Debussy verwendet einen traditionellen viersätzigen Aufbau:

Kopfsatz	Sonatenhauptsatz
Scherzo	Scherzo – Trio – Scherzo-Reprise im 15/8-Takt ( <i>pizzicato</i> , außer im Trio)
Langsamer Satz	ABA (mit typischerweise extrem verkürzter Reprise) ( <i>con sordino</i> , außer B)
Finale	variiertes Sonatensatz mit langsamer Einleitung

Dies ist eine Struktur, die übrigens auch Ravel einige Jahre später für sein Streichquartett fast genau so übernommen hat (auch dort: ein überwiegend *pizzicato* gespieltes Scherzo und ein *sordinierter* langsamer Satz).<sup>5</sup> Der tonartliche Aufbau (g-Moll – G-Dur – Des-Dur/cis-Moll – g-Moll) suggeriert die Ausrichtung des gesamten Stückes auf eine Tonika-Achse.<sup>6</sup> Der tonal scheinbar unpassende langsame Satz wird übrigens sehr sachte »vermittelt«, d. h. seine ersten Töne verwei-

4 Vgl. Ariane Charton, *Debussy*, Paris 2012, 115f.

5 Debussy schreibt übrigens bloß Tempobezeichnungen vor die Sätze, also weder »Scherzo« noch »Finale«.

6 Als Tonika-Achse bezeichne ich hier die im Kleinterzabstand liegenden Töne *g-e-des/cis-b* gemäß der Tonfeldtheorie nach Albert Simon.

sen nicht auf Des-Dur, sondern pendeln um das g, welches aus den vorigen Sätzen noch bekannt ist, und schwenken mit dem Umweg über *Fes/E* nach *Des* – diese »Achse« wird also abgeschritten. Andererseits bleibt Des-Dur in der langsamen Einleitung des Finales noch präsent, bis wiederum quasi rückwärts über *E* nach *G* zurückmoduliert wird (siehe Abb. 1).

The musical score is divided into several sections with the following labels and tonalities:

- Introduction des III. Satzes (tutti sordino):** G-Dur, Fes(=E)-Dur, G-Dur.
- Hauptthema des III. Satzes:** Des-Dur.
- Introduction des IV. Satzes:** (aus Scherzo), (aus Langsamem Satz).
- Section 5:** Des-Dur.
- Section 11:** Des-Dur.
- Section 13:** E-Dur.
- Section 31:** Hauptthema des IV. Satzes, g-Moll.

The score includes various musical notations such as *2. V.*, *pizz.*, *Vc.*, *Va.*, and rests (...).

Abbildung 1: Tonale Vermittlung.

Es ist bemerkenswert, dass Debussy überhaupt eine *Sonatenform* schrieb, und zwar sogar eine ziemlich mustergültige: klar voneinander abgehobener Haupt- und Seitensatz, letzterer in einer anderen Tonart stehend, mithin sogar zwei (wenn auch verwandte) Themen, eine tonal sehr instabile und außerordentlich modulationsfreudige Durchfüh-

## Debussys Streichquartett – ein Werk gegen die Akademie?

rung, die gegen Ende über eine 20 Takte lange Dominantfläche auf die Reprise in der Tonika hinsteuert.

Abbildung 2: Repriseneinsatz.

Der Akkord *fis-c'-e'-b'* in den letzten beiden Takten vor der Reprise darf als dominantisches Ganztonfeld aufgefasst werden, da das langgestreckte *d* von zuvor noch im Ohr ist; lediglich das *as* fehlt: Dieser wichtige Ton soll im Thema, das durch das *as* in g-Moll einen phrygischen Anstrich besitzt, wieder frisch klingen!

Debussy zeigt in seinem Quartett eine außerordentlich konventionelle Klangbehandlung der Streichinstrumente. Außer dem Akzent auf pizzicato-Spiel im Scherzo und den sordinierten Streichern im dritten Satz gibt es nichts Außergewöhnliches zu bemerken, im Unterschied zu den »Klangfesten«, wie man sie von diesem Komponisten erwarten dürfte. Dies ist umso überraschender, als »neue« Techniken, wie z. B. das Stegspiel, auch für Quartett-Kompositionen bereits längst zur Verfügung standen, wie Griegs Streichquartett von 1878, ebenfalls in g-Moll, beweist: Dort findet das Spiel *sul ponticello* reichlich Verwendung in der Coda des ersten Satzes.

Im Vergleich mit Forderungen des bei Streichquartetten »üblichen« klassischen Satzes fallen jedoch einige Freiheiten auf, die sich der Komponist herausgenommen hat. Der durchbrochene Stil (oder Satz), zusammenhängend mit sukzessiver Verteilung der Hauptstimme (Melodie) auf verschiedene Instrumente, aber auch mit polyphoner Vierstimmigkeit, scheint Debussy kaum interessiert zu haben. Polyphone

Stellen sind außerordentlich selten, es dominieren stattdessen der homophon vierstimmige Satz (etwa beim Themenbeginn), ferner zweistimmige Kontrapunkte, wobei eine der beiden Stimmen, oft durch Fauxbourdon-Satz o. Ä. erweitert, einstimmig aufgefasst wird (s. T. 12ff. des ersten Satzes), außerdem Modelle wie Melodie und Begleitung oder Melodie und Ostinati, sowie seltener: »orchestrale« Fläche mit scheinsebstständigen Stimmen.

Motivische Arbeit wiederum scheint bei Debussy zu bedeuten, dass diverse über das gesamte Stück verteilte Motive »Emanationen« ein und desselben Materials (oder Themas) sind (vgl. Abbildung 3 am Ende Textes).

Das Thema der Exposition entpuppt sich recht schnell als *eine* Variante des einen Großteil des Stückes beherrschenden Grundgedankens. Relativ deutlich wird dies anhand des zweiten Themas, welches in der Durchführung in ähnlicher Gestalt auftritt wie ganz zu Beginn (daher hier als R = Rectus dargestellt). Auffällig ist das u. a. deswegen, weil der aufstrebende Dreiklang in T. 3, der sonst nur eine Verlängerung des Themas ist, hier in fis-Moll statt in g-Moll abermals gebracht und erweitert wird. Zuvor stellt der Komponist dieses Thema jedoch in seiner Umkehrung vor, als »originales« zweites Thema im Seitensatz der Exposition. Bei genauerem Hinsehen wird der Grundgedanke jedoch schon viel früher variiert, und zwar als etwas verbogener Krebs ab T. 13. Der Krebs ist leicht augmentiert und muss vergleichend – und oktaviert – vom wiederholten *d* in T. 2 aus gelesen werden. Es sollte übrigens ausdrücklich betont werden, dass alle Varianten, die hier mit Namen wie »Krebs« oder »Umkehrung« versehen werden, diese bloß »ungefähr« verdienen; Debussy arbeitet mit »Inexaktheit«, wodurch das melodische Material sehr biegsam erscheint. Das ist bereits eine für Debussy typische Kompositionstechnik, die er später, etwa im Ballettwerk *Jeux*, vollends zur Meisterschaft entfalten wird.

Den Beginn des zweiten Satzes beherrscht ein Ostinato in der Viola, fast identisch mit dem Hauptthema des ersten Satzes, dieses ist mechanisch durchschnurrender Kontrapunkt zum Pizzicato der übrigen Streicher. Augmentiert und *cantabile* begegnet uns das Thema als Leitgedanke des Trios wieder. In der Rückführung vom Trio in die Scher-

## Debussys Streichquartett – ein Werk gegen die Akademie?

zo-Reprise gibt es dann noch zwei weitere Varianten, eine markant rhythmisierte in T. 111 und eine Abänderung der Trio-Thema-Form. Man beachte die Scherzo-Reprise in der »falschen« Taktart 15/8 (eigentlich ein triolischer 5/4-Takt). Auch dort findet sich das Thema, ins »rein Harmonische« umgedeutet.



Abbildung 4: Scherzo-Reprise.

Auch in den anderen beiden Sätzen beherrscht der Grundgedanke in weiteren Variationen das Feld.

Der Grundgedanke taucht übrigens im etwa zeitgleich entstandenen *Prélude à l'après-midi d'un faune* wieder auf – diese beiden scheinbar so konträren Stücke sind also miteinander motivisch verbunden. Zu erwähnen ist außerdem noch die mehrfache Verwendung durch Ravel in dessen einige Jahre später entstandenem Streichquartett: Dort begegnet uns Debussys Grundgedanke gewissermaßen in seiner pursten Form.

### 3. Zyklisches Komponieren

Das sich durch das ganze Werk schlängelnde Hauptthema (vgl. Abb. 3) lässt ein zyklisches Kompositionsprinzip vermuten. Darunter versteht man ein in mehrsätzigen Instrumentalstücken präsesentes Prinzip, demzufolge dieselben Themen durch alle Sätze durchgeführt werden, so dass die Einzelsätze miteinander hörbar motivisch und emotional verzahnt werden. Diese Technik könnte man als mit der Wagnerschen Leitmotivtechnik verwandt ansehen; sie wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts u. a. von Liszt gepflegt. Debussy greift hinsichtlich des zyklischen Komponierens jedoch auf César Franck zurück, dessen Stücke damals immer mehr in Mode kamen, und der nur wenige Jahre zuvor mit einem meisterhaften Streichquartett an die Öffent-

lichkeit getreten war. Wenn Debussy seinen zeitweiligen Lehrer Franck einmal in jungen Jahren abschätzig als »Modulationsmaschine«<sup>7</sup> bezeichnete, so ist das eher seiner Vorliebe für verbale Spitzen geschuldet, die auch vor Freunden und Vorbildern nicht Halt machte, als echter Abneigung. Eine scharfe Ablehnung von Francks Kompositionen lässt sich daraus jedenfalls nicht ableiten.

In Debussys Fall handelt es sich allerdings um sehr dezent zyklisches Komponieren, da es in dieser »minimal-zyklischen« Anlage nur einen einzigen, wandelbaren Grundgedanken gibt, der das Werk motivisch-strukturell prägt, und nicht gleich eine Handvoll oder mehr, wie z. B. bei Franck. Dieser Gedanke wird, wie bereits festgestellt, enorm variiert und musikalisch ausgebeutet; neben Krebs und Umkehrung stehen diverse Augmentationen und »Verzerrungen« sowohl diastematischer als auch rhythmisch-metrischer Natur (sowie erhebliche Veränderungen des Tempos) zur Verfügung. Das zyklische Prinzip ist im Unterschied zu Francks Quartett nicht sofort hörbar – wenigstens nicht überall. Das bewirkt die schon fast an *Jeux* erinnernde Variabilität des Grundgedankens und die bloß scheinbare Mehrfach-Thematik. Die Monothematik *verkleidet* sich als Polythematik.

#### 4. Ein »verkehrtes« Tritonussubstitut

Eine echte Besonderheit ist gegen Ende der Exposition (T. 48f.) im ersten Satz zu verzeichnen. Dort erwartet man die Auflösung des dominantischen Tritonussubstituts *E (=Fes)* zur lokalen Tonika *Es*, aber es folgt A-Dur statt Es-Dur oder es-Moll, was man als enharmonische Ausweichung bezeichnen könnte. *Dieses* Tritonussubstitut ist *wirklich* überraschend, da man die in der ersten Zeile von Abbildung 5 skizzierte Wendung aus der späromantischen Musik bereits kennt und übrigens in T. 2 desselben Satzes auch schon gehört hat. Somit erwartet man auch an dieser Stelle die Verwendung des übermäßigen Klanges als Tritonussubstitut und nicht den Quintfall, der tatsächlich eintritt. Die sofortige Dominantisierung des Tones *a* verweist bereits auf die längeren Dominantketten, die für den mittleren Debussy (etwa in *La mer*) so typisch sind.

7 Fischer-Dieskau 1993, 30.

## Debussys Streichquartett – ein Werk gegen die Akademie?

erwartet:

45

D7  
5

Quasi-D

T (es)

eintreffend:

45

D7  
5

D7

T (a)  
= (D7)

Abb. 5: Tritonus-Substitut.

### 5. Fazit und Schluss

Debussy komponierte trotz allem ein durchaus romantisches Stück! Dafür spricht die insgesamt zyklische Anlage und eine überwiegend romantische Tonalität, in der die Häufung von Terzquartakkorden aller Art (dominantisch, halbvermindert, übermäßig) auffällt. Die Ausrichtung des Stückes an Tonachsen ist relativ offensichtlich, auch das »verkehrte« Tritonussubstitut (s.o.) ist ja ein »Achsen-Effekt«, ebenso die Vermittlung des langsamen Satzes über die Achse *G-E-Des* (und genauso wieder zurück). Debussy schrieb Musik, die klar an funktionaler Tonalität orientiert ist, ganz im Gegensatz zu dem, was ihm in der Literatur bisweilen unterstellt wurde. Debussys Streichquartett ist Ergebnis eines Ringens um den eigenen Weg, aber auch Zeugnis der Beschäftigung mit, ja sogar der Hommage an eine Tradition, der er sich verpflichtet fühlte und der er sich keineswegs fern oder gar überlegen wähnte. Debussy knüpft vorwiegend an Franck an, aber natürlich auch an die Komponisten der Wiener Klassik – ob er nun will oder nicht. Diese übermächtige Vergangenheit scheint aber keinen allzu

riesigen Schatten auf das Werk geworfen zu haben; das Stück ist, wie angedeutet wurde, frisch und originell. Bemerkenswert daher, in der Literatur einen Satz wie den folgenden zu finden: »Das einzige Streichquartett des späten Verdi und die Einzelwerke Debussys und Ravels reflektieren den Gesamtanspruch der Gattung nicht nur in ihrer Singularität, sondern ebenso in der fast gewaltsamen Kompliziertheit und Gespanntheit ihres Stils und Ausdrucks.«<sup>8</sup> Dies trifft weder auf Debussys Streichquartett noch auf ein anderes der genannten Werke zu!

Dieses Quartett – so scheint mir – funktioniert gut trotz oder gerade wegen der Reduktion des zyklischen Stils auf ein Thema. Das hängt vielleicht auch mit der schlüssigen Harmonik zusammen und mit dem fast völligen, auffälligen Verzicht auf polyphone bzw. imitatorische Experimente, welche auf Dauer die Monothematik ziemlich »nervtötend« hätten erscheinen lassen. Vor allem aber hat Debussy, darin Beethoven nicht unähnlich, sein Thema so offen und »neutral« konstruiert, dass es sich in diverse Richtungen abbiegen und variieren lässt – es ist streckenweise gar nicht mehr zu erkennen. Einige Besonderheiten des Debussy-Stiles sind schon präsent, so z. B. eine gewisse Vorliebe für Homophonie, für zweistimmigen Kontrapunkt, überraschende und unvollständige Modulationen, Dominantketten und extreme Wandelbarkeit der Grundgedanken bei sehr spezieller Motivarbeit. Diese Merkmale des Debussy-Stiles treten mit den Jahren immer deutlicher hervor; die Anlage ist im Streichquartett aber schon vorhanden.

8 Ludwig Finscher, *Studien zur Geschichte des Streichquartetts I*, Kassel 1974 (*Saarbrücker Studien zur Musikwissenschaft* 3), 9.

# Debussys Streichquartett – ein Werk gegen die Akademie?

## I. SATZ

Thema zu Beginn

(...) 13 "Krebs"

14 Seitensatz: II. Thema (... 17 (entfernt verwandt) (... 51 gewandelte Gestalt im Seitensatz ("U")

52 (... 63 in der Df. (R) (... gewandelte Gestalt + Dreiklang

## II. SATZ (Scherzo)

3 (... 56 ("Trio")

59 (... 111 (Trio; Rückführung) (... 4

124

## III. SATZ

5 Thema des Langsamen Satzes, aus der gewandelten Gestalt des Kopfsatzes ("U") gewonnen (...)

## ANDERE STÜCKE:

Prélude à l'après-midi d'un faune T. 17 f.,  
(enharmonisch verwechselt)

Verwendung durch RAVEL  
im Streichquartett F-Dur

(...) (etc., ...)

Abbildung 3: Themengnese.





## Dres Schiltknecht



Abbildung 2: Verschiedene Notationsmöglichkeiten der Oberstimme von A. Skrjabins *Prélude* op. 74 Nr. 4, Anfang.

Enharmonische Äquivalenz bedeutet, dass die Identität des Tones, die Einheit von Tonort und Tonwert, mit sich selbst in einem dialektischen Widerspruch steht: Ton *es* ist verschieden von Ton *dis* und zugleich identisch mit Ton *dis*. Dadurch entsteht, was Bernhard Haas die »neue, synthetische Identität« des Einzeltones nennt, denn es gilt: » $es=dis$  und  $es\neq dis$  und  $(es=dis) = (es\neq dis)$  (d. h. die Ungleichheit von *es* und *dis* ist gleich ihrer Gleichheit)...«<sup>1</sup>

Halten wir fest: Enharmonische Äquivalenz konstituiert sich aus einer bestimmten Inanspruchnahme der gegebenen diatonischen Tonauffassung, d. h. die Diatonik ist in ihr dialektisch aufgehoben. Enharmonische Äquivalenz und Zwölfstufigkeit des Tonraums bedingen sich gegenseitig, denn die (theoretische) Unendlichkeit der Diatonik wird in die Endlichkeit eines geschlossenen Zwölftonraums gefasst. Es gibt nicht mehr unendlich viele, sondern nur noch zwölf Töne, aber nur deshalb, weil jeder dieser Töne gleichzeitig unendlich viele Töne ist ( $dis=es=feses$  usw.).<sup>2</sup>

### 1. Elementare Klänge des Zwölftonraums

Gibt es elementare Klänge, deren Bedeutung für die Ausbildung enharmonisch äquivalenter Strukturen vergleichbar ist mit der Bedeutung von Dur- und Moll-Dreiklängen für die Ausbildung diatonischer Strukturen? Dazu folgendes Beispiel: Wie kann der sechstönige Schlussakkord von Arnold Schönbergs Klavierstück op. 19 Nr. 2 auf

1 Bernhard Haas, »Über Mikrotonalität und Vieltönigkeit oder: wie die Musik von Bach bis Wagner das Hören und Denken der vielen Töne beeinflusst hat«, in: *Bericht über den Mikrotonalitätskongress Stuttgart 2011*, hrsg. von Caspar Johannes Walter und Cordula Pätzoldt, i. V.; Zitat leicht abgeändert, das Originalzitat verwendet die Töne *eis* und *f*.

2 Vgl. ebd.

## Zur Bedeutung von enharmonischer Äquivalenz

wenige Gerüsttöne reduziert werden, so dass der Eindruck entsteht, als wäre in diesen Gerüsttönen der Gesamtklang quasi genetisch bereits angelegt? Abbildung 3 zeigt drei verschiedene Vorschläge: die Reduktion auf einen »äußeren« Dur- und »inneren« Moll-Dreiklang (a), auf einen »unteren« und »oberen« übermäßigen Dreiklang (b) sowie auf zwei ineinander verzahnte, noch nicht näher bestimmte Dreiklänge (c), um die es im Folgenden gehen wird. Spielt man abwechselnd Schönbergs Schlussakkord und jeweils eine der drei Gerüstvarianten, so steht außer Zweifel, dass die dritte Dreiklangs-Variante dem Gesamtklang am nächsten kommt.

Schlussakkord  
Schönberg op. 19/2:

mögliche Dreiklangs-Reduktionen:  
a) Dur-/Moll-Dreiklang    b) überm. Dreiklänge    c) ??

\* (PCS-Theory: 3-3-Set  
nach A. Forte)

Abbildung 3: Schlussakkord von A. Schönbergs Klavierstück op. 19 Nr. 2, mögliche Dreiklangsreduktionen.

Der Frage nach elementaren Klängen enharmonischer Äquivalenz kann rein systematisch mit einer Versuchsordnung nachgegangen werden: Wie viele Töne sind mindestens notwendig und wie müssen diese angeordnet sein, um enharmonische Äquivalenz zu suggerieren? D. h. wie müssen die Töne gesetzt werden, damit die zwischen ihnen bestehenden diatonischen Beziehungen im Widerspruch zueinander stehen? Ich nenne diesen Widerspruch der Einfachheit halber fortan »Konsonanz-Störung«.

In den nun folgenden Abbildungen wird der Zwölftonraum als Quintenkreis dargestellt. Dabei ergibt sich die diatonische Beziehung zweier Töne (und somit ihr Tonwert) im Sinne des kürzeren Weges zwischen ihnen. Ton »o« sei gesetzt als *c* (Abb. 4).

Erklingt zum *c* jeweils nur ein weiterer Ton, so ist das entstehende Intervall bis auf den Tritonus (im Sinne des kürzeren Weges) diatonisch eindeutig bestimmt, eine Konsonanz-Störung daher nicht möglich (Abb. 4a).

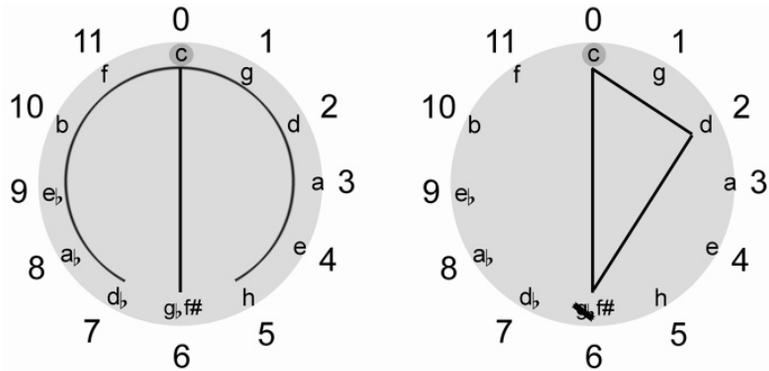


Abbildung 4a und 4b: Bestimmung von einzelnen Tonwerten, ausgehend vom Ton c.

Der Tritonus ist ein Sonderfall, auf den ich, stellvertretend für alle gleichmäßigen Oktavteilungen (überm. Dreiklang, verm. Vierklang, Ganztonleiter), kurz eingehen will: Beim Tritonus ist eine klare Zuordnung von Tonwerten zu Tonorten unmöglich, die Töne sind sozusagen neutral. Ton »6« *kann* genauso gut *fis* wie *ges* sein (s. Abb. 4a). Ob er das eine, das andere oder beides zugleich tatsächlich *ist*, kann erst entschieden werden, wenn die Gleichmäßigkeit aufgehoben und dadurch Tonabstände differenziert, also voneinander unterschieden werden können (s. Abb. 4b). Ton »6« (und somit der Tritonus zu Ton »0«) kann erst benannt werden, wenn er zu einem weiteren Ton in Beziehung gebracht wird (in unserem Beispiel zu Ton »2«, *d*). Verallgemeinert gilt, dass die Bestimmung von Tönen eine Differenzierung der Tonabstände voraussetzt. Gleichmäßige Oktavteilungen führen daher zu Ton-»Neutralität«.

Konsonanz-Störung erfordert also mindestens drei Töne. Abbildung 5 zeigt, unter welchen Voraussetzungen auch bei drei Tönen *keine* Konsonanz-Störung eintreten kann:

## Zur Bedeutung von enharmonischer Äquivalenz

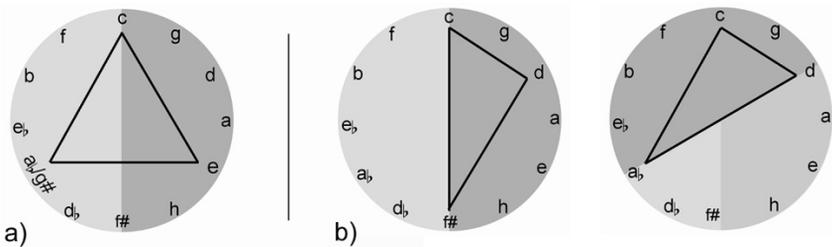


Abbildung 5: Bei gleichmäßiger Oktavteilung (a) bleiben die Töne »neutral«. Liegen die Töne innerhalb eines Halbkreises (b), bleiben die Tonbeziehungen diatonisch eindeutig.

Konsonanz-Störung bei drei Tönen tritt also nur dann ein, wenn die Töne auf dem Quintenkreis nicht gleichmäßig und nicht innerhalb eines Halbkreises angeordnet sind. Befolgen wir diese Regeln, stellen wir fest, dass es insgesamt überhaupt nur zwei Möglichkeiten gibt (Umkehrungen mit eingerechnet), drei Töne so zu setzen, damit eine Konsonanz-Störung eintritt (Abb. 6).

Das im Ton *des* spiegelsymmetrische 3-1-Set entspricht nur teilweise der zuvor erwähnten Voraussetzung der Intervall-Differenzierung. So gesehen gibt es sogar nur eine einzige mögliche Anordnung mit maximaler Intervalldifferenzierung, bei der jeder Ton mittels zwei unterschiedlich großer Abstände zu den anderen beiden Tönen bestimmt ist. Es ist dies das 3-3-Set, das ich im einleitenden Schönberg-Beispiel bereits vorgestellt habe (Abb. 3c). Es soll fortan »3-3-Klang« genannt werden. Wir können nun sagen, dass in diesem und nur diesem Klang Konsonanz-Störung und damit enharmonische Äquivalenz am prägnantesten hervortritt.

## Dres Schiltknecht

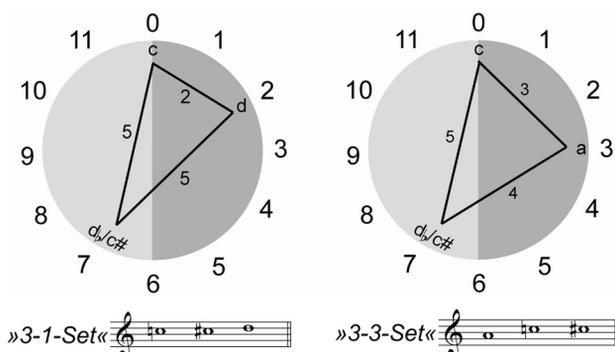


Abbildung 6: Mögliche Drei-Ton-Konstellationen, die Konsonanz-Störung verursachen. Die Zahlen im Kreisinnern entsprechen der Anzahl der Quinten zwischen zwei Tönen.<sup>3</sup> Der Einfachheit halber wird hier die Terminologie der Pitch Class Set Theory aufgegriffen. Die Begriffe »3-1-Set« und »3-3-Set« beziehen sich auf die Set-Klassifizierungen nach Allen Forte.

### 2. Literaturbeispiele: Dreiklang und Atonalität

Im Folgenden wollen wir uns ausschließlich diesem 3-3-Klang zuwenden.<sup>4</sup> Dabei soll aufgezeigt werden, dass die so genannte Atonalität und der hier vorgestellte 3-3-Klang sich gegenseitig bedingen: Zum einen kann das Vermeiden jeglicher Diatonik gleichgesetzt werden mit der Allgegenwärtigkeit enharmonischer Äquivalenz, also auch im musikalischen Detail mit nur wenigen Tönen. Zum anderen gibt es aber bereits bei drei Tönen nur eine Möglichkeit, enharmonische Äquivalenz optimal zu suggerieren. Daraus folgt etwas überspitzt, dass letztlich jeder Ton eines atonalen Werkes in irgendeiner Weise mit einem 3-3-Klang in Beziehung stehen muss. Man könnte daher sagen, 3-3-Beziehungen drängen sich bei atonaler Musik in der Weise auf, wie sich Dur- und Moll-Beziehungen in der Dur-Moll-Tonalität aufzwin-

- 3 Die mathematische Herleitung möglicher Dreiklänge mit Konsonanz-Störung lautet: Der Abstand zwischen zwei Tönen ergibt sich aus der jeweils kleineren Anzahl an Quinten zwischen ihnen (der kürzere Weg auf dem Quintenkreis). Die drei Abstände seien a, b und c. Nun gilt:  $a+b+c=12$  (Quinten) und  $a, b, c < 7$  und  $a+b, b+c, c+a > 6$  (Quinten). Zwei Lösungen: a, b, c = 2, 5, 5 und 3, 4, 5.
- 4 Ausführungen zum »3-1-Set« sind hier aus Platzgründen nicht möglich.

## Zur Bedeutung von enharmonischer Äquivalenz

gen (wobei mit dem 3-3-Klang natürlich nicht bloß der Zusammenklang im Akkord gemeint ist, sondern allgemein eine zeitlich nicht festgelegte Aufeinander-Bezogenheit der Töne).



Abbildung 7: Lars Edlund, *Modus Novus*, erstes Notenbeispiel.<sup>5</sup>

Das allererste Notenbeispiel in Lars Edlunds *Modus Novus* stellt verschiedene Grundtypen des melodischen Materials (bei Beschränkung auf Sekundschritte) vor. Es zeigt den Unterschied zwischen chromatisch gesteigerter Diatonik, um die es in dem Buch *nicht* gehen soll (1. Zeile), und »richtiger« Freitonalität (2. Zeile): Dabei bilden die ersten drei betonten Zählzeiten einen 3-3-Klang. (Die weiteren Vernetzungen mit 3-3-Klängen sind hier nicht eingezeichnet.) Es ist bezeichnend, dass das vielleicht bekannteste *Lehrbuch in freitonaler Melodielesung* (Untertitel) mit einem 3-3-Klang eröffnet wird.<sup>6</sup>

Die erste atonale Komposition, Arnold Schönbergs Klavierstück Op. 11 Nr. 1, eröffnet ebenfalls mit einem 3-3-Klang:

<sup>5</sup> Lars Edlund, *Modus Novus*, Nordiska 1963, 17.

<sup>6</sup> Dieses Eröffnungsbeispiel steht stellvertretend für die Melodiebildung des gesamten Lehrbuches: Mit den pro Kapitel zur Verfügung stehenden Intervallen schöpft der Autor jeweils die entsprechenden Möglichkeiten zur 3-3-Klang-Bildung aus.

## Dres Schiltknecht

Original

Analyse nach 3-3-Klängen

Abbildung 8: A. Schönberg, op. 11 Nr. 1, Takt 1–5,  
Original und Analyse nach 3-3-Klängen.

In den hier abgebildeten Anfangstakten lässt sich jeder Ton einem bzw. mehreren 3-3-Klängen zuordnen. Die Abbildung zeigt im unteren System eine von mehreren Möglichkeiten der Zuordnung, d. h. die von mir getroffenen Entscheidungen, Töne zu 3-3-Klängen zusammenzufassen, entspringen letztlich einer analytischen Interpretation der Musik, die für unsere Zwecke hier zweitrangig ist.<sup>7</sup>

Die nächste Abbildung zeigt die bekannte Zwölftonreihe von Anton Weberns *Variationen* für Orchester op. 30. Ebenso interessant wie ihr symmetrischer Bau (Abb. 9, 1. Zeile) scheint mir die enge und lückenlose Vernetzung der Töne zu 3-3-Klängen (Abb. 9, 2. Zeile): Die

7 Ich habe diejenigen 3-3-Klänge zusammengefasst, deren Verkettung eine in sich geschlossene Sechston-Struktur hervorbringt, worauf ich im folgenden Kapitel eingehen werde. Die Tonfeldtheorie nennt diese Strukturen »Konstrukt« (Bernhard Haas, *Die neue Tonalität von Schubert bis Webern. Hören und Analysieren nach Albert Simon*, Wilhelmshaven 2004). Dabei erkennen wir, dass ein solches »Konstrukt« den äußeren Rahmen der Phrase bildet, während das dazu komplementäre Konstrukt, bestehend aus den anderen sechs Tönen des Zwölftonraums, in der Phrasenmitte steht. Dabei werden einige Töne zeitlich vorgezogen oder nachgeschlagen, was durch gestrichelte Pfeile markiert ist.

## Zur Bedeutung von enharmonischer Äquivalenz

Zwölftonreihe kann in drei Vierergruppen unterteilt werden, deren Töne jeweils durch zwei 3-3-Beziehungen miteinander vernetzt sind. Die Vierergruppen sind miteinander über eine 3-1-Beziehung verknüpft. Es ist offenkundig, dass der Komponist durch die so gewählte Einrichtung des Tonmaterials bestmögliche Voraussetzungen schafft, atonale Musik zu komponieren.

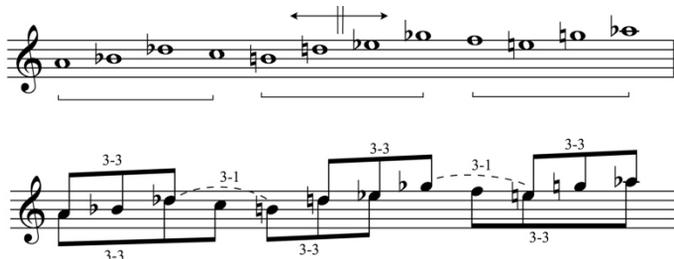


Abbildung 9: Zwölftonreihe aus A. Weberns *Variationen* für Orchester op. 30.

Das zu Beginn bereits erwähnte *Prélude* von Alexander Skrjabin könnte geradezu als Kompositionsübung über den 3-3-Klang durchgehen. Dieser durchdringt Melodie und Akkorde vom ersten bis zum letzten Ton! Versuchsweise kann eine Art moderner Generalbass gesetzt werden, indem der Satz auf eine Progression reiner 3-3-Klänge reduziert wird (Abb. 10). Der Klangcharakter des Originals bleibt dabei weitgehend erhalten. (Die Abbildung beschränkt sich aus Platzgründen auf die ersten fünf Takte.)

Bei den gezeigten Literaturbeispielen ging es mir nicht darum, den 3-3-Klang an vereinzelt Stellen atonaler Musik zu finden, sondern darum, auf die enge Wechselwirkung von Atonalität und 3-3-Klang hinzuweisen. Dieser ergibt sich als Klangbasis quasi alternativlos aus dem Anspruch, atonal zu sein.

## Dres Schiltknecht

Original  
Lent, vague, indécis

Reduktion nach »3-3-Klängen«

*p* *pochiss.* *poco a poco cresc.*

*3* *dim.* *p*

*3* *3* *3*

Abbildung 10: A. Skrjabin, *Prélude* op. 74 Nr. 4, T. 1–5, Original und als Reduktion mit 3-3-Klängen. An einigen Stellen (\*) sind mehrere ineinander verzahnte 3-3-Klänge notiert, z. B. im ersten Akkord (*cis-a-c* und *cis-e-c*).

### 3. »Minimal Work Relation« und der »Hexatonic Cycle« – Neo Riemannian Theory

Im letzten Abschnitt soll ein Anschluss an Strömungen der amerikanischen Musiktheorie, insbesondere der *Neo Riemannian Theory*, versucht werden, wobei ich mich auf die Ideen des amerikanischen Autors

## Zur Bedeutung von enharmonischer Äquivalenz

Richard Cohn beziehe.<sup>8</sup> Dabei erschließt sich uns eine offenkundige Analogie zwischen dem »alten« Dur- und Moll-Dreiklang und dem hier vorgestellten »neuen« 3-3-Klang. Des Weiteren kann gezeigt werden, dass aus dem 3-3-Klang diejenigen geschlossenen Tonzyklen hervorgehen können, die bei Richard Cohn »*Hexatonic Cycles*« und in der Tonfeldtheorie »Konstrukt« genannt werden.<sup>9</sup>

Cohns Dreiklangssyntax basiert auf dem Prinzip minimaler Stimmführung: Dur- und Moll-Dreiklänge sind als einzige aller Dreiklänge in der Lage, durch minimale Stimmführung – ein Halbtonschritt in einer Stimme – ineinander überführt zu werden (z. B. C-Dur nach e-Moll). Zwischen solchen Akkorden besteht, wie Cohn es nennt, eine *Minimal Work Relation* (»Beziehung kleinstmöglicher Veränderung«).<sup>10</sup> Abbildung 11 zeigt, wie Dur- und Moll-Dreiklänge durch *Minimal Work Relation* ineinander überführt werden können und dabei einen so genannten *Hexatonic Cycle* ausbilden. (Derselbe Tonvorrat wird in der Tonfeldtheorie »Konstrukt« genannt.)

Um Cohns Prinzip der *Minimal Work Relation* auf den 3-3-Klang anzuwenden, reicht es, dessen Grundvoraussetzung zu verändern: *Minimal Work Relation* basiert auf Stimmführung mit dem Halbton als Maßeinheit (daher der Halbtonkreis in Abb. 11). Die *Distanz* zwischen Tönen wird also anhand ihrer absolut-räumlichen Position im *Pitch-Class-Space* bestimmt, präziser formuliert handelt es sich um eine Distanz zwischen Ton-Orten. Unter der hier vorgebrachten Grundvoraussetzung der diatonischen Tonauffassung (s. Einleitung) beruht jedoch Distanz zwischen Tönen auf diatonischer Verwandtschaft, d. h. nicht der Halbton, sondern die Quinte dient als Maßeinheit einer *Minimal Work Relation*. Indem der Zwölftonraum nicht in Halbtönen, sondern in Quinten vermessen wird, kann Cohns Dreiklangssyntax eins zu eins auf den 3-3-Klang umformuliert werden: Zwischen 3-3-Klängen besteht eine *Minimal Work Relation*, weil sie als einzige

8 Richard Cohn, *Audacious Euphony. Chromatic Harmony and the Triad's Second Nature*, Oxford 2012.

9 Cohn 2012, 17; Haas 2004, 27. Das Tonfeld »Funktion« (Haas 2004, 11) kann in ähnlicher Weise aus dem 3-3-Klang hergeleitet werden, was hier aus Platzgründen nicht gezeigt werden kann.

10 Cohn 2012, 17.

## Dres Schiltknecht

aller möglichen Dreiklänge in der Lage sind, durch minimale Veränderung – eine Quinte – ineinander überführt zu werden.

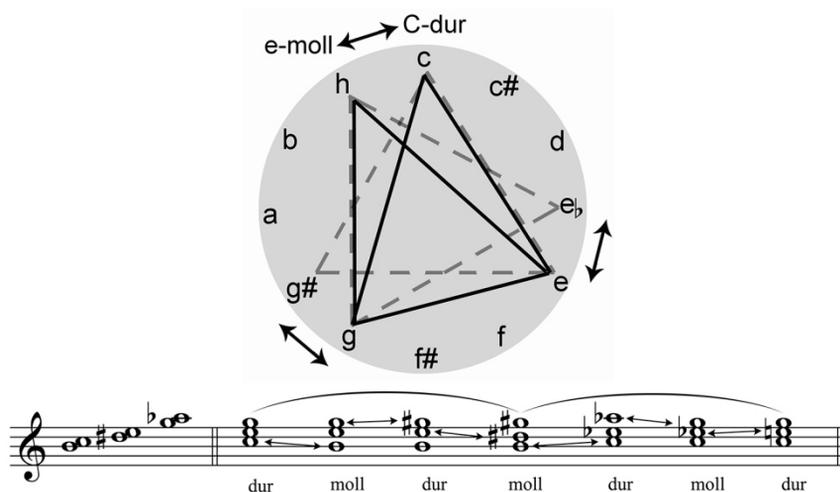


Abb. 11: Die graphische Darstellung zeigt den *Hexatonic Cycle* bestehend aus zwei übermäßigen Dreiklängen (gestrichelte Dreiecke), die zueinander um einen Halbton verschoben sind. Die Pfeile zeigen den Halbtonschritt an (*Minimal Work Relation*), um einen Dur- in einen Moll-Akkord zu überführen (schwarze Dreiecke).

Abbildung 12 verdeutlicht die Analogie zwischen Dur-Moll-Dreiklang und dem 3-3-Klang anhand des *Hexatonic Cycles*.

Die so nach der Quintverwandtschaft geartete Syntax aus 3-3-Klängen bringt äußerlich dieselben Strukturen hervor, nämlich den *Hexatonic Cycle* bzw. das Tonfeld »Konstrukt«. Die zugrunde liegenden Bausteine und das damit einhergehende innere Verständnis sind jedoch grundsätzlich verschieden. Dies kann am Klavier klanglich nachvollzogen werden. Man beachte beim Spielen der beiden unterschiedlichen Dreiklangfolgen (Abb. 12), wie sich uns Konsonanz und Konsonanz-Störung in einander entgegengesetzter Weise mitteilen: Beim *Hexatonic Cycle* aus traditionellen Dreiklängen sind die Akkorde konsonant, die Konsonanz-Störung vollzieht sich erst im Zuge der Akkordverbindungen. Beim *Hexatonic Cycle* aus 3-3-Klängen erklingt

## Zur Bedeutung von enharmonischer Äquivalenz

Konsonanz-Störung innerhalb der Akkorde selbst, während die Akkordverbindungen konsonant wirken. Die dabei entstehende Klangwirkung ist im ersteren Fall dynamisch, vergleichbar dem Schreiten auf einer endlosen Escher-Treppe; es geht scheinbar voran, und doch dreht man sich im Kreis. Im letzteren Fall ist die Klangwirkung dagegen statisch; es ist, als würde man den immer gleichen Klang lediglich aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten.

a) Halbtonkreis

b) Quintenkreis

a) *dur moll dur moll dur moll dur*

b) 3-3 3-3 3-3 3-3 3-3 3-3 3-3

Abb. 12: Vergleich von Dur-/Moll-Dreiklängen (a) und dem 3-3-Klang (b) auf Grundlage der *Minimal Work Relation* und dem daraus hervorgehenden *Hexatonic Cycle*. Bei a) gilt der Halbton, bei b) die Quinte als Maßeinheit des Zwölftonraums.

## Schlusswort

Ich habe in meinen Ausführungen versucht, den Begriff der enharmonischen Äquivalenz in seiner dialektischen Abhängigkeit zur Diatonik zu definieren. Darauf aufbauend wurde eine elementare Dreiklangs-

struktur hergeleitet, die aufgrund bestimmter Eigenschaften mit dem konsonanten Dreiklang der Diatonik verglichen werden kann.

Ein erster Hinweis zur Tauglichkeit dieses Vergleichs könnte der hier erbrachte Nachweis sein, dass diesem so genannten neuen Dreiklang, ähnlich wie dem alten, eine Art Überdetermination zu eigen ist, wie Richard Cohn es nennt:<sup>11</sup> Überdetermination meint, dass der Dreiklang sich dadurch auszeichnet, unter Anwendung verschiedener, unabhängiger Herleitungskriterien optimal dafür geeignet zu sein, musikalische Syntax zu generieren. Der Dur- und Moll-Dreiklang gilt aufgrund seiner Konsonanz als optimale akustische Struktur, aufgrund seiner Fähigkeit zur *Minimal Work Relation* gleichzeitig auch als optimale »Verbindungs-Struktur« – Verbindung auf der Basis von Tonort-Nähe. Der »3-3-Klang« gilt seinerseits als optimale akustische Struktur, aber unter umgekehrten Vorzeichen, nämlich aufgrund seiner Konsonanz-Störung. Und auch er gilt als optimale Verbindungs-Struktur im Sinne einer *Minimal Work Relation* – Verbindung auf der Basis von Tonverwandtschaft. Der Begriff der Überdetermination trifft also auch auf diesen neuen Dreiklang zu.

Meine Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf Eigenschaften des Tonmaterials, Eigenschaften, die aus dem definierten Verständnis von enharmonischer Äquivalenz resultieren. Ob und wie diese Materialeigenschaften für die Analyse konkreter Werke und letztlich für ein Theorieverständnis fruchtbar gemacht werden können, wird sich zeigen.

11 Ebd., 40f.

Almut Gatz

**Harmonik im atonalen Kontrapunkt.  
Zu Anton Weberns  
»Doppelcanon in motu contrario« op. 15/V**

Weberns Ensemblelieder op. 12–19 werden häufig ohne rechte Beachtung und Wertschätzung als Durchgangsstation zwischen expressivem Frühwerk und zwölftönigem Spätwerk verortet. Rudolph Stephan beschrieb insbesondere die Lieder op. 15–17 als den »...vielleicht [...] heute unzugänglichste[n] Teil von Weberns Œuvre, der getragen ist von dem Wunsch, höchste Kunstfertigkeit und kindlich-fromme Schlichtheit miteinander zu verbinden.«<sup>1</sup> Ähnlich beschreibt Andreas Krause op. 15–18 als »...eine ebenso sperrige wie entrückte Werkgruppe.«<sup>2</sup>

Im 1917 komponierten Lied *Fahr hin, o Seel*<sup>3</sup> prägen sich unterschiedliche kompositorische Tendenzen, die für die ganze Gruppe der mittleren Vokalwerke von Bedeutung sind, geradezu exemplarisch aus. Nicht nur die Kompositionstechnik erfährt in dieser Zeit entscheidende Fortentwicklungen; damit einher geht auch ein Wandel des Ausdrucksbegriffs, der wohl die viel besungene Hermetik dieser Lieder mit bedingt. Einige Aspekte dieses Wandels versuche ich in der folgenden Skizze zu verdeutlichen, wobei ein besonderes Augenmerk auf dem Zustand der Harmonik liegt.

Text

Den religiösen Volkstext (vgl. Abb. 1) entnahm Webern Peter Roseggers Roman *Erdsegen*,<sup>3</sup> er ist aber auch dort Zitat eines mehrstrophigen traditionellen österreichischen Begräbnislieds.<sup>4</sup> Die Textwahl steht

1 Rudolph Stephan, *Vom musikalischen Denken. Gesammelte Vorträge*, Mainz 1985, 225ff.

2 Andreas Krause, *Webern und seine Zeit*, Laaber 2001, 238.

3 Peter Rosegger, *Erdsegen. Vertrauliche Sonntagsbriefe eines Bauernknechtes. Ein Kulturroman*, Leipzig 1901.

4 Zu weiteren Strophen und unterschiedlichen Fassungen des Liedes, darunter eine im Dreivierteltakt in Es-Dur (!), vgl. Eva-Maria Hois: »...denn ein Volkslied ist nie sentimental.« Anton Webern und die Volksmusik«, in:

paradigmatisch sowohl für Weberns Hinwendung zu einfachen, regelmäßig gebauten Versen, als auch für seine Abkehr von subjektiv geprägter Lyrik: Im Kollektiv von Volk und Kirche Tradiertes tritt an die Stelle persönlicher lyrischer Äußerung. Webern kleidet das Gedicht in einen Doppelkanon in Gegenbewegung,<sup>5</sup> der dank der transparenten Satzstruktur deutlich hörbar ist. Die artifizielle kanonische Anlage, ähnlich wie in den *Fünf Canons nach lateinischen Texten* op. 16 eine Reverenz an die von Webern verehrten Meister der Vokalpolyphonie, entspringt seinem Bemühen, Fasslichkeit zu erzeugen. Die archaische Strenge des Kanons kann hier zudem als Metapher für das Unausweichliche des Todes, seine potenziell zyklische Regelmäßigkeit, für die Ewigkeit wie für den immer gleichen Kreislauf von Tod und Leben gelesen werden. Gleichzeitig ist die Gegenbewegung, das Ineinandergreifen der Richtungen, Sinnbild für Tod und Auferstehung, Kreuz und Erlösung, Herabsteigen Gottes und Auffahren der Seele.<sup>6</sup>

### Bezüge

Webern tastet die Form des Gedichts (zwei Strophen à vier Verse) nicht grundsätzlich an, verknüpft aber die Verse unterschiedlich eng und proportioniert sie durch Verdichtung und Dehnung neu. Insbesondere das gedrängte Zusammenziehen von Vers 5 und 6 potenziert die Wirkung der geradezu überdimensionalen Verbreiterung im letzten Vers: Jede Silbe hat gleiches Gewicht, die rhythmische Bewegung erstarrt zu einem regelmäßigen Schreiten. Vermittelnd greift zuvor Vers 7 noch einmal auf, was als aus dem jambischen Versmaß abgeleitetes rhythmisches Grundmuster bezeichnet werden kann (Vers 1, Beginn der Verse 4 und 5). Aus ihm entwickelt sich die Rhythmik aller weiteren Verse durch metrische Verschiebungen, Diminution und Neukombination rhythmischer Teilmotive. Diesem schlichten, auftaktig

*webern\_21*, hrsg. von Dominik Schweiger und Nikolaus Urbanek, Wien 2009, 177ff.

5 Interessanterweise ist ein erster Entwurf ganz traditionell und schlicht homophon für Stimme und Klavier gesetzt. Vgl. Andreas Meyer, *Ensemblelieder in der frühen Nachfolge (1912–17) von Arnold Schönbergs Pierrot lunaire op. 21. Eine Studie über Einfluß und »misreading«*, München 2000, 293.

6 Vgl. hierzu Allen Forte, *The Atonal Music of Anton Webern*, Yale 1998, 342f.

schwingenden Puls begegnet im rein instrumentalen B-Kanon<sup>7</sup> ein volltaktiger, anfangs quasi im 6/8-Takt stehender, rhythmisch komplementärer Kontrapunkt. Nicht nur die Deklamation ist stets »natürlich«, die Singstimme ist auch in ihrer Diastematik kantabel. Der Ambitus weitet sich sukzessive nach dem relativ engen, chromatisch verschachtelten Beginn, viele Phrasen sind bogenförmig angelegt. Dabei unterstreicht die Bewegungsrichtung häufig ganz direkt den Textinhalt, besonders plastisch in Vers 3 (»der dich erlöst« ↗ »durch seinen Tod« ↘). Die Spitzentöne wiederum sind dramaturgisch aufgebaut: in der ersten Strophe über *b*, *h* und *cis* zu *d* (»erlöst«), anknüpfend in der zweiten über *e* (und *cis*) zu *f* (»barmherzig«), das quasi spiegelbildlich von der Unteroktave vorbereitet wird und über das einzige (!) Melisma, eine Dreiklangsbrechung und (wieder) *cis* ins untere *d* geführt wird; dieses fungiert dann als Ankerton für den letzten Vers. Über die Zäsuren hinweg werden die Zeilen durch oft leittönige, manchmal identische Anschlussöne verknüpft, die gerade die Spitzen- und Ankertöne um *d* noch einmal hervorheben.

Während sich im ersten Vers mehrere 3-3-Pitch Class Sets (PCS)<sup>8</sup> verschränken, klingt in den großen Terzen und Sekunden schon die Ganztönigkeit an, die der Melodie ihren offenen, schwebenden Charakter verleiht (vgl. Abb. 1: PCS 3-3 in Vers 1 gestrichelt, Ganztönigkeit durchgezogen markiert). Neben wenigen halbtönig verknöteten Stellen (Ende der Verse 5 und 6, Beginn von Vers 7) begegnet überraschende Milde bei *Unschuld* (tonal/pentatonisch) und im Durdreiklang von *barmherzig*. Der wieder fast komplett ganztönige Vers 8 schließt den Kreis: Durch den Rahmen *d–d* entsteht ein Rückbezug zu Vers 3, in den letzten Tönen (*as-ges-d*) spiegelt sich krebbsförmig der Anfang (*es-g-a*). An die Stelle einer tonalen Bindung tritt ein Netz aus Bezügen; die Knotentöne, an denen sich die Struktur aufhängt, dienen gleichzeitig der Hervorhebung und Verknüpfung zentraler Gedanken.

- 7 Im Folgenden werden die Singstimme und ihr *comes* stets als A-Kanon, die beiden rein instrumentalen Stränge als B-Kanon bezeichnet.
- 8 PCS 3-3 kann man sowohl melodisch als auch vertikal (häufig als Teilung der großen Septime durch eine kleine Terz) als *die* Dreiton-Kombination der freien Atonalität bezeichnen (vgl. auch den Beitrag von Dres Schiltknecht in diesem Band).

## Almut Gatz

Fahr hin, o Seel' zu dei - nem Gott,  
der dich aus nichts ge - stal - tet,  
der dich er - löst durch sei - nen Tod,  
den Him - mel of - fen hal - tet.  
Fahr hin zu dem, der in der Tauf'  
die Un - schuld dir ge - ge - ben,  
er neh - me dich barm - her - zig auf  
in je - - nes bess - - re Le - - ben.

Abbildung 1: A. Webern, op. 15/V (Gesang).

### Kanonstruktur

Es überlagern sich im Grunde zwei Ebenen der Polyphonie: der – abstrakte – vierstimmige Kanon einerseits, der – unmittelbar hörbare – sechsstimmige Ensemblesatz andererseits. Allein in der Gesangsstimme fallen beide zusammen, in den Instrumentalstimmen ist nur die erste Phrase kongruent. Die Kanonstruktur wird also durch die unregelmäßige Verteilung der Kanonstränge auf die Instrumentalstimmen nur zu Beginn offen präsentiert. Das Prinzip der Gegenbewegung findet sich in den ersten Takten auch zwischen den beiden Kanons (der aufwärts strebenden Singstimme steht der fallende *B-dux* entgegen); dieses Verhältnis kehrt sich am Ende um, beide *comes*-Stränge schließen steigend. Die Spiegelachse des A-Kanons ist *cis*<sup>1</sup>/*d*<sup>1</sup>; nachdem beide Töne zunächst ausgespart sind, treten sie später an prominenten Stellen auf (s. o.). Der B-Kanon ist ab T. 7 an der Achse *gis*<sup>1</sup>/*a*<sup>1</sup> gespiegelt, zuvor jedoch an der eintönigen Achse *gis*<sup>1</sup>, die nicht nur zwei Fixtöne auf

sich selbst abbildet (hier *gis* und *d*), sondern auch jeweils gleiche Ganztonfelder erzeugt. Beides ist für den Anfang bedeutsam, wo gantzönige Strukturen symmetrisch am Ton *gis* aufgehängt werden, der dort auch im *A-comes* prominent auftritt.<sup>9</sup> Auch sonst sind beide Kanons immer wieder durch Ton-Identitäten (z. B. T. 6–9 *c/cis* in *A-dux* und *B-comes*, gestrichelt) und Kleinstmotive aufeinander bezogen; gerade die Seufzerfiguren<sup>10</sup> werden zudem auch harmonisch wirksam.

### Farben

Die sehr helle Instrumentierung (Flöte, Klarinette, gedämpfte Trompete, Harfe und Geige) spart die Bassregion vollkommen aus; die fein abgestuften Klangfarben der Blasinstrumente verschmelzen sowohl untereinander als auch mit der Gesangsstimme. Zwei der bestimmenden Momente des Gedichts finden sich in den naheliegenden Assoziationen – zur »Himmelsmusik« (alles typische »Engels-Instrumente«) wie zur alpenländischen Volksmusik<sup>11</sup> – wieder. Die Verteilung der Klangfarben folgt keinem Schema; exemplarisch sei hier der Anfang beschrieben: Die Farbmischung aus strahlender (gestopfter) Trompete, dunklerer, etwas flauschiger Klarinette und süßlicher Violine wird mit dem Wort »Gott« durch den Wechsel von Trompete zu Flöte im *B-dux* weicher und leichter. Der erste Harfeneinsatz fällt zusammen mit dem Beginn der ersten gantzönigen Phrase im *A-comes*; ihr obertöniger, prägnanter Klang unterstreicht die Aufwärtsbewegung. Während die langen Töne von der Klarinettenaura unterstützt werden, verfliegt gerade der Spitzenton *es*<sup>3</sup> (höchster Ton des ganzen Liedes), sodass, wie auch am Schluss, der Klangraum nach oben offen bleibt.

Form und Kanonstruktur werden teils artikuliert (etwa durch die lange Geigenphrase im *A-comes* zu Strophenbeginn sowie ab T. 11 oder durch die Akzentuierung des Beginns von Vers 2 durch die Trompete), andernorts werden Einschnitte überspielt (Vers 6/7, Flöte)

9 Die Vermutung liegt nahe, die Achsentöne (*cis/d* und *gis* bzw. *gis/a*) seien häufiger als andere Töne und erfüllten damit eine Art Grund- oder Zentraltonfunktion; dem ist aber nicht so.

10 Die *mesa di voce*-Einzeichnungen lassen erkennen, dass sie wirklich als »belebtes« Motiv gedacht sind, nicht nur als abstrakte chromatische Tonhöhenkonstellation.

11 Vgl. auch hierzu Hois 2009.

oder die Kanonstruktur verschleiert (T. 19/20, Klarinette). Dabei überbrückt die erste Kombination die Mittelzäsur des Liedes («...Himmel offen haltet. | Fahr hin zu dem, ...») und klingt auch im letzten Abschnitt noch mehrmals an. Gleichsam als Reaktion auf die Verdichtung der Gesangsstimme in Vers 5/6 steigert sich ab T. 17/18 die rhythmische und klangfarbliche Ausdifferenzierung des ohnehin bewegteren instrumentalen B-Kanons, während der A-Kanon sich schon wieder verbreitert. Diese letzte Intensivierung verstärkt noch den Eindruck eines choralartigen Schluss-Noëmas, der durch die über eine Klarinetten-Kantilene eingeleitete sukzessive Entzerrung und Beruhigung der Kanonstränge entsteht.

### Harmonik

Wesentliche Merkmale des Liedes lassen sich allein aus seiner polyphonen Struktur erklären, sodass die Frage nach den daraus hervorgehenden Zusammenklängen meist stillschweigend oder als vernachlässigbar ausgeblendet wird. Kontrapunktische Technik musste sich aber schon immer an einer »vertikalen Instanz«<sup>12</sup> beweisen. Wenngleich ein harmonisches Geschehen im Sinne von Akkordprogressionen hier kaum wahrnehmbar ist, so prägen die Zusammenklänge doch den Höreindruck maßgeblich und dürfen daher nicht einfach als zufälliges Nebenprodukt abgetan werden.

Der harmonische Rhythmus verläuft fast durchgehend in Achteln. Ich habe daraus Klänge ausgewählt, die tatsächlich als solche hörbar sind (etwa weil sie gleichzeitig angeschlagen werden), sie nach Takt-schwerpunkten und Dauer gewichtet (was den wichtigen/betonten Wörtern/Silben entspricht), und sie nach Pitch Class Sets und anderen Eigenschaften (symmetrische Klänge, gantztönige, solche mit tonaler Assoziation) klassifiziert. Dabei fällt eine Häufung relativ weniger Klangtypen auf (vgl. Abb. 2, unten jeweils die Prime Form der PCS): gantztönige Sets (3-8, Erweiterung zum symmetrischen Set 4-21), herbere Quart-Tritonus-Schichtungen (3-5, symm. 4-9) sowie Sets, die

12 Zum Begriff der »vertikalen Instanz« im atonalen Kanon siehe auch Eckehard Kiem, »Die vertikale Instanz. Vom Sinn des atonalen Kanons in Weberns op. 16«, in: *Musiktheorie* 2002/4, Laaber 2002, 348–359.

## Harmonik im atonalen Kontrapunkt

beide enthalten (4-Z15, 4-Z29).<sup>13</sup> Die Häufung ganztöniger Klänge korrespondiert mit den langen ganztönigen Abschnitten nicht nur in den einzelnen Kanonsträngen, sondern auch in der sich aus den jeweils höchsten Tönen ergebenden Gesamt-Oberstimme.

The image displays musical notation for two examples of atonal harmony. The first example is divided into two systems, each with two staves. The first system shows chords labeled 3-8 and 4-21 above the top staff, with a corresponding melodic line below. The second system shows chords labeled 3-5 and 4-9 above the top staff, with a corresponding melodic line below. The second example consists of one system with two staves. The top staff features a sequence of chords labeled 4-Z15, 3-8, 3-5, 4-Z29, 3-8, and 3-5, with a melodic line below.

Abbildung 2.

Wie Vergleiche mit zeitlich oder satztechnisch verwandten Liedern zeigen, sind diese Klangtypen keine Ausnahmerscheinung:

- a) Weberns Klavierlied *Gleich und gleich* (op. 12/IV) entstand im selben Jahr wie *Fahr hin, o Seel'*. Nach ganztöniger (!) Einleitung und einem polyphonen ersten Abschnitt gibt es in der Begleitschicht Akkorde (durch Melodietöne erweiterte PCS 3-3 und 3-5, ähnliche Intervallstrukturen finden sich horizontal), die auch als harmonische Motive verwendet werden.

<sup>13</sup> Beide haben den Intervallvektor [111111], d. h. jedes abstrakte Intervall (Halbton bis Tritonus) ist genau einmal enthalten.

b) Im ersten der *Canons* op. 16,<sup>14</sup> *Christus factus est pro nobis*, häufen sich die PCS 3-3 und 3-5 (meist als Teilung von großer Septime oder kleiner None), zudem gibt es auch hier auffallend viele ganztönige Klänge (meist 3-8). Im Unterschied zu op. 15/V sind sie aber – v. a. wegen des »unlyrischen« Grundzustands – noch weniger als Harmonien wahrnehmbar.

Nicht die Wahl der Zusammenklänge ist also charakteristisch für *Fahr hin*, sondern ihre Einbettung und besonders Stimmführungsphänomene wie Parallelführungen und »Vorhaltsbildungen«, die sich auch hier ähnlich auswirken wie vor einem tonalen Hintergrund. Wenige Beispiele mögen die wichtigsten Phänomene illustrieren:

Fahr hin, o Seel', zu deinem Gott

der dich aus nichts gestaltet den Him - mel offenhaltet.

Fahr hin zu dem, [...] die Un - schuld...

3-5 3-5 3-8 4-21 3-5 4-9 (tonal)

3-8 4-Z15 3-8 (tonal)

3-8 4-Z29 4-Z29 3-5 4-9 4-Z15

ganztönig Quart-Tritonus 3-5 & 3-8 enthalten, Intervall-Vektor [111111] Singstimme

Abbildung 3.

14 Es handelt sich um einen Umkehrungskanon für Gesang, Klarinette und Bassklarinette, der 1924, also deutlich später komponiert wurde.

## Harmonik im atonalen Kontrapunkt

Die im B-Kanon melodisch so präzise Ganztönigkeit tritt harmonisch zum ersten Mal in T. 6 (»Gott«) auf, die vorwiegend milden Klänge (»tonale« Durchgangsklänge wie der letzte sind keine Ausnahme) sind verbunden durch das liegende *b*<sup>1</sup> der Singstimme. Ähnlich wirkt T. 11 (»Himmel«), der von auffälligen Parallelführungen vorbereitet wird: Den Terzen (A- und B-*dux* Ende T. 9) folgen doppelte Quintparallelen als schwungvoller Auftakt der Instrumentalstimmen zum in allen Stimmen quasi parallel absinkenden »Himme«l. Die ebenfalls anfangs in der Melodik des B-Kanons entwickelten Seufzerfiguren werden zunehmend auch harmonisch relevant: zuerst in der Synkope der B-Stränge in T. 5 (»Gott«), dann in T. 11 ff. immer wieder die Töne *e* und *d* aufgreifend, wirken sie sich im Prinzip aus wie Vorhalte oder (allgemeiner) Umfärbungen eines Klangs. Am stärksten spürbar wird dieser Effekt zu Beginn der zweiten Strophe in T. 14: Zum ersten Mal liegt die Singstimme oben, an ihren langen Tönen (*e*-*d* hat sich zu *e*-*d* geweitet) hängen gleichsam die Vorhaltsfiguren des B-*dux* (Trompete), zugleich verdichten sich die Akkorde (Quinte, Quartklang, Quintklang) hin zum zweimaligen 4-Z29 in gleicher Schichtung (»zu dem«). Ein entgegengesetzter Vorgang spielt sich in gedehnter Form am Schluss ab: Durch die allgemeine rhythmische Verlangsamung und den *cantus firmus*-artigen A-Kanon tritt das harmonische Geschehen zum ersten Mal an die Oberfläche, gleichzeitig wird durch die sich häufenden »leeren« Quinten und Quartan die Spannung herausgenommen; die Strebetendenz chromatischer Anschlüsse weicht einem statischen, offenen Ausdruck. Dieser Vorgang ist dramaturgisch umso wirkungsvoller, als er an die »wildeste«, polyphon dichteste Passage des Liedes – vertrackte Rhythmik, häufige Klangfarbenwechsel bzw. kürzeste Phrasen – anschließt, die kaum vertikal zu hören ist. Erlösung wird hier nicht nur durch Entschleunigung dargestellt, sondern als Entknotung der Kanonstränge zu einem harmonisch wahrnehmbaren Satz.

Während Webern sich also Harmonik im Sinne von logischer Progression, von Spannung und Lösung, Entfernung und Annäherung als einen *der* Träger subjektiven Ausdrucks versagt, trägt die häufige Wiederkehr bestimmter Klangtypen nichtsdestotrotz maßgeblich zur Fasslichkeit bei.

## Ausdruck

Von der Grundstimmung her steht bei diesem Begräbnislied die Hoffnung auf ein jenseitiges Leben klar im Vordergrund. Das »Nicht mehr ganz von dieser Welt«-Sein vermittelt sich in der hellen Instrumentation, dem transparenten rhythmisch-metrischen Schwebезustand der Polyphonie wie dem harmonisch-melodischen der Ganztönigkeit, sowie den – für Weberns Verhältnisse – ungewöhnlich milden, leuchtenden Klängen. Ganz offen und unmittelbar wird insbesondere der Erlösungsgedanke durch die zunehmende Verdichtung des Satzes und die darauffolgende Lösung in den sich verflüchtigenden »Choral« dargestellt. Dies ist wiederum eng mit dem Zustand der Harmonik verknüpft, die erst am Schluss offen hervortritt, um sich im selben Moment mit dem Ausklingen der Stimmen sukzessive aufzulösen. Entsprechend ist gerade das Zurücktreten vom subjektiven Ausdruck im Sinne von Fühlen und Wollen hervorstechendstes Ausdrucksmerkmal dieses Liedes. Die – auch symbolisch bedeutsame – Kanonstruktur hält zusammen, wo die Bindekräfte von Motivik und Harmonik, vorrangige Träger eines »persönlichen« Ausdrucks, sich zurückziehen. So wird andersherum durch die zunehmende strukturelle Durchwirkung der »Zwang des Ausdrucksbedürfnisses« (Schönberg über Harmonik)<sup>15</sup> relativiert.

Die Vorstellung vom Sich-Bahn-Brechen eines Subjektiven scheint nicht mehr das Wesentliche zu erfassen. Zu finden wäre ein neuer Ausdrucksbegriff für den »Ausdruck jenseits des Subjektiven«, d. h. für das Zusammenfallen einer geradezu renaissancehaften Klarheit mit den »nachsubjektiven« Ausdrucks-kondensaten einer avancierten Tonsprache, die schon Züge einer neuerlichen Hinwendung zu zahlenmäßiger Organisation trägt.

15 »Jeder Akkord [...] entspricht einem Zwang, einem Zwang meines Ausdrucksbedürfnisses, vielleicht aber auch dem Zwang einer unerbittlichen, aber unbewussten Logik in der harmonischen Konstruktion.« Arnold Schönberg, *Harmonielehre*, Wien (1911) 1922, 502.

Moritz Heffter

## Leitmotiv und Sprache – die Sprache der Leitmotive in Bergs »Wozzeck«

*Wozzeck* – Schon der Blick auf den Titel der Berg'schen Oper mag verwundern, da sämtliche Ausgaben des Dramas von Georg Büchner heute den Titel *Woyzeck* tragen. Tatsächlich geht Bergs Schreibweise auf einen Lesefehler des ersten Herausgebers Karl Emil Franzos zurück, der erst nach 1920 und damit zu einer Zeit, in der Berg schon mit der Texteinrichtung fertig war und sich mitten im Kompositionsprozess befand, berichtigt werden konnte.<sup>1</sup> Berg änderte, nachdem die neuen Forschungsergebnisse publik geworden waren, kurzfristig die Schreibweise in der Partitur, kehrte aber bald wieder zum alten »Wozzeck« zurück. Was waren die Gründe für diesen Schritt? Neben den Wirren, die die Edition des *Woyzeck* durchlief und die bis heute andauern,<sup>2</sup> hatte offenbar schon die Schreibweise des Titels für Berg etwas mit der Herangehensweise und seiner Interpretation des Dramas *Wozzeck* zu tun.

In der folgenden Analyse will ich die besonderen Beziehungen zwischen Text und speziell den Leitmotiven in Bergs Oper aufzeigen und die Verwendung der Leitmotive auf ihre Wirkung untersuchen, die sie hinsichtlich des Dramas entfalten.

### Bergs Texteinrichtung

Die Schreibweise des Titels ist nur ein Bereich, in dem Berg für seine Oper Entscheidungen treffen musste. Die Anordnung bzw. die Auswahl der Szenen entschied dabei über die Großform, aber auch im Kleinen nahm Berg – wie übrigens auch Franzos – Änderungen im

- <sup>1</sup> Zu den verschiedenen Ausgaben, die in den 1920er Jahren nach Sichtung der neuen Quellen entstanden, vgl. Henri Poschmann, *Zwischen Überlieferung und Rezeption. Umdenken in der Woyzeck-Philologie. Zum Fragmentstatus von Büchners wirkungsmächtigstem Werk*, Amsterdam 2012 (*Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik* 81), 35–37.
- <sup>2</sup> Kurz nach Büchners Tod wurde *Woyzeck* von Wilhelm Schulz als »ein beinahe vollendetes Drama« bezeichnet. Vgl. Wilhelm Schulz, »Nekrolog«, in: *Schweizerischer Republikaner* 17, Zürich 28. Februar 1837.

Text vor. Im Unterschied zu Franzos, der vermeintliche Lücken im Text zu schließen versuchte, sind Bergs Eingriffe weniger umfangreich und spekulativ, sondern resultieren aus formalen und bereits musikalisch begründeten Erwägungen. So fügt er die ersten Worte des Hauptmanns »Langsam, Wozzeck, langsam« an den Schluss der Szene an (dort heißt es: »und nochmals, geh' Er langsam, hübsch langsam!«), womit die Szene gleichsam abgerundet wird. Das Denken in strukturellen Beziehungen zwischen Text und Musik ist für die Werke der zweiten Wiener Schule aber noch nichts Außergewöhnliches. Berg schreibt in seinem *Wozzeck*-Vortrag von 1929, dass bis zur Entstehung des *Wozzeck* sich Werke aus der Wiener Schule auf Formen beschränkten, »die ihre Gestaltung durchwegs von einer textlichen oder dramatisch-handlungsgemäßen Unterlage herleiteten.«<sup>3</sup> Dass der Komponist allerdings in den Text eingreift und ihn für eine musikalische Form einrichtet, sagt einiges über das Verhältnis zwischen Musik und Text in Bergs Oper aus. Da er ein Dramenfragment vor sich hat, greift Berg die Textstruktur nicht nur auf, sondern ändert auch die Textstruktur aus seinen kompositorisch-dramaturgischen Überlegungen heraus.

### Das Verhältnis zwischen Sprache und Leitmotiv am Beispiel des »Wir arme Leut«-Motivs

Der Text »Wir arme Leut«, auf den das Motiv in der ersten Szene der Oper (T. 136ff.) eingeführt wird, ist ein Ausruf Wozzecks im Gespräch mit dem Hauptmann. Der Ausruf bestimmt dabei den Rhythmus des Motivs. Auch die Sprachmelodie nutzt Berg und lässt sie in die melodische Gestalt des Motivs einfließen (vgl. Abb. 1).

Zudem präsentiert Berg dem Hörer den Satz sehr exponiert. Das Auftreten des Motivs bestimmt innerhalb der Suite, die die musikalische Struktur der Szene bildet, den Anfang der *Air*. Besonders der abrupte Wechsel der Instrumentation lenkt viel Aufmerksamkeit auf diese Stelle und sorgt dafür, dass der Ausruf »Wir arme Leut« als einer der zentralen Gedanken Wozzecks wahrgenommen wird. Das musika-

3 Alban Berg, »Wozzeck-Vortrag« (1929), in: Hans-Ferdinand Redlich, *Alban Berg. Versuch einer Würdigung*, Wien u. a. 1957, 311.

lische Motiv erhält seine rhythmische und diastematische Kontur auf der Grundlage des Textes und wird durch die klare Inszenierung am Beginn der *Air* regelrecht mit diesem Inhalt aufgeladen. Der gebrochene Moll-Major-Akkord ist dabei das Markenzeichen des Motivs. Der für die Figur des Wozzeck so wichtige und im Verlauf des Dramas immer wieder variierte Satz »Wir arme Leut« findet so seine musikalische Entsprechung in einem Leitmotiv, mit dem es eine semantische Einheit eingeht.



Abbildung 1: Das »Wir arme Leut«-Motiv (I. Akt, 1. Szene, T. 136 ff.).

### Die Verwendung des »Wir arme Leut«-Leitmotivs

Berg setzt das Motiv sparsam ein. Die Koppelung an den Text und damit auch an den »Wir arme Leut«-Ausruf bleibt erhalten, wie ein Beispiel aus dem zweiten Akt (3. Szene, T. 114ff.) zeigen kann. Die Stelle, an der das Motiv wiederkehrt, ist der Höhepunkt der Durchführung des Sonatensatzes, der dieser Szene musikalisch zugrunde liegt. Das Motiv tritt wieder an einer dramaturgisch zentralen Stelle dieser Szene auf. Dass dieser Höhepunkt auf einen für die Figur Wozzeck inhaltlich zentralen Aspekt fällt, trägt zur Schärfung des Profils dieser Figur bei. Berg erreicht diesen Effekt unter anderem durch klares Beibehalten der Diastematik und des Rhythmus des Leitmotivs. Weder der gebrochene Moll-Major-Akkord wird an das Umfeld angepasst, noch verändert sich der Rhythmus. Diese starre Form des Leitmotivs ist ein Merkmal, das auch für viele andere Leitmotive in der Oper typisch ist und das ihnen auch innerhalb einer tonal nicht gebundenen Musik ihren hohen Wiedererkennungswert verschafft. Auch die weiteren Passagen, in denen das Motiv auftaucht, legen nahe, dass der Text, der mit dem Leitmotiv seit seinem ersten Erscheinen in einer semantischen Einheit fest verbunden ist, immer eine Rolle spielt, auch wenn es nicht in der Singstimme liegt. Berg nutzt das Leitmotiv und seine ein-

deutige Semantik dann zur Auslegung einer Szene. Das Motiv nimmt im wahrsten Wortsinn die Funktion eines Erinnerungsmotives ein – ein Begriff, den übrigens Berg auch in seinem Wozzeck-Vortrag gebraucht.<sup>4</sup> Die starke Bindung an den Text lässt den Hörer den Wozzeck-Ruf immer mitdenken.

Leitmotive vom Typ des »Wir arme Leut«-Motivs transportieren also nicht irgendeinen je nach dramatischer Situation wandelbaren Bedeutungsaspekt, wie es vielleicht bei anderen Leitmotivtechniken üblich wäre, sondern weisen auf einen ganz spezifischen und klar definierten (Sprach-)Teil der Figur des Wozzeck hin. Die folgende Tabelle und der kurze Kommentar zeigen einige Stellen, an denen sich diese Zitierweise des Motivs findet und nachvollziehen lässt:

I,1	<i>Air</i>	in der Singstimme: T. 136, 145, 148
I,1–2	Verwandlungsmusik	instrumental: T. 191ff.
II,3	Durchführung	T. 114ff.
II,5	Wirthausszene	Tambourmajor und instrumental: T. 776ff., 778ff., 783ff., 800
III, 4–5	Verwandlungsmusik	Zitat nach II,1: T. 361ff.

Tabelle I.

Die Verwandlungsmusik von der ersten zur zweiten Szene im ersten Akt ist eine Zusammenfassung der wichtigen Themen und fungiert als eine Überblendung zur nächsten Szene. An der Stelle, an der es in der fünften Szene des zweiten Aktes vorkommt, wird Wozzeck aufgefordert, »mitzusaufen« und den Kummer zu vergessen. Die Ebene der Musik bringt auch hier wieder die Erinnerung daran, dass Wozzeck und sein ganzer Stand keine Perspektive haben und eben die »armen

<sup>4</sup> Ebd., 320.

Leut« sind, von denen *Wozzeck* und das Motiv sprechen. Auf die Verwandlungsmusik wird später noch einmal näher einzugehen sein.

### Eine Gruppe der statischen Leitmotive

Was anhand des »Wir arme Leut«-Motivs exemplarisch gezeigt wurde, lässt sich in so deutlicher Form nicht auf jedes der Leitmotive im *Wozzeck* übertragen. Dennoch gibt es eine ganze Gruppe von Motiven, bei denen die Koppelung an den Text und ihr rarer Einsatz in dem Maße besteht, wie es beim »Wir arme Leut«-Motiv zu beobachten war. Es scheint daher eine spezielle Gruppe von Leitmotiven zu geben, die Berg inhaltlich sehr starr besetzt. Er beraubt sich mit dieser Technik allerdings einiger kompositorischer Möglichkeiten, die zumindest von Wagner her für die Komposition mit Leitmotiven typisch und wichtig wurden. Bei Wagner zählt dazu, dass Leitmotive (1) als formbildendes Element für die Musik wichtig sind, und (2) Veränderungen durchlaufen können und damit ihren musikalischen Ausdrucksgehalt verändern, oder sogar ineinander übergehen. In beiden Punkten operiert Berg mit seinen Leitmotiven vom Typ des »Wir arme Leut«-Motivs genau gegenteilig: Der Ausdrucksgehalt verändert sich nicht und diese eindeutige Prägung der Motive hat zur Folge, dass die Motive keine formbildenden Aufgaben mehr übernehmen können. Diese Aufgabe fällt im *Wozzeck* im Großen den zahlreich vorhandenen traditionellen und neu entwickelten Formen und Formprinzipien zu, wie Tanzsätzen oder Sonatenformen. Der Vergleich mit Wagner ist hier freilich nur einer von vielen möglichen, aber er lohnt bei vielen der Berg'schen Leitmotive, um auf die unterschiedliche Wirkung aufmerksam zu machen, die über diese besondere Leitmotivtechnik von Berg erreicht wird. Dass er andere Motive durchaus auch im Wagner'schen Sinne Veränderungen und Metamorphosen unterzieht, tut dem keinen Abbruch.

### Die Funktion der Motive – Bergs spezielle Leitmotivtechnik

Um den Zweck, den diese Art der Verwendung von Leitmotiven erfüllt, zu erkennen, lohnt ein kurzer Blick auf die Kommunikationsmuster in Büchners Vorlage, da die Leitmotive ja aus dem Text heraus entwickelt werden. Das Theaterstück Büchners ist ein offenes Drama.

Der revolutionäre Denker Büchner will auf gesellschaftliche Missstände aufmerksam machen. Er thematisiert alltägliche Probleme und benutzt dabei keine idealisierten Personen, sondern Menschen aus einfachem Milieu. Im Gegensatz zu Wagners Figuren sprechen sie eine schlichte, manchmal ordinäre Sprache. Sie sind durch ihre Sprache charakterisiert und definiert. Bei Büchner dominiert Sprache die Verhaltensweise der Personen. Sie können aus ihrem Denken nicht heraus. Darin besteht auch ein Teil der Brisanz und des dramatischen Wirkungspotenzials des Stückes.

Auch hier sei die Wagner'sche Konzeption zum Vergleich dageengehalten: In Wagners Darstellung des »echten Dramas« zwischen Personen, das mit allen Mitteln erfahrbar werden soll und in das der Zuschauer nach und nach hineingezogen wird, können und sollen sich die Protagonisten entwickeln. Sie äußern frei ihre Gedanken sowohl in Musik als auch in ihrer Sprache, die beide im Kompositionsprozess von vornherein auf ihr Zusammenwirken hin konzipiert wurden.

Büchner lässt diese Art freier Kommunikation und Entwicklung seiner Protagonisten nicht zu. Die Personen sind Stereotypen, die in ihrem eigenen Denken gefangen sind. Weder besteht die Chance, dass ihre Sprache ihr Denken befreien kann, noch umgekehrt. Zu dieser Art der Kommunikation, in der Musik auch zunächst kein Platz eingeräumt wurde, fügt sich die Musik Bergs, indem sie sich zunächst dem Text unterordnet und dann eine Beiordnung erfährt. Diese Beiordnung der Musik zur dramatischen Vorlage und zum dramatischen Geschehen trifft besonders auf die Leitmotive zu, wie das Beispiel vom Motiv des Hauptmanns zeigt.

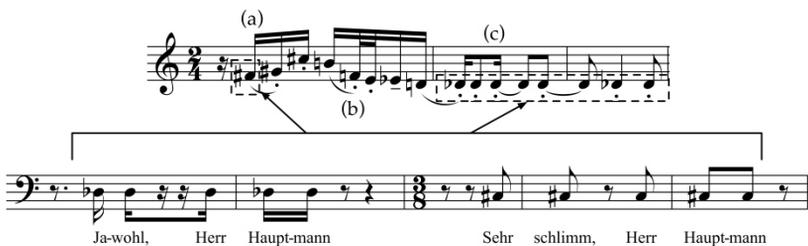


Abbildung 2: Das Hauptmann-Motiv (I. Akt, 1. Szene, Takt 4).

Das Motiv, das parallel zum ersten Erscheinen des Hauptmanns auf der Bühne erklingt (siehe Abb. 2), verweist auf drei Facetten der Bühnenperson. Der Auftakt lässt auf einen verschmitzten, beinahe pffiffigen Charakter schließen (a); die folgende chromatische Linie greift den *Passus-duriusculus*-Topos auf und weist auf die melancholische oder gespielt melancholische Seite der Figur hin (b). Schließlich bildet das auskomponierte *Ritardando* die wiederholte Mahnung zu »langsamem Tun« ab (c). Sein Verhältnis zu *Wozzeck* wird in der Musik in ganz klaren und unabänderlichen Intervallverhältnissen beschrieben. Zu dem tendenziell in einem *Ges/Fis*-Bereich angesiedelten Hauptmann-Motiv, rezipiert *Wozzeck* auf der dominantischen Spannungsebene (*Des/Cis*).

### Leitmotive als Stütze des Dramas

Eine Kompositionstechnik, die die Musik zunächst fast illustrierend am Text entlang ausrichtet und sie der sprachgewaltigen Vorlage Büchners unterordnet, hat im Falle des *Wozzeck* einen besonderen Effekt. Büchners Vorlage blieb ein Fragment, und Berg musste aus den einzelnen Szenen auswählen und sie in eine Reihenfolge bringen. Die Musik stützt hierbei den Text und bietet ihm einen Zusammenhalt, den er von sich aus nicht hätte.<sup>5</sup> Berg entscheidet sich also dafür, dem Text Zusammenhalt zu geben, indem er ihm genauestens, bis ins Detail hinein folgt und ihn abbildet. Die vielen kleinen Formen, die den Szenen unterlegt werden, und die direkte Bindung von Motiv und Text zeugen davon. Als zweiten Effekt kehrt Berg durch den Einsatz von Motiven, wie etwa dem »Wir arme Leut«-Motiv, die Art und Weise hervor, wie im *Wozzeck* kommuniziert oder eben auch nicht kommuniziert wird. Er lässt das Drama durch die klare musikalische Semantik für den Zuhörer offen.

Wie genau die Beiordnung der Motive geschieht, kann man nicht nur am Hauptmann-Motiv zeigen. Auch das Auftreten des »Wir arme Leut«-Motivs ab Takt 112 in der dritten Szene im zweiten Akt ist dafür exemplarisch. *Wozzeck* übergibt Marie sein Geld. Der Originalwortlaut in der Exposition des Motivs lautete weiter: »Sehn Sie, Herr

5 Vgl. Theodor W. Adorno, *Berg*, Frankfurt a. M. 1977, 112f.

Hauptmann, Geld, Geld. (Wer kein Geld hat)«. Der Hauptmann und Geld sind bei der Übergabe im Text präsent, da Wozzeck im Anschluss sagt: »Da ist wieder Geld, Marie, die Löhnung und was vom Hauptmann...«. Ebenso repräsentiert die Stelle das Ohnmachtgefühl, das Wozzeck mit dem zentralen Ausruf »Wir arme Leut« hier wieder äußert. Auf diese Weise knüpft Berg aus seinen sprachlich und damit eben unmittelbar mit Bedeutung aufgeladenen Motiven ein Netz aus musikalischen Symbolen, mit dem er in Büchners Dramenfragment Querverbindungen und Stützen einzieht, die das Stück zusammenhalten.

### Die statischen Leitmotive und das »mahrende Zwischenspiel« am Ende der Oper

Eine derartige Verwendung der Leitmotive bietet noch eine andere Möglichkeit. Die einzige Stelle, an der die Musik für längere Zeit zur alleinigen Handlungsträgerin wird, ist das »mahrende Zwischenspiel« des Orchesters am Ende des dritten Akts. »Mahrend« deshalb, weil Berg selbst dieses Zwischenspiel als »Appell an das gleichsam die Menschheit repräsentierende Publikum«<sup>6</sup> bezeichnete. Das Orchester löst sich hier zum ersten Mal für längere Zeit aus der Bindung an die Sprachvorlage und an die Szene und richtet einen Appell an das Publikum. Dieser Appell ist nun nicht mehr durch Büchner vorgesehen, er entspringt ganz Bergs Intention und seiner Lesart und Interpretation des Dramas. Das bisher »berichtende Orchester« tritt nun direkt mit einer Mahnung zu mehr Menschlichkeit, zur Veränderung vor den Zuschauer, es berichtet nicht mehr aus dem Off, sondern ganz direkt, ohne auf die Hilfe der gesprochenen Sprache angewiesen zu sein. Das Zwischenspiel umfasst alle wichtigen Leitmotive der Personen, die zu Wozzeck eine Verbindung hatten. Diese Leitmotive sind durch die Sprache geprägt worden, haben gleichzeitig für den Zuschauer aber auch die Figuren auf der Bühne geprägt. Sie sind nun in der Lage, selbst zum Gegenstand der Mahnung außerhalb des Dramas zu werden und selbst zu sprechen. Indem diese Motive nun am Publikum vorüberziehen, ist es angehalten, sich zu eben diesem Drama auf der

6 Alban Berg, »Wozzeck-Vortrag«, 326.

Bühne eine Meinung zu bilden. Das Appellative, das sich aus der Distanz des Zuschauers zur Handlung ergibt und das später in Brechts Theorie vom epischen Theater weitergeführt wird, ist das eigentlich Moderne an Büchner, und Berg greift genau diesen Ansatz für seine Oper auf, führt diesen Ansatz Büchners musikalisch weiter. Der Zuschauer wird durch die Musik nicht ins Drama hineingezogen, er muss selbst entscheiden, ob und wie er den Appell der Leitmotive annimmt.

### Die Lösung des »Opern-Problems *Wozzeck*« durch eine besondere Leitmotivtechnik

Sprache und Leitmotive finden in Bergs *Wozzeck* in den statischen Leitmotiven sehr eng zusammen. Sie bilden, wie am »Wir arme Leut«-Motiv zu sehen ist, eine semantische Einheit. Die Leitmotivtechnik, die Berg dabei verwendet, unterscheidet sich fundamental von der, die wir beispielsweise von Wagner her kennen. Die unbedingte Abhängigkeit der Musik von der Sprache schwächt die Musik allerdings nicht, sondern macht sie zu einem besonders mächtigen Interpretationsmittel, das Berg nutzt, um das über 100 Jahre ältere Fragment Büchners in seiner Oper zu einem stabilen und stringenten, insgesamt stimmigen Kunstwerk zu machen, das gleichzeitig aber eine offene, appellative Wirkung auf das Publikum behält. Berg löste unter anderem mit dieser Leitmotivtechnik das »Opern-Problem *Wozzeck*«, das Arnold Schoenberg 1949 als »ein Unternehmen« bezeichnete, »das zum Scheitern verurteilt schien«, da es »ein Drama von so außerordentlicher Tragik [sei], das Musik auszuschließen schien.« Am Ende des Abschnitts heißt es über die Oper *Wozzeck*: »Das Unternehmen glückte. *Wozzeck* war einer der größten Opernerfolge.«<sup>7</sup>

7 Arnold Schoenberg, »Alban Berg« (1949), in: Redlich, *Alban Berg*, 329.



Martin Hecker

## Ligeti »Musica ricercata« als Kompositionslehrwerk

In der ersten Klavierliteratur des 20. Jahrhunderts stellt György Ligeti *Musica ricercata*<sup>1</sup> einen der wenigen Zyklen dar, welcher ohne größeren Übaufwand oder spezielle Vorkenntnisse zu bewältigen ist, ohne dem Bereich »pädagogischer« Musik anzugehören. In den insgesamt elf Stücken der *Musica ricercata* werden aber auch grundlegende kompositorische Phänomene systematisch erkundet und exemplarisch definiert. Ligeti hat im Rückblick das Bild der *tabula rasa* benutzt, um den künstlerischen Anspruch der *Musica ricercata* zu umreißen.<sup>2</sup> Struktur und Farbe, vielleicht *die* zwei zentralen Begriffe der Kunstmusik der letzten 60 Jahre, können mit Hilfe der *Musica ricercata* neu begriffen werden, denn die radikale Beschränkung des Tonmaterials in den ersten Stücken ermöglicht eine besondere Wahrnehmung gerade dieser beiden Aspekte. Das I. Stück beruht auf dem Ton *a* und seinen Oktavierungen; erst in den letzten vier Takten kommt der Ton *d* ins Spiel. Das II. Stück beschränkt sich im ersten Teil auf melodische Pendelbewegungen zwischen *eis* und *fis*, ab T. 18 kommen Repetitionen auf *g*<sup>2</sup> als zusätzliche Klangfarbe hinzu.

Es bietet sich an, eine Unterrichtseinheit zur *Musica ricercata* mit praktischen Übungen zu beginnen, die das Improvisieren mit einem Ton oder über ein Intervall zum Gegenstand haben. Auf diese Weise können Studierende für elementare rhythmische Gestaltungsmittel sensibilisiert werden. Bei Ligeti ist das verblüffend einfache Konzept des *zusätzlichen Tons* kontinuierlich bis zu Stück IV zu verfolgen. Aus diesem Grund kann die Anlage der ersten Stücke als Vorbild für Improvisationsaufgaben dienen, die das Potenzial eines neu hinzutretenden Tons erfahrbar machen, Kontraste bzw. kontrastierende Formteile zu bilden. Im quasi psalmodierenden II. Stück z. B. ermöglicht der zusätzliche Ton einen neuen Formteil, der das Stück durch seinen Kon-

1 György Ligeti, *Musica ricercata*, Mainz (Schott) 1995, ED7718. Da diese Ausgabe keine Taktzahlen enthält, werden Referenzstellen im Folgenden pragmatisch durch Seitenzahl, Akkolade und ggf. Takt in der Akkolade nachgewiesen.

2 Vgl. Wolfgang Burde, *György Ligeti*, Zürich 1993, 92.

trast in seiner Länge verdoppelt; auf instruktive Weise lassen sich an diesem Stück verschiedene Aspekte der Lagengestaltung, die Instrumentation von Registern oder die Wirkung von Transpositionen innerhalb der exponierten Ebenen veranschaulichen. Ebenen, Transpositionen, Lagen, Tonumfänge und die damit verbundenen instrumentarischen Farben und Kontraste spielen in allen Stücken des Zyklus eine herausragende Rolle.<sup>3</sup> Besonders plastisch wird die Funktion einer Ebene, wenn sie in der Erinnerung fort dauert, auch wenn sie gar nicht mehr erklingt, wie im V. Stück (17/3–18/2). Es genügt dann ein Anschlag, um die Ebene ins Bewusstsein zurück zu rufen.

Für das III. Stück wählte Ligeti als Tonmaterial (bzw. »Set«) den Dur-Dreiklang mit der Moll-Terz als zusätzlichem Ton.<sup>4</sup> Auch in den folgenden Stücken wird zu Beginn zumeist sparsam mit den Tonvorräten umgegangen, so dass weitere hinzukommende Töne deutlich als neue Farbe wahrnehmbar sind. Zudem tritt in den weiteren Stücken jeweils ein neues individuelles Konzept in Kraft, das die Auswahl des neuen Tonvorrats gewissermaßen rechtfertigt. Das V. Stück beruht auf dem siebentönigen Tonvorrat *g-as-b-cis-d-e-f*, den Stücken VI und VII liegen mixolydische Modi zugrunde. Der Tonraum des VIII. Stücks wird durch »fallende Bordunquinten« (*a-e<sup>1</sup>/d-a/G-d/C-G*) strukturiert, das IX. Stück beruht auf zwei verschiedenen Terzkonstellationen; im X. Stück werden Ausschnitte der chromatischen Skala mit Bewegungen in Terzen kontrastiert und kombiniert, und dem XI. Stück schließlich liegt ein zwölfköhniges chromatisches Fugenthema zugrunde.

Im Folgenden seien exemplarisch vier rhythmische satztechnische Phänomene beschrieben, die für Ligetis *Musica ricercata* in besonderer

3 Es lohnt ein Blick auf folgende Stellen: I: 3/1, 3/2–3/3, 3/5, 4/1; II: 7/1–7/2, 7/4; III: 11/4–11/5; IV: 14/1; V: 17/3–18/2; VI: 20/4/2–20/5, 21/2; VII: 25/5–25/6; VIII: Strophen in 5 Lagen; IX: 28/2–28/3; XI.

4 Ein frühes Beispiel für ein ähnliches »Komponieren mit Sets« bildet das Scherzo aus Ludwig van Beethovens *Hammerklaviersonate* op. 106 (siehe dort T. 47–81). Wie Ligeti in Stück III verwendet Beethoven dort nur vier Töne: *b, des, f* und *as*, aus denen er vier Funktionen bildet: die Tonika b-Moll, den Quartsextakkord über dem Grundton der Dominante *F*, die Tonikaparallele Des-Dur sowie den Quartsextakkord über dem Grundton von deren Dominante *As*.

Weise bedeutsam sind: Das Phänomen der *Impulsschicht* (1.), das der *Fläche* (2.), der *Schleife* (3.) und der *Strophe* (4.).

1. *Impulsschichten* artikulieren sich in der *Musica ricercata* im einfachsten Fall als rhythmisch gleichmäßige Impulse, deren Folge zunächst noch nicht an rhythmische oder metrische Muster gebunden ist. Im Verlauf der elf Stücke erfährt dieser Bereich elementarer rhythmischer Gestaltung, der Ligeti ein Leben lang beschäftigen sollte, mannigfache und zielgerichtete Erweiterungen in verschiedene Richtungen. Zu Beginn des I. Stücks entsteht eine gleichmäßige Impulsschicht zunächst auf jedem Viertel ( $3/2$ ), dann auf jedem Achtel ( $3/3$ ). Im III. Stück wechselt die Impulsschicht die Ebene ( $11/2$ ). Im IX. Stück bilden tiefe Glockentöne eine sehr langsame Impulsschicht ( $28/1-28/2$ ). Das als Fuge bzw. »Karikatur einer Fuge«<sup>5</sup> gestaltete XI. Stück arbeitet zunächst mit Vierteln, später gibt es eine Diminutions- und eine Proportionsdurchführung als Kombination verschiedener Temposchichten.<sup>6</sup> Die Impulsschicht kann auch für die *Verschiebung* unterschiedlicher Rhythmen genutzt werden. Es können also rhythmische, metrische oder harmonische Muster so verschoben werden, dass zwei Ebenen hörbar werden. Durch verschobene Zählzeiten, verschobene metrische Schwerpunkte oder die unterschiedliche Länge der Muster entstehen an den Mustergrenzen Treffpunkte, verpasste Treffpunkte oder die Illusion des Überholens. So wird z. B. im ersten Stück ein sich wiederholender Rhythmus um ein Achtel nach hinten verschoben ( $3/5/1$ ). Im IV. Stück wird rhythmisch ( $13/2$ ) und metrisch verschoben, einschließlich »Stolpertakt« ( $13/3/1$ ). Außerdem wird auf dem übergeordneten Metrum der harmonischen Wechsel ( $14/2-14/3$ ) die Melodiestimme verschoben ( $14/3/4$ ), was man als harmonische Verschiebung bezeichnen könnte. Im VII. Stück existieren das Tempo der Ostinato-Begleitung und das Tempo der Melodiestimme unabhängig voneinander. Im X. Stück finden sich unregelmäßige Wellen in der Oberstimme, welche ein traditionelles Met-

<sup>5</sup> Burde, *György Ligeti*, 94.

<sup>6</sup> Siehe auch I:  $3/2-3/4$ ; III:  $11/1-11/2$ ; VI:  $20/5-21/2$ ; VII:  $22/1-22/2$ ; IX:  $28/1-28/2$ ; X:  $30/1, 33/4$ ; XI:  $34/1, 37/2, 36/2$ .

rum verhindern ( $30/5-31/1$ ). Einfache Verschiebungen dieser Art lassen sich in fünf Stücken entdecken.<sup>7</sup>

2. Ein beschränkter Tonvorrat in bestimmter Lage mit eingeschränktem Rhythmus wird durch seine anhaltende Dauer zur *Fläche*. Der Aspekt des Fließens von Zeit steht im Vordergrund. Das kann durch ein Vermeiden traditioneller Schwerpunkte begünstigt werden. Im schon wiederholt herangezogenen Beispiel des I. Stücks ( $3/2-3/3$ ,  $3/4$ ) entsteht also nicht nur eine Ebene oder Impulsschicht, sondern auch eine Fläche. Gleiches finden wir in den Registern des II. Stücks ( $7/1-7/2$ ,  $8/5$ ). Im V. ( $16/1-16/2$ ,  $17/2$ ) und IX. Stück ( $29/3-29/4$ ) lassen sich stehende und bewegte Flächen unterscheiden. Das X. Stück zeigt schließlich, dass eine Fläche auch die Lage verlassen kann ( $31/3-31/4$ ). Flächen sind in *Musica ricercata* häufig anzutreffen.<sup>8</sup>
3. In der *Schleife* wiederholt sich ein Baustein mehrfach. Wenn sie nicht zu lang ist, kann sie eine besondere Form der Fläche sein, gewissermaßen eine Fläche mit reduziert chaotischem Moment. Bei der Assoziation der Schleife aber steht das Moment der Wiederholung im Vordergrund. Ligeti verkürzt Schleifen systematisch (I. Stück:  $5/4-5/5$ ) oder nutzt sie zum Suggestieren zweier unabhängiger Tempi, indem er im Bass des III. Stücks Wellen von  $5+5$  Achteln in einen  $4/4$ -Takt ( $10/2-10/3$ ) oder im VI. Stück eine  $5/4$ -Schleife in einen  $4/4$ -Takt setzt ( $20/2-20/3$ ). Ähnlich verfährt Ligeti in der Schleife des IV. Stücks ( $13/2-13/3$ ), nur diesmal mit 4 Achteln in einem  $3/4$ -Takt (siehe Abbildung 1). Der wiederholte Baustein kann also sowohl größer als auch kleiner als das Taktmetrum sein. Leierkasten-Melodik und »agogische Raffinesse« bewirken hier einen spannungsvoll-ironischen Gegensatz:

7 Es handelt sich um folgende Stellen: I:  $3/4-3/5$ ; III:  $10/2-10/3$ ; IV:  $13/2-13/3$ ,  $14/2-14/3$ ; VII:  $22/1-22/2$ ; X:  $30/5-31/1$ .

8 Weitere Beispiele für Flächen: I:  $3/2-3/3$ ,  $3/4$ ; II:  $7/1-7/2$ ,  $8/5$ ; III:  $11/2-11/3$ ; V:  $16/1-16/2$ ,  $17/2$ ; VI:  $20/5-21/1$ ; VII:  $22/1$ ; VIII:  $26/3$ ; IX:  $29/3-29/4$ ; X:  $31/2-31/4$ .

## Ligeti »Musica ricercata« als Kompositionslehrwerk



Abbildung 1: György Ligeti, *Musica ricercata*, IV, T. 6-13.

Damit wird ein weiterer Charakter der Schleife deutlich: Durch die Wiederholungen entstehen schwere und leichte Zeiten, verwandt dem Metrum eines Taktes.<sup>9</sup> Außerdem finden sich bei Ligeti Schleifen, die er proportional beschleunigt, z. B. im III. Stück (11/5–12/1) zunächst mit einer Länge von 3 Achteln, dann Sechzehnteln, dann Zweiunddreißigsteln, als metrische Störung gegen den 4/4-Takt gesetzt. Im V. (17/1–17/2) und VI. Stück (20/2) überlagert Ligeti eine Schleife mit sich selbst metrisch konstant um 2 Achtel versetzt. Passt die Schleife genau auf den Takt wie im VIII. Stück (26/1–26/2) oder ist der Baustein so klein, dass er auf jeder Taktzeit Platz findet (IX. Stück, 28/3–28/4), dann bilden die Begriffe »Schleife« und »Ostinato« eine Schnittmenge. Auch eine Fuge kann als Schleife angelegt sein (XI. Stück). Schleifen sind in nahezu allen Stücken der *Musica ricercata* zu finden.<sup>10</sup>

4. Das für mich verblüffendste satztechnische Phänomen in *Musica ricercata* stellt aber die Verwendung der *Strophe* dar. Bei Ligeti verstehe ich darunter eine bestimmte mehrteilige Tonabfolge mit Spannungsauf- und -abbau in einem bestimmten Rhythmus, eventuell sogar mit Kadenzpunkten. Die Strophe ist somit eine besonde-

<sup>9</sup> Diese Wellen mit verschobener Betonung gibt es auch bei dem von Ligeti so geschätzten Chopin, z. B. in dessen Etüde op. 10 Nr. 8. Zunächst (T. 1) liegt bei der Viertelfigur *a-g-f-c* die Viertelbetonung auf dem Ton *a*; die Betonung wechselt aber trotz der gleichen Töne auf den Ton *f* (T. 2), da ab dem Ton *c* die Bewegungsrichtung der Spielfigur zu *f-g-a-c* umgekehrt wird.

<sup>10</sup> I: 4/3–4/4, 5/4–5/5; III: 10/2–10/3, 11/5–12/1; IV: 13/2–13/3; V: 17/1–17/2; VI: 20/1–20/3; VII (siehe auch *Fläche*); VIII: 26/2–26/3; IX: 28/1–28/2, 28/3–28/4; X: 31/3–31/4; XI (Thema als Schleife).

re Form der Schleife. Wir sind ihr zuvor schon begegnet, und zwar im II. Stück (7/1–7/2: a, a<sup>1</sup>, b, a<sup>2</sup>), im III. (10/1–10/2: a, a, a<sup>1</sup>, a<sup>2</sup>, b) sowie im IV. Stück (13/2–13/3: a, b, b, b, b, b, c). Das VII. Stück möchte ich diesbezüglich hervorheben, da die sechs Strophen dort gleichsam die Ausmaße eines gregorianischen Chorals annehmen, einschließlich acht Zeilenschlüssen mit Kadenzpunkten und f-mixolydischer Modalität.

Des Weiteren finden wir Strophen im VIII. (26/1–26/2: a, a, b, b; gekoppelt an ein zweitaktiges rhythmisches Ostinato) und X. Stück. Die vier Strophen des X. Stücks besitzen eine außergewöhnliche charakterliche Wandlungsfähigkeit. Alle Strophen sind fünfteilig (4+4+2+2+4 Takte: a, a, a<sup>1</sup>, a<sup>1</sup>, a<sup>2</sup>). Die 1. Strophe beruht auf einer chromatischen, die 2. Strophe auf einer Terzskala, die 3. Strophe ist wieder chromatisch und ähnelt der ersten. Die 4. Strophe jedoch begradigt die Richtung des Melodieverlaufs. Abbildung 2 zeigt lediglich die jeweils einander entsprechenden ersten Teile der fünfgliedrigen Strophen. Die Strophe ist in *Musica ricercata* weit verbreitet.<sup>11</sup>

Welches Potenzial in der Kombination von verschiedenen Skalen mit Strophen steckt, sieht man 32 Jahre später, als Ligeti mit seiner 1. Klavieretüde *Désordre* ein erstaunliches Zwillingstück vorlegte. Dort laufen zwei verwandte Strophen unterschiedlicher Länge auf zwei verschiedenen Skalen gleichzeitig: die Strophe der rechten Hand auf weißen Tasten, die Strophe der linken Hand auf schwarzen Tasten. Beide Strophen sind aus den Teilen A, A<sup>1</sup>, A<sup>2</sup>, A<sup>3</sup> gebildet, wobei sich jeder Strophenteil wiederum aus den rhythmischen Bausteintakten a, a, b, c zusammensetzt.

11 Weiterhin sind folgende Stellen bemerkenswert: I: 2 Strophen in Metamorphose; II: 6 Strophen; III: 3+1 Strophen A, 2 Strophen B; IV: 2+2 Strophen A, 2 Strophen B; VII: 6 Strophen; VIII: AABB mit Strophenverkürzung; IX: eher Thema als Strophe; X: 4 Strophen.

# Ligeti's »Musica ricercata« als Kompositionslehrwerk

Vivace. Capriccioso

The image displays four systems of musical notation for Ligeti's »Musica ricercata«, Nr. X. The first system is a grand staff with two bass clefs. The right-hand part starts with a 3/8 time signature, then changes to 2/4, and ends with a 3/8 time signature. Dynamics include *sf secco*, *p*, and *sf p*. The second system is a grand staff with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The top part is marked *p grazioso* and the bottom part *sf pp*. The third system is a grand staff with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The top part is marked *f feroce* and features accents and slurs. The fourth system is a grand staff with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The top part is marked *mf sf legato* and the bottom part *sf*.

Abbildung 2: Exemplarische Strophenbildung: *Musica ricercata*, Nr. X.

Mit Blick auf die beschriebenen Phänomene Impulsschicht, Fläche, Schleife und Strophe dürfte deutlich geworden sein, dass Ligeti's *Musica ricercata* ein Kompendium verschiedenster Kompositionstechniken

und ihrer flexiblen Anwendung darstellt: Durch die eingehende Beschäftigung mit Ligetis Zyklus können erstaunlich viele satztechnische Phänomene satzübergreifend in ihrer Veränderlichkeit deutlich werden. In Abbildung 3 sind die kompositorischen »Themen«, denen sich die elf Stücke der *Musica ricercata* aus verschiedenen Perspektiven widmen, noch einmal im Überblick zusammengefasst. Daher bietet sich Ligetis *Musica ricercata* aber auch als Vorbild, Anregung oder Ausgangspunkt für improvisatorische oder kompositorische Gestaltungsaufgaben vielfältiger Art an. Der Umgang mit den beschriebenen Phänomenen muss sich nicht an Ligetis »Stilistik« orientieren; aber viele Stücke der *Musica ricercata* taugen als *Modelle*, da sie überschaubar und paradigmatisch in dem Sinne sind, »dass das an ihnen Erlernbare auf andere Musikwerke übertragbar ist«. <sup>12</sup> Der für *Musica ricercata* charakteristische spielerische Umgang mit Sets und Tonhöhenvorräten ermöglicht Studierenden erfahrungsgemäß einen raschen Zugang zu dieser Musik; im Zuge der Auseinandersetzung mit Ligeti können Analyse und Gestaltungsarbeit auf wünschenswerte Weise ineinandergreifen und aus analytischer Einsicht kreative Potenziale erwachsen.

<i>Rhythmus</i>	<i>Tonhöhe</i>
Impulsschicht	Beschränkung, Konzept des <i>zusätzlichen Tons</i> (I-IV)
Fläche	Skalen, »Sets« (VI-XI)
Schleife/Ostinato	Mixturen <sup>13</sup>
Strophe	Transpositionen, Ebenen, Lagendisposition

Abbildung 3: Kompositorische »Themen« in Ligetis *Musica ricercata*.

<sup>12</sup> Matthias Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim 2009 (*Folkwang Studien* 9), 116.

<sup>13</sup> Mixturen sind z. B. im V. Stück (17/1–17/2), im VI. Stück (21/2) oder als Cluster-Fugenthema im XI. Stück (36/3–37/1) anzutreffen.

Gerhard Luchterhandt

## Braucht die Musiktheorie einen »spatial turn«?

In den letzten Jahren sind in den Kulturwissenschaften lange Zeit dominierende linguistische Denkansätze durch raumbezogene Fragestellungen ergänzt worden. Man hat das als *spatial turn* gedeutet, allerdings mit einer von Fach zu Fach sehr unterschiedlichen Bedeutung von »Raum«.<sup>1</sup>

Könnte ein »spatial turn« auch für die Musiktheorie fruchtbar sein? Dieser Frage nachgehend, konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf den Tonraum und den damit verbundenen musikalischen Vorstellungsräum. Vieles in der mentalen Verarbeitung von Musik dürfte an Raumvorstellungen gekoppelt sein. Insofern seien zunächst ein paar räumliche Aspekte musiktheoretischen und musikpsychologischen Denkens skizziert.

### 1. Raumvorstellungen aus kompositorischer und musikpsychologischer Sicht

Die Entwicklung der abendländischen Musik könnte man auch als wachsendes Bedürfnis deuten, den Tonraum systematisch von seiner Totalität her zu fassen und ordnen.<sup>2</sup> Dieses Bemühen verstärkt sich, beeinflusst durch die Naturwissenschaften, im 19. Jahrhundert rasant. Forscher wie Hermann von Helmholtz untersuchen die physikalischen Grundlagen der Musik; der Kammerton wird normiert, und der Tonraum vereinheitlicht sich zum enharmonisch geschlossenen Raum, in dem tonale Operationen in alle Richtungen möglich sind. Viele Komponisten haben sich seitdem über ihre Raumvorstellungen geäußert.

- 1 Vgl. hierzu und zur selbstreferenziellen Genese des Begriffs Jörg Döring und Tristan Thielmann, »Was lesen wir im Raume? Der ›Spatial Turn‹ und das geheime Wissen der Geographen«, in: *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, hrsg. von dens., Bielefeld 2009, 7–45.
- 2 Naturgemäß erscheint dies als Umschlag von der bottom-up- in die top-down-Perspektive: Die Entwicklung beginnt mit der einzelnen Stimme, die sich aus mittlerer Lage kleinschrittig in den umgebenden Tetrachord-Raum wagt, und führt schließlich zu Beethovens 9. Sinfonie, wo leere Quinten erst einen Tonraum umreißen, der dann nach innen auskristallisiert.

Das Spektrum reicht dabei von poetischen Bildern – vgl. Wagners »Ozean der Harmonie«, den das Orchester als »Segelschiff« bereist<sup>3</sup> – über eher abstrakte Raumphilosophie – hierzu gehört Schönbergs richtungsloser Zwölftonraum, in dem sich der »Gedanke« konkretisiert<sup>4</sup> – bis zu den Programmschriften der Serialisten, wo man die musikalischen Parameter als gleichberechtigte Dimensionen begreift und rastert und hierbei gleich auch den »Tonentstehungsort« mit einbezieht.<sup>5</sup>

Eine ähnliche Bandbreite finden wir in der Musikpsychologie, die ihren Ursprung als Wissenschaft der ebenfalls im 19. Jahrhundert einsetzenden theoretischen Reflexion über die Tonraumvorstellung verdankt.<sup>6</sup> Grundlegend sind hier die nüchternen Überlegungen Carl Stumpfs.<sup>7</sup> Für ihn beruht Raumvorstellung nicht auf einem im Sinne Kants *a priori* gegebenen Raumverständnis sondern leitet sich schrittweise aus der Erfahrung ab. Stumpf geht dabei vom Einzelton aus, der sich mit seinesgleichen in zahllosen Mess- und Vergleichsakt zu dem Tonraum zusammenfügt.

Im Gegensatz dazu sah Ernst Kurth den Ursprung aller musikalischen Raumvorstellung in einem undeutlichen, aus innerer Bewegungsenergie gespeisten Raumgefühl.<sup>8</sup> Die in sich ruhende Ordnung des Tonraums betrachtete er demgegenüber als sekundär. Ein wesentliches Merkmal solch ganzheitlichen Raumgefühls war für Kurth die Unschärfe der dazugehörigen Raumsymbolik. Später bemühte sich Albert Wellek, diese Unschärfe genauer zu erfassen und beschrieb das schiefe Verhältnis musikalischer Dimensionen zu wirklichen Raumdimensionen.<sup>9</sup>

3 Richard Wagner, *Oper und Drama* (1851), Berlin 1900, 262ff.

4 Vgl. hierzu Arnold Schönberg, »Neue Musik, veraltete Musik, Stil und Gedanke« sowie »Komposition mit zwölf Tönen«, in: ders., *Stil und Gedanke*, hrsg. von Ivan Vojtech, Frankfurt a. M. 1992, 40–53 und 105–137.

5 Vgl. hierzu Karlheinz Stockhausen, »Musik im Raum«, in: ders., *Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik* 1, Köln 1963, 152–175.

6 Carl Stumpf, *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung*, Leipzig 1873.

7 Carl Stumpf, *Tonpsychologie*, Leipzig 1883.

8 Ernst Kurth, *Musikpsychologie*, Bern 1947, 116ff.

9 Albert Wellek, *Musikpsychologie und Musikästhetik*, Frankfurt a. M. 1963, 122ff., 295ff. Mit Wellek, der dem »Raum in der Musik« ein langes Kapitel

## Braucht die Musiktheorie einen »spatial turn«?

Hier kann man noch weiter gehen: Anders als »euklidische« Dimensionen – und im Widerspruch zu seriellen Idealvorstellungen – sind die verschiedenen Tonraum-Dimensionen alle von unterschiedlicher Natur: Die Proportionen, die Tonhöhe und Zeitempfinden strukturieren, lassen sich nicht zwingend auf Lautstärke, Artikulation und Klangfarbe übertragen. Unsere Notationssysteme sind dafür gemacht, Tonhöhe und Zeit exakt zu erfassen; alle anderen Parameter werden nur ungefähr oder ganzheitlich (Klangfarbe) notiert. Ein prinzipieller Unterschied zwischen Tonhöhe und Zeit betrifft die Skalierbarkeit: Im realen Raum erschließen sich Makro- und Mikrokosmos dem Menschen per Fernrohr und Mikroskop fast beliebig. Für Intervalle besitzen wir jedoch kein Vergrößerungsglas. Die einzig skalierbare musikalische Dimension ist die Zeit.

### 2. Rasterungen des chromatischen Tonraums

Nur Zeit und Tonhöhe erleben wir demnach als natürlich gerastert, was ihre plastische Vorstellbarkeit – bei der immer auch Griff- bzw. Tastaturvorstellungen eine wichtige Rolle spielen – selbstverständlich erhöht. Insofern dürfte uns Stumpfs zweidimensionaler Vorstellungsraum aus Tonhöhe und Zeit mental am nächsten liegen. Hier kann man weiter differenzieren:

A. Der Distanzraum: Die Eroberung des großen harmonischen Raumes, zu der Wagner mit seinem Bild vom Schiff auf dem Ozean der Harmonie aufruft, ist ein Thema des 19. Jahrhunderts. Typisch ist dabei das Verfahren, zunächst mit einfachsten Mitteln einen Tonraum abzustecken, vor dessen Hintergrund anschließend melodisches Treiben entsteht. Es zieht sich von Beethovens 9. Sinfonie bis zu Schönbergs *Gurreliedern*. Das Oben und Unten der Musik weitet sich nun zum Riesenraum. Die traditionelle harmonische Basis reicht dafür aus, da die Oktavgleichheit als elementare Rasterstruktur den Raum zu einer Spirale dreht. Harmonien lassen sich daher auf einfache Weise in den Raum verlängern, quasi vertikal prolongieren.

widmet, scheint die psychologische Beschäftigung mit dem Raumphänomen vorerst zu enden.

## Gerhard Luchterhandt

Wie »raumgreifend« Thematik im 19. Jahrhundert werden kann, zeigt der Anfang von Mendelssohns Oktett. Das Thema füllt mit einfachen Dreiklängen einen Raum von fast drei Oktaven aus: Damit sind genügend Töne da, um schnell schwingende Phrasen zu bilden, was im engen Oktavraum so nicht möglich wäre. Die klangliche Opulenz entsteht durch die Verbindung aus melodischer Betriebsamkeit mit einem vergleichsweise langsamen harmonischen Tempo.



Abbildung 1: Felix Mendelssohn Bartholdy, *Oktett* Es-Dur op. 20, Anfang, 1. Violine.

Auf andere Weise füllt Chopins Etüde op. 25 Nr. 11 den Raum. Der stehende a-Moll-Grund wird hier von chromatisch gleitenden Sextolen durchzogen. Aufgrund ihrer Verschiedenheit kommen diese beiden Schichten einander nicht ins Gehege:



Abbildung 2: Frederic Chopin, *Etüde* a-moll op. 25, Nr. 11, T. 3-6.

Diese pianistisch höchst attraktive Unschärfe der chromatisch vibrierenden Begleitstimme ist ein weiteres Markenzeichen des 19. Jahrhunderts. Sie bewirkt ein in mehrere Geschwindigkeiten »fraktal« aufgespaltenes harmonisches Tempo.<sup>10</sup> Das Gehirn hat die angenehme Auf-

<sup>10</sup> Dies setzt sich übrigens auf andere Weise in György Ligetis Mikropolyphonie fort – etwa in *Atmosphères* –, wo sich die klare Makrogeometrie mit einem im Detail kaum vorhersagbaren Geschehen verschränkt. – Das Wort »fraktal« hat mit so genannten »gebrochenen« Dimensionen zu tun, eine Vorstellung, die mit Benoît Mandelbrot und der Chaosforschung populär geworden ist.

## Braucht die Musiktheorie einen »spatial turn«?

gabe des ständigen Zurechtrechnens, so dass der Eindruck eines klaren, gleichwohl leicht zerfließenden harmonischen Bogens entsteht. Es dürfte nicht zuletzt diese typische Art figurativer Betriebsamkeit in ruhigem harmonischem Gewand sein, die für die ungebrochene Beliebtheit des romantischen Klavierklangs sorgt, denn sie verbindet Klarheit im Großen mit schillerndem Detail. Ihre Entfaltung beruht auf einem Bewusstsein für die Identität permutierter Harmonien, das es erlaubt, diese in den ganzen Tonraum auszubreiten, und ferner für eine klare Hierarchie zwischen essenziellen und akzidentiellen Tönen bzw. Harmonien.

Auf Drei- und Vierklangbasis ist das leicht, stößt bei komplexerer Harmonik jedoch schnell an Grenzen. So fällt es schwer, sich die folgenden Harmonien in den Tonraum prolongiert vorzustellen:



Abbildung 3: Für »vertikale Prolongation« ungeeignete Akkorde.

Umgekehrt folgt also: 1. Je querständiger ein Akkord aufgebaut ist, desto weniger leicht lässt er sich ohne Identitätsverlust zusammenklappen oder auseinanderfalten. Andernfalls wären alle Zwölftonklänge – ob als Cluster oder in weiter Lage – harmonisch gleichwertig. 2. Wo harmoniefremde Töne nicht mehr als solche erkennbar sind, schwindet zwangsläufig der Eindruck kolorierter Harmonik und die Harmonien selbst geraten »ins Laufen«; jede Änderung wirkt sich auf das harmonische Tempo aus.

Zwangsläufig tritt nach 1900 eine Wende ein: Die so genannte atonale Musik tendiert dazu, sich dem Oktavraster zu entziehen. Satz- und harmonisches Tempo scheinen hier wieder auf »ehrliche« Weise zusammenzufallen; Oktavverdoppelung und Klangrausch werden verbannt, Besetzungen reduziert. Mit der Möglichkeit zur fraktalen Tempospaltung verschwindet eine Inspirationsquelle, die im 19. Jahrhundert für zahllose Erfindungen verantwortlich gewesen ist. Es entsteht ein neuer Raum, in dem Spiralstruktur und Oktavverwandtschaft

eine viel kleinere Rolle spielen: komplexer, mit viel mehr harmonischen Farben, aber der Vorstellungskraft sicherlich weniger unmittelbar zugänglich. In diesen Raum lässt sich nicht mehr so leicht unbefangen »hineinerfinden«. Seine Kontrolle scheint mühsamer und bedarf neuer Hilfsmittel. Davon zeugen Zwölftontechnik und Serielle Musik.

B. Der Zahlenraum: Durch die natürliche Quantisierung von Tonhöhen- und Zeitdimension besteht eine Affinität zu den natürlichen Zahlen, welche wiederum bei vielen Menschen mit räumlichen Vorstellungen verbunden sein dürften. Da hier jedoch das Zehnersystem dominiert, liegt der Zwölftonraum als Zahlen-Vorstellungsraum quer zur verinnerlichten Alltagserfahrung, was das Rechnen im Tonraum nicht gerade vereinfacht. Weitere Erschwernisse resultieren aus der diatonischen Herkunft der abendländischen Tonnamen sowie aus dem Intervallbegriff.<sup>11</sup> Hier kann bzw. muss also viel gelernt werden.

C. Beziehungsräume: Der Tonraum ist natürlich weit mehr als nur Zahlenraum. Die Bewertung der Töne und Zusammenklänge führt zu Bezeichnungs- und Analysesystemen, deren Ordnungen man sich meist auch räumlich vorstellen kann: Stufen- und Funktionssysteme, Tonfelder, Modi mit beschränkter Transpositionsmöglichkeit, Pitch-Class-Analyse. Die Erkenntnis, dass selbst dem erfinderischsten Geist vieles verschlossen bleibt, wenn er ohne systematische Richtschnur arbeitet, dürfte letztlich zur Entstehung der Zwölftontechnik beigetragen haben, die als Synonym für systematische Tonraum-Erschließung gelten kann.

### 3. Raumvorstellung im Musiktheorieunterricht.

Die aufgezählten Systeme bilden ein Netzwerk von Rasterstrukturen, das den Tönen anhaftet, noch bevor mit ihnen komponiert wird. Ihre Vielzahl zeigt, dass der »abendländische« Tonraum musiktheoretisch weitgehend erfasst ist. Das schlägt sich in der immer präziseren Notation nieder, die von mündlichen Traditionen unabhängig macht und

<sup>11</sup> Die nicht nur bei Laien verbreitete naive Gleichsetzung von Intervall und Zahl schafft Rechenprobleme: Warum ergeben zwei Quinten keine Dezime?

## Braucht die Musiktheorie einen »spatial turn«?

per Rückkopplung weiteres Erforschen befördert. Angesichts dieses gut ausgeleuchteten Raumes ist es nur verständlich, dass sich die Musiktheorie heute vermehrt historischen Fragestellungen zuwendet.

Andererseits: Was die Musiktheorie im Ganzen betrifft, muss nicht für den Einzelnen gelten, schon gar nicht für den, der noch lernt. Ich bin vielmehr der Überzeugung, dass sich jeder angehende Musiker die innere Vorstellung vom Tonraum im Sinne Carl Stumpfs von Grund auf neu – und womöglich mühsam – aneignen muss, und dass deshalb die Ausbildung einer plastischen musikalischen Vorstellungskraft zu den wichtigsten Zielen des Musikstudiums gehört. Das schließt u. a. folgende Kompetenzen ein: die Fähigkeit, gelesene Musik innerlich zum Klingen zu bringen, sowie umgekehrt sich Gehörtes visuell als Notentext vorzustellen, ferner die Fähigkeit, musikalische Entwicklungen zu antizipieren oder innerlich zu variieren, schließlich die Fähigkeit zur mentalen Problemlösung (etwa Modulationswege oder Stimmführung betreffend). Die noch weitergehende Fähigkeit zur mentalen Manipulation musikalischer Objekte (verzieren, verdrehen, versetzen, übereinander stapeln, verlängern, verkürzen, strecken, stauchen) setzt bereits ein hohes Maß an musikalischer Vorstellungskraft voraus. Höchstes Prestige genießt traditionell die Fähigkeit, sich gänzlich Neues vorzustellen, wenngleich dieses wohl nur selten wirklich »aus dem Nichts« entstehen dürfte.

Die Frage nach dem »Wie« stößt indes auf Barrieren: Eigentlich sollte »Tonraumvorstellung« zentrales Thema der Musikpsychologie sein. Doch leider finden sich entsprechende Fragestellungen in aktueller musikpsychologischer Literatur allenfalls am Rande.<sup>12</sup> Die Erfor-

12 Als Beispiel für diesen Mangel sei die neueste Auflage von Diana Deutschs großem Handbuch (Diana Deutsch (Hrsg.), *The Psychology of Music*, London 2013) erwähnt, dessen Schlagwortverzeichnis Begriffe wie »audiation« und »imagination« gar nicht erst enthält. Im Band *Musikpsychologie des Handbuchs der systematischen Musikwissenschaft* (hrsg. von Helga de la Motte, Laaber 2005) ist der Befund ähnlich. Inzwischen wird allerdings auf diesem Gebiet wieder geforscht. Eine gute Übersicht findet sich bei David Hargreaves, Dorothy Miell und Raymond Macdonald (Hrsg.), *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*, Oxford 2012. Insbesondere die neuronale Lokalisation von musikalischen Vorstellungsprozessen scheint inzwischen voranzuschreiten. (Vgl. hierzu Terry Clark, Aaron Williamon und Aleksandar Akzentijevic, »Musical imagery and

schung konkreter Hörvorgänge mitsamt der dazugehörigen Verarbeitung scheint heute zu dominieren, während rein mentale musikalische Prozesse offenbar auf weniger musikpsychologisches Interesse stoßen,<sup>13</sup> obwohl sie als »Tagesgeschäft des Komponisten« doch immerhin wesentlich mitverantwortlich für das Entstehen der meisten musikalischen Werke und Stile sind. Was geschieht eigentlich, wenn ich mir Musik – Satzstrukturen, Funktionsbeziehungen, Zwölftonreihen, Rhythmen – rein mental vorstelle, wenn ich quasi im Kopf improvisiere? Was ist hier angeboren, was kann wie gelernt werden? Wie hängt das musikalische Vorstellungsvermögen mit dem räumlichen Orientierungsvermögen, wie mit mathematischen Fähigkeiten zusammen? Wie verhalten sich in dieser Hinsicht die verschiedenen Hörertypen (Grundton- bzw. Obertonhörer)?<sup>14</sup> Zu erforschen wäre auch, ob das Bedürfnis, Tonsysteme systematisch über den Raumbegriff zu erfassen, analog zur Mehrstimmigkeit ein Alleinstellungsmerkmal europäischer Musik ist.

Selbst ohne musikpsychologische Absicherung scheint jedoch klar, dass eine plastische Tonraumvorstellung ganz stark vom Wissen um systematische Zusammenhänge des Tonsystems getragen wird. Wer sich bei der inneren Vorstellung von Musik nicht an Zitate entlang hangeln will, braucht diese grundsätzliche Orientierung, um sich mental frei bewegen zu können. Insofern plädiere ich dafür, insbesondere im hochschulischen Unterricht den Tonraum zumindest bei der Grundausbildung stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Ein solcher zwei- bis dreisemestriger Grundunterricht könnte die Fächer Theorie und Gehörbildung integrieren mit dem Ziel, die prinzipiellen Nutzungsbedingungen bzw. »Sachzwänge« des Tonsystems zu erforschen,

imagination. The function, measurement, and application of imagery skills for performance«, ebd., 351–65.)

- 13 Das mag vielschichtige Gründe haben. Möglicherweise ist das Feld durch Theoretiker wie Ernst Kurth zu »esoterisch« besetzt gewesen, so dass eine eher behavioristisch eingestellte Musikpsychologie die Finger davon gelassen hat.
- 14 Der mögliche Hinweis, solche Fragen seien nur schwer zu operationalisieren, disqualifiziert sie keinesfalls, sondern stellt eher die gängige empirische Vorgehensweise der Musikpsychologie infrage. Man wünschte sich eine Aufwertung introspektiver Verfahren, wie sie für Carl Stumpf noch selbstverständlich waren.

## Braucht die Musiktheorie einen »spatial turn«?

wie sie letztlich Voraussetzung für alle kompositorischen Inszenierungen und stilistischen Entwicklungen sind.<sup>15</sup>

Als Leitbild scheint eine pragmatische, möglichst breitenkompatible Raumvorstellung sinnvoll, die man »Orientierung am Klavierraum« nennen könnte. Thematisieren lässt sich alles, was geeignet ist, epochenübergreifende Rasterstrukturen des Raumes vorstellbar zu machen. Dazu gehören die Spiralstruktur des Tonraums und die Grenzen »oktavzyklischer« Harmonik, ferner die Zahlenstruktur des Tonsystems und ihr Zusammenhang mit anderen Erfahrungsräumen, des Weiteren eine Pluralität von Analyse-Systemen von Rameau bis Neoriemann, außerdem ein möglichst universell ausgerichtetes Kontrapunkt-Lehrgebäude, und schließlich jede Art systematisch erfassbarer Strukturen: Skalen, Satzmodelle, Sequenzen, Schlusstypen, Modulationsverfahren.<sup>16</sup> Mit all diesen Rasterungen lassen sich systematische Erkundungsübungen veranstalten. Dabei können womöglich auch Systeme und Traditionen ihre eigentliche Stärke entfalten, die ansonsten im Rufe stehen, zu wenig Praxisbezug zu haben:

1. Das mentale »Durchprobieren« von Funktionsfolgen ohne Instrument bietet zahllose sehr anspruchsvolle, kaum durch Vergleichbares ersetzbare Aufgabenstellungen in allen Schwierigkeitsgraden. Die als Analyse-methode mittlerweile umstrittene Funktionstheorie erweist sich damit immerhin noch als nützliches Vehikel für das Training harmonischer Vorstellungskraft.
  2. Gattungen/Wurfbahnen: Wer improvisiert, muss sicher spüren, wo Tonfolgen ankommen werden – analog dem Basketballspieler, dessen mentaler Arm bis zum Korb reicht. Hier liegt die eigentliche Stärke der traditionellen Kontrapunkt-Gattungen. Generationen von Kontrapunktschülern kamen immer wieder auf die gleichen
- 15 Diese Orientierung am Raum erlaubt universelle Fragestellungen: Wie verändert sich von Epoche zu Epoche der Umgang mit Rasterstrukturen und Sachzwängen?
- 16 Wesentliche Ansätze zu dieser Herangehensweise finden sich in den Harmonie- bzw. Tonsatzlehren von Alois Hába, *Neue Harmonielehre des diatonischen, chromatischen, Viertel-, Drittel-, Sechstel- und Zwölfteltonsystems*, Wien 1927; Paul Hindemith, *Unterweisung im Tonsatz*, Mainz 1940; und Wilhelm Keller, *Handbuch der Tonsatzlehre*, Regensburg 1957/1959.

Lösungen – sie hatten sie aber selbst gefunden und waren damit in die Sachzwänge des Tonmaterials eingedrungen. Wer hier zu früh mit Verboten eingreift oder ausschließlich historische Modelle bzw. Formeln trainieren lässt, bringt den Schüler um die Möglichkeit, selbst herauszufinden, was wie funktioniert. Selbstverständlich lassen sich die klassischen Gattungen unter Rückgriff auf unterschiedliche Rhythmen beliebig zu einem systematischen Training mentaler »Wurfbahnen« ausweiten.

3. Traditionelles Fugen- oder Kanon-Schreiben genießt heute, wo nicht primär und penibel stilorientiert, kein großes Ansehen mehr. Doch der Wert solcher Übungen kann – ohne dass man gleich im stillfreien Raum agieren muss – durchaus weit über den bloßen historischen Nachvollzug hinausreichen. Beispielsweise ist das folgende Soggetto gut geeignet für »mentale Kopplungsmanöver« mit seiner Umkehrung:<sup>17</sup>



Abbildung 4: Soggetto (»Maienwind am Abend sacht«)  
für »mentale Kopplungsmanöver«.

Fazit: Der Tonraum ist gut erforscht, seine mentale Repräsentation allerdings weniger. Seine Nutzungsbedingungen müssen zudem von jedem angehenden Musiker wieder neu verinnerlicht werden. Sofern die Musiktheorie also als Theorie daherkommt, braucht sie keinen *spatial turn*. Als Unterrichtsfach hingegen könnte sie im Grundlagenbereich davon profitieren. Und von der Musikpsychologie wünschte man sich einen mutigeren *spatial return*. Er könnte helfen, die Mechanismen der individuellen Aneignung musikalischer Vorstellungskraft und deren kreatives Potenzial besser zu verstehen.

<sup>17</sup> Man durchdenke (ohne Klavierhilfe!) verschiedene Kombinationen mit der Umkehrung in möglichst vielen Intervall- und Zeitabständen. Dabei versuche man festzustellen, wo ggf. schwere Satzfehler drohen.

William Forman und Robert Rabenalt

## Fächerübergreifende Zusammenarbeit Musiktheorie und instrumentales Hauptfach am Beispiel des Kombifaches »Bläserkadenzen«

### 1. Vorbemerkungen

Jeder Hauptfachlehrende kennt die Situation: Ein Student spielt eine Passage eines Konzertsatzes oder eine Etüde und kann auf die Frage, was eigentlich die harmonische Basis der ausgewählten Passage ist, nur schwer antworten. Das Wissen um die Harmonik, dessen Bedeutung schon allein wegen der formbildenden Kraft derselben für die Musik zwischen ca. 1600 und 1900 kaum überschätzt werden kann, scheint nicht für einen akkuraten oder musikalisch interessanten Vortrag notwendig zu sein und ist oft kein bewusster Teil des Einstudierens eines Werkes. Selbst Studierende, die über ein überdurchschnittliches Theoriewissen verfügen, scheinen dieses nicht als bewusstes Element ihres Spiels einzusetzen – als ob sich das theoretische und das instrumentalaktive Denken während des Musizierens gegenseitig ausschließen würden. Auf der anderen Seite stößt im Kontext des »normalen« Musiktheorieunterrichts das Verständlichmachen harmonischer, kontrapunktischer, formaler und motivisch-thematischer Aspekte an unterschiedliche Grenzen. Studierende denken nicht selten (von den Lehrenden bemerkt oder unbemerkt): »Ich habe keine Zeit für die detaillierte Analyse, denn mein Augenmerk liegt auf der Bewältigung technischer Ansprüche und dem ›Ausdruck‹«. Die Idee aber, »musikalisch« zu spielen, bleibt leer, wenn sie nur als eine Frage von Rubato, Dynamik, Ansprache des Tones und Artikulation verstanden wird. Wenn man weiß, was in der Musik passiert und wie sie »gemacht« ist, spielt man sie anders. Selbst (vermeintliche) stilistische Sicherheit wird eher durch die Imitation erfolgreicher Solisten-Vorbilder als durch inhaltlich-analytische Kenntnisse inspiriert.<sup>1</sup> Musikalische Syntax, Form,

1 Wie eine solche Inspiration eher aus den Merkmalen der Komposition heraus gefunden werden kann, zeigt eindrucklich Robert Levin in seinen 2006 aufgezzeichneten *Mozart Lectures: Vgl. Edition Klavier-Festival Ruhr Volume 15*:

Dramaturgie, Affekt, motivische Arbeit sind Aspekte, die dann, wenn sie reflektiert wurden, einen mitreißenden Vortrag befördern. Mit anderen Worten: Bewusstmachen durch Reflexion und Analyse ermöglichen eine neue, andere Form der Unmittelbarkeit beim Spiel (wie auch beim Hören). Das Themenfeld des Komponierens und Improvisierens von Solokadenzen bietet ein besonderes Arbeitsfeld dafür, um zwei scheinbar sehr voneinander getrennte Perspektiven, die des Instrumentalisten und die des Theoretikers produktiv zusammenzuführen. Die Gründe dafür liegen in erster Linie in einer direkten Anwendbarkeit von Analysetechniken und Theoriewissen für die Komposition und Improvisation von Solokadenzen, aber auch in der Besonderheit der Tatsache, dass ein (in der Regel einstimmig klingendes) Soloinstrument nicht nur Parameter wie motivisch-thematische Arbeit oder Virtuosität, sondern auch die Harmonik, Form, Polyphonie, Dramaturgie u. a. zu berücksichtigen und darzustellen hat.

Seit dem Wintersemester 2010 bietet die Hochschule für Musik »Hanns Eisler« Berlin so genannte »Kombifächer« für die Bachelor- und Masterstudiengänge an. Im 3. Studienjahr (BA) können Studierende aus wechselnden Wahlpflichtangeboten auswählen. Im Kombifach geben je ein Dozent der Fachgruppe Musiktheorie bzw. Musikwissenschaft oder Musikpsychologie und der Lehrer eines instrumentalen Hauptfachs ein gemeinsames Seminar. Ziel dieser Zusammenarbeit ist eine gleichermaßen musiktheoretisch fundierte wie praxisorientierte Beschäftigung mit Musikstücken und Fragestellungen, die im Studium und in der Berufspraxis von Bedeutung sind. Einige dieser Kurse befassen sich mit körperlichen oder mentalen (also außermusikalischen) Aspekten des Instrumentalspiels oder des Singens, andere mit der praktischen Umsetzung musiktheoretischen Wissens, etwa durch die Analyse von Sonaten und wichtigen Zyklen des jeweiligen Repertoires oder aber – wie in unserem Fall – durch das Komponieren und Improvisieren von Solokadenzen. Da innerhalb vieler Musikhochschulen die Verbindungen zwischen Theorie und Praxis – strukturell und personell

*Recordings 2006/2007 (= Portraits II, Nationalbank-Collection III), CD 4, CAvi.*

– nicht immer sehr intensiv sind, stellen regelmäßige fächerübergreifende Angebote noch immer die Ausnahme dar und geschehen meist projektweise oder anlassgebunden.<sup>2</sup> Die Erfahrung aus drei Durchläufen im Kombifach »Bläserkadenzen« an der Hochschule für Musik »Hanns Eisler« Berlin zeigen aber, dass sich viele Studierende dafür interessieren und sich mit musikalischen Fragen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis beschäftigen wollen, auch wenn dies mehr Aufwand im Rahmen ihres Studiums bedeutet. Dazu später noch mehr.

### 2. Zur Konzeption des Kombifaches »Bläserkadenzen«

Das Seminar zielt auf die Komposition und Improvisation mehrerer Solokadenzen für Bläserkonzerte, darunter auch solche, die bei Proben spielen gefragt sind und die von den Studierenden aktuell erarbeitet werden. Der Kurs baut kontinuierlich auf immer komplexer werdenden Themenstellungen auf und besteht aus sieben Sitzungen à zwei Stunden. Es gibt schriftliche und spielpraktische Hausaufgaben, die in jeder neuen Stunde überprüft werden. Hierbei spielt eine wichtige Rolle, dass die Studierenden sich gegenseitig zuhören und das Gehörte zunächst erkennen und benennen können, dann auch nachspielen und verändern. Im Verlauf des Kurses entwickelt sich hieraus auch die Basis für eine Diskussion zu Ästhetik, Stil und Dramaturgie. Gleichzeitig soll damit befördert werden, musiktheoretisches Vokabular fachkundig anzuwenden, um eine produktive Kommunikation über die Musik zu ermöglichen.

Im Seminar wurden historische Quellen<sup>3</sup> und Fachliteratur<sup>4</sup> zu Einträgen und Kadenzen herangezogen und Analysen von Mozarts über-

2 Viele positive Tendenzen, wo z. B. im Rahmen von Symposien oder Workshops Theorie und Praxis bereits zusammengeführt oder Hochschulprojekte musiktheoretisch begleitet werden o. Ä., sollen damit keineswegs ignoriert, können aber an dieser Stelle nicht vollständig gewürdigt werden.

3 Johann Joachim Quantz, *Versuch einer Anweisung die flüte traversière zu spielen*, Berlin 1752; Johann Mattheson, *Der vollkommene Kapellmeister*, Berlin/Leipzig 1753/1762; Heinrich Christoph Koch, *Versuch einer Anleitung zur Composition*, Rudolstadt/Leipzig 1782–1793.

4 NMA, Serie X, Supplement: *Bearbeitungen von Werken verschiedener Komponisten. Klavierkonzerte und Kadenzen* (Werkgruppe 28/2), Kritischer Bericht, Kassel 2008; Markus Roth, *Einem Traume gleich. Wege zur Erfindung klassischer Solokadenzen*, Hildesheim u. a. 2012 (*Folkwang Studien* 11). Hier

lieferten Solokadenzen zu einigen Klavierkonzerten angefertigt, um eine gemeinsame Basis und Referenz für mögliche Konzeptionen von Solokadenzen zu haben. Zudem wurden Solokadenzen von Aufnahmen bekannter und unbekannter Solisten gehört und diskutiert und Analysen klassischer oder barocker Kompositionen für ein Soloinstrument vorgenommen.<sup>5</sup> Die Funktion und Darstellung des einleitenden, die Kadenz eröffnenden Quartsextakkordes über dem Grundton der Dominante (der nur in wenigen Ausnahmen nicht ausgespielt oder zumindest angedeutet werden kann) ist die erste Aufgabe im »Kreistraining«. Hier wird eine mögliche Variante vorgestellt, vom Nachbarn nachgespielt und durch eine neue Variante ergänzt. Dies wird fortgesetzt, bis alle Studierenden mindestens zwei Varianten frei erfunden haben. Schon bei dieser Übung ist der Hauptfachlehrende praktisch eingebunden, vor allem um eine offene Atmosphäre herzustellen und eine Basis des Experimentierens als Kursinhalt zu etablieren. »Kreistraining« ist ein relativ mechanisches Wort dafür – doch ist das Freispiel hier ein wichtiger Aspekt, der so berücksichtigt werden kann. Hauptfachlehrende können aber auch in besonderer Weise die generelle Motivation fördern, sei es dadurch, dass gelungene Beispiele das Kreistraining inspirieren, oder weil Studierende die Beobachtung machen können, dass es auch für die Lehrenden nicht immer leicht ist, gute Beispiele zu geben und alle Kriterien zu erfüllen.

Im weiteren Verlauf werden vorrangig nicht-thematische Materialien, also Spielfiguren und charakteristische musikalische Floskeln aufgespürt, um damit die Kadenzharmonik und Satzmodelle, die in die Solokadenz integriert werden können, darzustellen und deren Gerüste zu diminuieren. Dabei versuchen die Lehrenden, ein Verständnis für den Gebrauch von scheinbar unwichtigen Fragmenten aus den Konzertsätzen zu verstärken, welche eine größere Flexibilität bei der Gestaltung der Solokadenz erlauben. Es ist meistens ein großer Schritt für Instrumentalisten, sich von der Zwangsjacke eines Themenverlaufs zur Flexibilität einzelner Gesten hin zu bewegen.

ist eine große Menge weiterer historischer Quellen und weiterführender Sekundärliteratur zum Thema »Solokadenzen« zu finden.

5 Als besonders anschaulich hat sich Georg Philipp Telemanns *Fantasie IV*, II. Allegro, für Flöte ohne Bass (1732/33) erwiesen.

Zu den schriftlich-praktischen Hausaufgaben gehört es, Gerüstsätze einfacher Harmoniewechsel bis hin zu chromatischen Kadenzwendungen und harmonisch-kontrapunktischen Modellen zu diminuieren. Hierbei wird ein Bewusstsein ausgebildet, welche Töne einer Harmonie oder einer polyphonen Struktur auf passende Weise dargestellt werden, damit der musikalische Sinn spürbar wird. Schematische und flexible Lösungen werden als Möglichkeiten diskutiert. Auch der Umfang der zu schreibenden Solokadenz und die Proportionen ihrer Abschnitte zueinander können in diesem Zusammenhang bereits diskutiert werden. Dieser ständige Perspektivenwechsel, von ganz nah bis hin zum Zusammenhang und zur Bedeutung der Details für das Ganze, ist nicht leicht, kann aber geübt werden und ist von großem Wert, nicht zuletzt für die Ausführung der Solokadenz.

Qualität und Komplexität einer Solokadenz werden auch von zwei Aspekten beeinflusst, die Gefahr laufen, im Hauptfach- oder Theorieunterricht einseitig oder gar nicht behandelt zu werden: die latente Mehrstimmigkeit in der Solostimme und die Dramaturgie. Zur Dramaturgie gehören das Bewusstsein über die Funktion der Kadenz innerhalb des Satzes sowie über den formalen Aufbau und den Interesse weckenden Ablauf der Solokadenz selbst. Der Einsatz der Mittel, der »energetische Haushalt« zum Halten und Aufbauen der Spannung, die Verwendung von »virtueller« Polyphonie, aber auch Chromatik, Schlusswendungen u. a. an bestimmten besonders geeigneten Stellen im Verlauf und der überzeugende Vortrag, der im Gewand der Spontaneität die Bewusstheit hierüber erkennen lässt, sind wesentliche Merkmale und Bedingungen für gelungene Solokadenzen. Hier liegt – neben positiven Effekten für Atmosphäre und Motivation – insbesondere das Potenzial des Kombifaches mit zwei Lehrkräften aus verschiedenen Fachgruppen.<sup>6</sup> Der Unterricht im Kombifach in der Form, wie er an der Hochschule für Musik »Hanns Eisler« Berlin geplant und durchgeführt wurde, bedeutet einen Mehraufwand für die Studie-

6 Auch für die Argumentation, warum zwei Lehrkräfte bezahlt werden sollen, ist dies wichtig. An der Hochschule für Musik »Hanns Eisler« Berlin wurden die Kosten dadurch neutralisiert, dass im 3. Studienjahr der Gehörbildungsunterricht reduziert wurde. Die frei werdenden Ressourcen wurden in die Kombifächer investiert.

renden. Die Erfahrung aus den bisher drei Semestern Unterricht im Kombifach »Bläserkadenzen« aber zeigt, dass die meisten Studierenden zu diesem Mehraufwand bereit sind. So wird ein verbreitetes Klischee, dass Studierende grundsätzlich den Weg des geringsten Widerstands gehen, widerlegt. Dadurch wird schließlich auch die ökonomische Seite dieser Unterrichtsform berührt. Die Effektivität, d. h. das Verhältnis von zu bezahlenden Unterrichtsstunden, Anwesenheit der Studierenden und Umfang der Arbeitsergebnisse, ist spürbar höher als in anderen Kursen und Unterrichtsformen – die investierten Gelder haben letztlich mehr Wirkung.

### 3. Sollte man eine eigene Solokadenz bei Probespielen vortragen?

Am Ende unseres Kurses werden wir von den Studierenden nicht selten mit der Frage konfrontiert, ob man eine selbst geschriebene Solokadenz bei einem Probespiel vortragen sollte. Das Spektrum der möglichen Antworten reicht von »Ja, selbstverständlich!« bis »Natürlich nicht dieses Risiko eingehen!«. Letztlich kann die Frage nicht beantwortet werden, ob es ein zu großes Risiko darstellt, eine eigene Solokadenz für Probespielkonzerte vorzutragen. Tatsächlich ist es, da der Umgang mit all den beschriebenen Elementen nicht unbedingt Teil der Denkweise von Instrumentalisten ist, eine besondere Herausforderung, und manchmal ist eine gewisse Verunsicherung beim Vortrag ausgerechnet dort spürbar, wo sich der Virtuose behaupten will. Die größere Sicherheit im Umgang mit Harmonie und Form, die man im Kurs gewinnt, sowie erhöhtes Stilbewusstsein sind aber wichtige Mittel, die auch sonst im Instrumentalspiel ihren Ausdruck finden können.

### 4. Chancen

Die Anwesenheit eines Hauptfachlehrenden spielt eine große Rolle. Auch in unserem Kurs konnten die Studierenden erleben, wie ein erfahrener Praktiker seine Ideen, Interpretation und Haltung zum Werk von theoretischem Wissen beeinflussen lässt. Dies ergänzt jene Fähigkeiten, die auf einem »körperlichen Wissen« beruhen, das aber beim Musizieren kaum reflektierbar ist und sich scheinbar losgelöst von

musikalischen Inhalten entwickelt. Auf der anderen Seite wird für den Theoretiker der stets beschworene Praxisbezug wirklich offenbar. Es zeigt sich also nicht nur, dass die Ergebnisse des Kurses tatsächlich gebraucht werden können, sondern auch, wo und wodurch Schwierigkeiten entweder beim Verständnis musiktheoretischer Inhalte entstehen oder wo und warum Grenzen bestehen, verständliche Inhalte praktisch umzusetzen.<sup>7</sup> Der Lernprozess betrifft also beide Seiten. Es werden zudem neben den Schwierigkeiten auch die Kompetenzen der Studierenden offenbar, die im herkömmlichen Musiktheorieunterricht nicht selten ungenutzt bleiben. Diese zu erkennen und in die Methodik des Unterrichts zu integrieren, ist ein pädagogischer Gewinn, der über das Kombifach hinausweist.

Zu den wichtigsten Punkten, die im Kombifach die Motivation, das Bewusstsein und damit die Arbeitsbereitschaft fördern, gehören die Autorität der Hauptfachlehrenden, die Offenheit der beiden Seiten »Theorie und Praxis« sowie der selbstbewusstere und verinnerlichende Umgang mit musiktheoretischen Inhalten am eigenen Instrument. So können auch Ansichten zu Ästhetik oder die Wirksamkeit von Modellen u. a. m. schon in kleinsten praktischen Übungen reflektiert werden.

Man kann sich fragen, warum dafür zwei Lehrkräfte nötig sind. Können nicht ein musiktheoretisch gebildeter Interpret oder ein Theoretiker mit überzeugender Interpretationsfähigkeit die gleichen Inhalte vermitteln? Ausschlaggebend ist die Form des Seminars: Ein offener Dialog zwischen Musikern, deren Denken und Handeln unterschiedlichen Erfahrungswelten entspringen, wird entlang eines gemeinsam durchdachten Fahrplans<sup>8</sup> geführt. In diesem Dialog bekommen die aktiv teilnehmenden Studierenden die Möglichkeit, die verschiedenen Wissensformen und Denkweisen mit den eigenen Vorstellungen zu vereinen. Der Dialog zwischen den Fachkräften, der auch Raum für ungünstige Varianten oder für Scheitern lässt, ermöglicht eine produk-

7 Die Erfahrung zeigt, dass diejenigen Studierenden, die mit fundierten musiktheoretischen Kenntnissen und klavierpraktischen Fähigkeiten zum Unterricht im Kombifach »Bläserkadenzen« gekommen sind, im Vorteil waren und zudem ihre Ergebnisse tendenziell überzeugender vortragen konnten.

8 Siehe hierzu die Abbildung des Unterrichtsplanes am Ende des Textes.

tive Fehlerkultur, die im sonstigen Hochschulumfeld und generell in der heutigen Lebenswelt in der Regel zu wenig praktiziert wird.

### 5. Schwierigkeiten

Schwierigkeiten und Herausforderungen entstehen an vielen Stellen. So ist die tief gehende Durchdringung der historischen Quellen und Zusammenhänge für viele Instrumentalstudierende meist zu langwierig.<sup>9</sup> Leseaufgaben führten in der Regel nicht zu der gewünschten Vorbereitung auf die nächste Sitzung, so dass Unterrichtszeit für praktische Übungen verloren gegangen ist. Das unterschiedliche Niveau der musiktheoretischen Basis konnte im Kurs durch Wiederholung bestimmter Inhalte nur teilweise ausgeglichen werden. Auch die Probleme beim Zusammentreffen verschiedener Theoriesysteme und damit verbundene terminologische Probleme können im Kurs nicht ausgeräumt werden. Die Thematik der inhärenten Mehrstimmigkeit wurde von Kurs zu Kurs immer mehr zurückgestellt, obwohl sie zu einer anspruchsvollen Ausarbeitung und Ausführung v. a. komponierter Kadenzten wichtig wäre. Der unverkrampfte Umgang mit harmonisch-kontrapunktischen Modellen und das Wissen um harmonisch-funktionale Zusammenhänge, die als Basis dafür notwendig sind, fehlten bei einigen Studierenden. Hierauf müsste und könnte der Musiktheorieunterricht von Anfang an eingehen und so schon im Vorfeld solcher und ähnlicher Anwendungen wie dem Kombifach »Solokadenzten« auf die Bedeutung und Anwendbarkeit von Theoriewissen aufmerksam machen. Ein undogmatischer und flexibler Umgang mit unterschiedlichen Theoriesystemen bereichert die Musiktheorie selbst und begünstigt zudem die Bereitschaft der Studierenden, sich auf Musiktheorie einzulassen, sie als einen Teil des Fundaments der Musikerpersönlichkeit zuzulassen. An dieser Stelle sind aber auch alle Lehrenden gefragt – auf Seiten der Musiktheorie und der instrumentalen Hauptfächer.

Ein Lösungsansatz für die verschiedenen Schwierigkeiten ist Quantität, d. h. mehr praktische Übungen und Aufgaben, sodass am Ende des Kurses eine Vielzahl an komponierten und improvisierten Kaden-

9 Mit der Veröffentlichung von Markus Roth 2012 ist nun eine ideale Begleitung und Vertiefung möglich, sofern Studierende diesen Mehraufwand auf sich nehmen; vgl. Roth, *Einem Traume gleich*.

## Fächerübergreifende Zusammenarbeit

zen oder deren Segmenten die Urteilskraft positiv beeinflussen konnte. Außerdem konnte so immer wieder thematisiert und erlebt werden, welche enorme Bedeutung dem überzeugenden Vortrag einer Solokadenz zukommt, einem inspirierenden, Interesse weckenden, spontan wirkenden Vortrag, bei dem die Mittel bewusst eingesetzt werden.

Sitzung à 2h	Thema
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funktion und Aufbau von Solokadenz, Signalakkorde und Schlusswendungen, Unterscheidung: Eingänge und Kadenz, Stilfragen und Ästhetik (gemeinsame Lektüre: Quantz, „Versuch ...“ u.a.)</li> <li>• 4/6-Akkord als der die Spannung haltende Ein- und Ausstieg der Solokadenz</li> <li>• Übung im Unterricht: 4/6-Akkord mit einfachen rhythmischen + melodischen Spielfiguren darstellen bzw. improvisieren („Kreistraining“)</li> </ul> HA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• D<sup>4/6</sup> in zwei Dur- und zwei Moll-Tonarten spielen (improvisieren)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unterschiedliche Wege in den 4/6-Akkord am Ende der Solo-Kadenz: chromatisch von unten und von oben in den Dominant-Ton (dazu Übung im Unterricht: „Kreistraining“)</li> <li>• gegebene Gerüstsätze mit Spielfiguren diminuieren</li> </ul> HA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rhythmische und melodische Spielfiguren aus den nicht-thematischen Abschnitten des Konzertsatzes herauschreiben (eigene Stimme und Orchester)</li> <li>• kurze Solokadenz (z.B. 3 Segmente) notieren und improvisieren</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit akkordfremden Tönen/ Nebennoten, Spitzentönen, metrischer Gewichtung</li> <li>• Analysen zu Syntax harmon. Progressionen/ Dramaturgie/ musikal. Rhetorik und Form</li> </ul> HA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integration von Spielfiguren in zu diminuierende Gerüstsätze, mit Sequenzharmonik</li> <li>• erweiterte Solokadenz konzipieren und notieren</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse von Solo-Kadenz Mozarts (div. Klavierkonzerte)</li> <li>• Verwendung von nicht-thematischem und thematischem Material (Spielfiguren, destabilisierte Themenfragmente)</li> <li>• Modulationen mit Sequenzharmonik/ Satzmodellen (für komponierte Kadenz)</li> </ul> HA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solokadenz mit Ausweichungen/ Modulationen nach Mozarts Form- und Dramaturgiemodell konzipieren und notieren</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Konzeption für Aufbau der Solokadenz und dramaturgische Funktion wichtiger Elemente reflektieren und erläutern</li> <li>• Berücksichtigung des Umfangs, der „Beweglichkeit“ und anderer Instrumenten-spezifischer Fragen</li> </ul> HA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solokadenz mit übernommenen oder eigenen Konzeptionen komponieren</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inhärente Mehrstimmigkeit: Verständnis für eine „virtuelle Polyphonie“, v.a. das Gerüst aus gedachter Bass- und Oberstimme (auf Basis des Generalbasses)</li> <li>• Übung zum polyphonen Ausgestalten kurzer Gerüstsätze (polyphon diminuieren)</li> </ul> HA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• evtl. schon vorhandene Segmente mit „virtueller Polyphonie“ im Konzertsatz auffinden, eigene Segmente im „Tonfall“ des Konzertes komponieren und improvisieren</li> <li>• Solokadenz unter Einbeziehung möglichst aller behandelte Elemente komponieren</li> <li>• kurze Solokadenz improvisieren</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion und Verbesserungsvorschläge für die komponierte und improvisierte Kadenz</li> <li>• Vorgehensweise für improvisierte Kadenz wiederholen und diskutieren</li> </ul> HA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserungen einarbeiten</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vortrag einer komponierten und einer improvisierten Kadenz im Kontext des ganzen Satzes (mit Korrepetition)</li> </ul>

Abbildung 1: Planung Kombifach »Bläserkadenz«.