ZGMTH

Zeitschrift der
Gesellschaft für Musiktheorie

1.–2. Jahrgang (2003/05)
Band 1: 1/1 (2003), 2/1 (2005)

Herausgegeben von
Hubert Moßburger

OLMS

ZGMTH
Zeitschrift der Gesellschaft
für Musiktheorie e.V.

Wissenschaftlicher Beirat: Jean-Michel Bardez (Paris), Nicholas Cook (London), Jonathan Cross (Oxford), Hermann Danuser (Berlin), Helga de la Motte-Haber (Berlin), Hartmut Fladt (Berlin), Allen Forte (Yale), Renate Groth (Bonn), Thomas Kabisch (Trossingen), Eckehard Kiem (Freiburg), Clemens Kühn (Dresden), Nicolas Meeùs (Paris), Christian Martin Schmidt (Berlin), Michiel Schuijer (Amsterdam).

1.– 2. Jahrgang (2003–05)
Band 1: Varia

Herausgeber: Hubert Moßburger, Köpkenstr. 2, D–28203 Bremen.
Redaktion: Oliver Schwab-Felisch, Lilienthalstr. 12, D–10965 Berlin, Tel: 030/693 05 45,
E-Mail: redaktion@gmth.de.

Korrektorat: Martin Uhlenbrock, mail@transpono.de, Moritz Malsch, mm@moritz-malsch.de.
Layout: Poli Quintana, quintana@interlinea.de / Oliver Schwab-Felisch. Gesetzt in Linotype Optima.
Umschlag: Oliver Schwab-Felisch.
Notensatz: Sofia Krastev

Erscheinungsweise: jährlich.

Manuskripte und Rezensionsexemplare senden Sie bitte an die Redaktion oder an: GMTH, Postfach 12 09 54, 10599 Berlin.
Bezug über den Buchhandel oder direkt über Georg Olms Verlag, Hagentorwall 7, 31134 Hildesheim, Tel.: 05121/15010, info@olms.de, www.olms.de.
Preise: Einzelband 48,- €, Abonnement 39,80 € (zzgl. Versandspesen). Für Mitglieder der Gesellschaft für Musiktheorie ist der Bezugspreis durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten.
Anzeigenannahme: Georg Olms Verlag.

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

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 sowie die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2007

∞ ISO 9706
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.
Alle Rechte vorbehalten.
Printed in Germany.
ISBN 978-3-487-13513-7
ISSN 1862-6750

Inhalt

ZUR PRINTAUSGABE DER ZGMTH 5

GRUSSWORT 5

1. JAHRGANG 2003, AUSGABE 1

EDITORIAL 9

ARTIKEL

LUDWIG HOLTMEIER
Von der Musiktheorie zum Tonsatz.
Zur Geschichte eines geschichtslosen Faches 11

THOMAS MÜLLER
Witold Lutosławski: *Grave – Metamorphosen für Cello und Klavier (1981).*
Im Spannungsfeld zwischen Moderne und Tradition 35

TIHOMIR POPOVIC
Zwei ›Wege‹ in Beethovens drittem Klavierkonzert.
Aus Anlaß des zweihundertjährigen Jubiläums der Uraufführung
am 5. April 1803 in Wien 47

HUBERT MOSSBURGER
Hörbarkeit der Musik des 20. Jahrhunderts.
Dargestellt am Beispiel der Dodekaphonie 75

SEBASTIAN SPRENGER
»Winkelschiefe Satzkunst«.
Zu einigen Quint- und Oktavparallelen im Werk Gustav Mahlers 85

THOMAS NOLL UND ANDREAS NESTKE
Die Apperzeption von Tönen 107

UMFRAGE

Zum Dresdener Promotionsrecht 137

REZENSIONEN

KNUD BREYER
Individualität in der Musik, hg. von Oliver Schwab-Felisch,
Christian Thorau, Michael Polth, Stuttgart: Metzler 2002 147

2. JAHRGANG 2005, AUSGABE 1

EDITORIAL 161

ARTIKEL

Felix Diergarten
Riemann-Rezeption und Reformpädagogik.
Der Musiktheoretiker Johannes Schreyer 163

Hartmut Fladt
Analyse und Interpretation. Anmerkungen/Anregungen 171

Ariane Jessulat
Mendelssohns Beethoven-Rezeption als Beispiel musikalischer
Zitiertechnik 179

Nils Schweckendiek
Aspekte der ersten Sinfonie Roberto Gerhards 193

UMFRAGE

Musiktheoretische Kompetenz und Aufführungspraxis 209

BERICHTE

Michiel Schuijer
University of Amsterdam, Amsterdam Conservatory.
Research MA Program in Arts and Culture Track: Music Theory 222

Zur Printausgabe der ZGMTH

Die Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie (ZGMTH), seit 2003 im Internet, erscheint künftig einmal jährlich auch als gedruckte Kumulation der drei zuvor online publizierten Ausgaben. Die Bimedialität ist Prinzip: Sie kombiniert die weltweite Verfügbarkeit, Multimedialität und Interaktivität der Online-Publikation mit der Lesefreundlichkeit und sicheren Archivierbarkeit des traditionellen Printmediums.

Erscheinungsweise und Profil der ZGMTH hatten sich erst herauszukristallisieren. Dies erklärt die ungewöhnliche Einteilung der vorliegenden zwei Bände. Die Ausgabe 2003 wird mit der noch von Hubert Moßburger herausgegebenen ersten Ausgabe 2005 im ersten Band zusammengefaßt, die zwei restlichen, auch thematisch zusammengehörigen Ausgaben des Jahres 2005 bilden den Inhalt des zweiten Bandes.

Oliver Schwab-Felisch

Grußwort

Die GMTH trat bei ihrer Gründung im Sommer 2000 mit dem Ziel an, einen umfassenden und dauerhaften Dialog zwischen den Fachvertretern der Musiktheorie innerhalb Deutschlands und über die Grenzen unseres Landes hinaus zu initiieren. Der Dialog sollte alle Dimensionen betreffen, mit denen das Fach zu tun hat: die Musiktheorie als wissenschaftliche Disziplin, die Lehre, die Stellung des Fachs an den Hochschulen, die Organisation des Fachs und die bevorstehende Umstellung auf BA/MA, das Verhältnis zu andern verwandten Fächern wie Musikwissenschaft und Musikpädagogik.

Nur durch einen umfassenden Dialog schien es uns möglich, die Musiktheorie in Deutschland auf lange Sicht zunächst fachlich und dann auch politisch zu stärken.

Zwei Foren waren als Ort des Austauschs von vornherein angedacht: die Kongresse und die Zeitschrift. Nach den Kongressen in Dresden 2001 und München 2002 wurde im Jahre 2003 die Zeitschrift als zweites Forum eröffnet. Aus vier Gründen scheint der Austausch wichtig:

1. In der Musiktheorie hatte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ein Lehrkanon für Harmonielehre und Kontrapunkt herausgebildet, der mit einer gewissen Eigendynamik – und weitgehend abgekoppelt von der kompositorischen Praxis – besagte, was satztechnisch richtig ist, und man konnte sich leicht einbilden, mit einem begrenzten Repertoire von Satzregeln im sicheren Besitz wahrer Kenntnisse zu sein (zumindest konnte man als Lehrer so handeln). Inzwischen sind – durch die Berührung mit der historischen

Musikwissenschaft und durch die wachsende Bedeutung der Werkanalyse – derartige Gewißheiten – sollte es sie je gegeben haben – dahin. Heutzutage lebt das Fach nicht von der althergebrachten Substanz der satztechnischen Regeln, sondern davon, daß es sich neue Felder und bekannte Felder auf neue Art erschließt. Diese Expansion der Fachinhalte wird durch den Austausch unter den Fachvertretern unterhalten und bedarf eben dafür einer Plattform.

2. Obwohl die Musiktheorie seit ihren ehrwürdigen Anfängen mit der Schriftlichkeit wesentlich verbunden war, weil zu ihren Aufgaben die Reflexion gehörte, kam ihr seit dem 19. Jahrhundert diese Schriftlichkeit zunehmend abhanden oder beschränkte sich auf vermittelnde Texte, d.h. auf Lehrbücher. Die genuin fachliche Auseinandersetzung überließ die Musiktheorie hingegen mehr und mehr der Musikwissenschaft. Auch wenn seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in einigen Zweigen der Musiktheorie ein umgekehrter Prozeß zu beobachten ist, so gilt doch, daß die Musiktheorie der Tendenz nach didaktisch verarbeitet, was sie sachlich von der Musikwissenschaft empfängt. Der Verlust einer genuin fachlichen Auseinandersetzung geht zwangsläufig mit einem Verlust der fachlichen Substanz einher. Für zentrale Fragen wie die, was eigentlich unter einer harmonischen Funktion zu verstehen sei, was ein metrischer Schwerpunkt im 17., 18. oder 19. Jahrhundert gewesen ist usw., fühlen sich Musiktheoretiker heute kaum noch zuständig. An didaktisch begründeten Ausreden, mit denen man sich vor den Fragen drücken kann, herrscht dabei kein Mangel: „So genau müssen wir die Sache nicht verstehen, im Unterricht kommt so etwas gar nicht vor." Man kann allerdings mit guten Gründen der Meinung sein, daß bei demjenigen, bei dem die Vermittlung liegt, auch die Sachkompetenz liegen muß. Die Aufarbeitung der Sachfragen kann jedoch nicht ein Einzelner, sondern nur das Fach gemeinschaftlich erbringen.

3. Professionalität im Fach Musiktheorie setzt heute Professionalität in der Vermittlung voraus. Längst hat die Musikpädagogik gezeigt, daß sich ein erfolgreicher Unterricht nicht aus der Struktur des Lerngegenstandes ergibt, daß also ein kompetenter Musiktheoretiker nicht wegen seiner Fachkenntnisse alleine schon unterrichten kann. Die Auseinandersetzung mit der Musikpädagogik und ihren Interessen ist für die Musiktheorie zentral.

4. Musiktheoretische Zeitschriften bilden bei unseren europäischen Nachbarn seit Jahren oder Jahrzehnten eine Institution, die sich bewährt hat. Sie fördert dort nicht nur den Austausch zwischen den Mitgliedern, sondern stellt die Diskussion auch einem internationalen Publikum zur Verfügung. Auch die Zeitschrift der GMTH wurde – vor allem wegen ihrer Präsenz im Internet – von den Kollegen im Ausland als ein Beitrag zur internationalen Diskussion angesehen.

Den Mitarbeitern der Zeitschrift, allen voran dem Chefredakteur Hubert Moßburger, aber auch den Autoren möchte ich an dieser Stelle für ihre Arbeit herzlich danken und wünsche ihnen, daß diese auf eine lebhafte Resonanz stößt. Allen Lesern hingegen wünsche ich eine anregende Lektüre.

Michael Polth

ZGMTH Zeitschrift der
Gesellschaft für Musiktheorie

2. Jahrgang 2005
Ausgabe 1

Editorial

Die vorliegende zweite Ausgabe der ZGMTH beinhaltet vier Artikel und einige Beiträge zur letzten Umfrage. Der Beitrag von Felix Diergarten rückt die heute nicht mehr beachtete Harmonielehre von Johannes Schreyer ins Bewußtsein, einem Theoretiker, der die Riemannsche Lehre zu einem praktischen Lehrgang umformte, sich dabei auf reformpädagogische Ideen stützte und damit an Grundfragen der musik- bzw. kulturtheoretischen Diskussion um 1900 rührte. Hartmut Fladt weist in seinem Beitrag »Analyse und Interpretation. Anmerkungen/Anregungen« auf populäre Irrtümer und produktive Mißverständnisse hin. Er plädiert anhand zahlreicher Beispiele für ein umfassenderes Verstehen von Musik, das sich weg von der ersten, spontanen Unmittelbarkeit der musikalischen Perzeption hin zu einer »zweiten Unmittelbarkeit« (Hegel) bewegt, die durch Wissen und Erkenntnis hindurchgegangen ist. Ariane Jeßulat verfolgt Mendelssohns Beethoven-Rezeption als Beispiel musikalischer Zitiertechnik. Die Frage, wo und wie Mendelssohn Beethovens späte Quartette eigenem musikalischem Denken anverwandelt hat, führt dabei weiter als eine Untersuchung lediglich am Maß kompositorischer Eigenständigkeit des (jungen) Mendelssohn. Nils Schweckendiek analysiert die erste Sinfonie des Schönbergschülers Roberto Gerhard (1896–1970) unter den Aspekten der Dodekaphonik, der Form und Logik, der Ostinati, der musikalischen Gestalten, der tonalen und modalen Einflüsse und gibt am Schluß seines Beitrags eine Deutung der keineswegs programmatischen Sinfonie.

Hubert Moßburger

Riemann-Rezeption und Reformpädagogik

Der Musiktheoretiker Johannes Schreyer

Felix Diergarten

Im Sommer des Jahres 1903 erschien in Dresden die Harmonielehre von Johannes Schreyer. Sie gehörte zu den meistgelesenen Harmonielehren ihrer Zeit. Ein zeitgenössischer Kritiker bezeichnete sie sogar als »das Beste, was wir auf dem Gebiet der Harmonielehre besitzen«. Schreyers Harmonielehre stellt einen der ersten Versuche dar, die Riemannsche Harmonie- und Phrasierungslehre zu einem praktischen Lehrgang umzuformen. Sie ist in ihrem Aufbau und ihrer Didaktik durch die ›Reformpädagogik‹ geprägt und wurde als eine der in theoretischer und didaktischer Hinsicht fortschrittlichsten Harmonielehren ihrer Zeit begrüßt. Unter Analyse versteht Schreyer in erster Linie das Anfertigen reduktionistischer Harmonieskizzen. Die zahlreichen Musikbeispiele aus der Literatur von Palestrina bis Reger werden mit Riemannschem Klangschlüssel und Funktionszeichen beziffert. Der Begriff von ›Funktion‹, den Schreyer dabei entwickelt, zeigt sich in erstaunlicher Nähe zum Begriff der ›Stufe‹, den Heinrich Schenker wenige Jahre später prägen sollte. Das Werk Schreyers ist jedoch nicht nur ein eindrucksvolles Zeugnis früher Riemann-Rezeption; es zeigt sich an der Harmonielehre Schreyers darüber hinaus, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form Lebensphilosophie und Kulturkritik immensen Einfluß auf die deutsche Musiktheorie und den gesamten deutschen Musikbetrieb gewinnen konnten.

1. Riemann-Rezeption

> Der eigentliche Reformator für unsere Zeit bleibt Riemann. Auch Johannes Schreyer ist ohne ihn nicht denkbar. Trotzdem beansprucht seine Harmonielehre einen Platz für sich wegen ihres Zieles und wegen der Wege zu diesem Ziele. (Georg Göhler)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts übte auf dem Gebiet der Harmonielehre in Deutschland wohl niemand einen vergleichbaren Einfluß aus wie Hugo Riemann (vgl. Holtmeier 2004). Wer auch immer sich nach Riemann über Fragen der Harmonielehre äußerte, mußte in irgendeiner Weise zu ihm Stellung beziehen, und das hieß konkret: zu seiner ›Theorie der tonalen Funktionen‹ und seiner ›dualistischen Begründung der Harmonie-

lehre‹. Johannes Schreyer und seine Harmonielehre können dabei als symptomatisch für die erste Generation der Riemann-Rezeption betrachtet werden: Schreyer lehnt die dualistische Bezeichnung des Molldreiklangs ab, übernimmt andere ›dualistische‹ Rudimente jedoch unbesehen in seine vermeintlich ›monistische‹ Theorie.[1] Von weitaus größerem Interesse als der ›Dualismus‹ war für Schreyer die Riemannsche ›Theorie der tonalen Funktionen‹. Diese Theorie war nur vordergründig eine neue Art der analytischen *Bezifferung*: Die Zeichen ›T‹, ›D‹ und ›S‹, die man heute als Insignien der Riemannschen Theorie zu betrachten gewohnt ist, sind eine vergleichsweise späte Erscheinung in der Riemannschen Harmonielehre:[2] Im Kern war Riemanns Reform der Harmonielehre ein – in Absetzung von der »Generalbaßharmonielehre«[3] entstandenes – neues Verständnis zentraler musiktheoretischer Kategorien wie Akkord, Tonalität und Modulation. An der Harmonielehre Schreyers läßt sich jedoch wie an keiner zweiten ablesen, was für die Riemann-Anhänger die eigentliche Attraktion der Riemannschen Theorie ausmachte: ihr analytisches Potential. Die Riemannsche Bezifferung, die sich in einem radikal reduktionistischen Sinne zur übersichtlichen Skizzierung komplexer harmonischer Abläufe anwenden ließ[4], sah Schreyer den alten Bezifferungssystemen in ihrer Bedeutung für die praktische Analyse weit überlegen: Die klassischen Fundamentalbaß- und Stufentheorien konnten mit ihrem ›klassischen‹ Modulationsbegriff des 18. und 19. Jahrhunderts die spätromantische Harmonik Wagners und Liszts nur als Unmenge von Modulationen begreifen und dementsprechend kompliziert beziffern; die Riemannsche Funktionstheorie dagegen mit ihrem neuen, mit Zwischendominanten operierenden Modulationsbegriff, erlaubte es, längere Abschnitte zu analysieren, ohne beständig von Modulationen sprechen zu müssen (vgl. Holtmeier 2004).

Im Vorwort zu seiner Harmonielehre, die den Versuch darstellt, die Riemannsche Theorie zu einem praktischen Lehrgang umzuformen, schreibt Schreyer in diesem Sinne: »Es kam dem Verfasser besonders darauf an, dem Leser so bald als möglich die Formel

$$T\ S^6\ D^7\ T$$

zu erklären und den Nachweis zu führen:

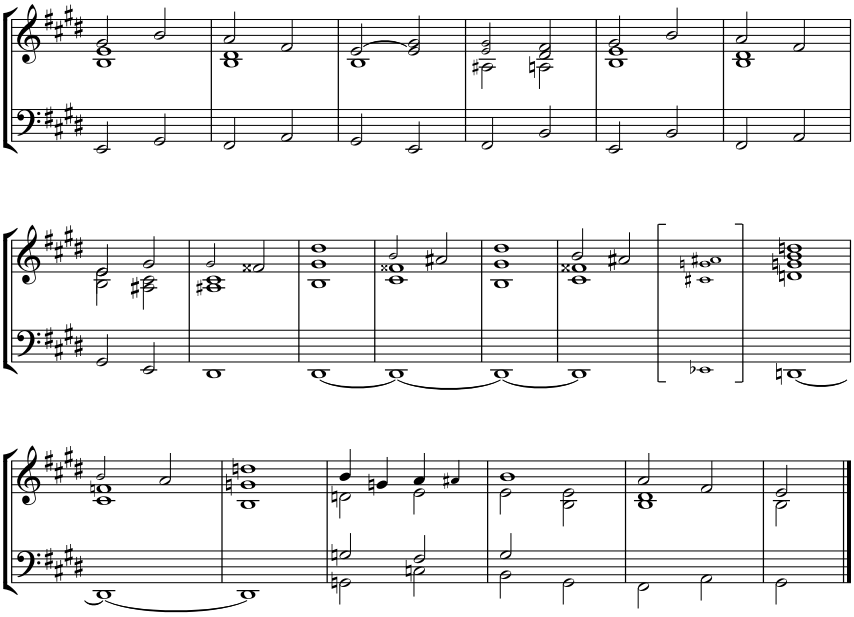
1. daß alle in der Musik gebrauchten Zusammenklänge nur Absenker dieser Stammklänge sind und
2. daß es möglich ist, mit dieser schlichten Formel die kompliziertesten modernen Kompositionen zu analysieren« (Schreyer 1905, IV).

1 Zum Beispiel die prinzipiell dualistischen Riemannschen »Parallelklänge«. Zur Entstehung und Entwicklung des »Dualismus« vgl. Klumpenhouwer 2002; Holtmeier 2004.

2 Sie erscheinen erstmals in seiner Schrift *Vereinfachte Harmonielehre oder die Lehre von den tonalen Funktionen der Harmonie* (London 1893), also zwanzig Jahre nach Riemanns ersten Veröffentlichungen zur Harmonielehre. Ludwig Holtmeier hat gezeigt, daß man in der Einführung der Funktionszeichen sogar eine Wende im Riemannschen Denken sehen kann (vgl. Holtmeier 2004).

3 Mit ›Generalbaßharmonielehre‹ bezeichneten Riemann und seine Anhänger die Lehrbücher in stufentheoretischer und Fundamentalbaß-Tradition.

4 Am deutlichsten hat dies damals der Riemann-Anhänger Eugen Schmitz in seiner *Harmonielehre* (1911) geschildert. Vgl. Diergarten 2004.



Beispiel 1

Unter ›Analyse‹ versteht Schreyer die Anfertigung reduktionistischer Harmonieskizzen, in denen der »harmonische Extrakt polyphoner Kompositionen« in Form eigenständiger Nachbildungen dargestellt wird. Um eine derartige Reduktion der ersten »Consolation« von Franz Liszt handelt es sich bei Notenbeispiel 1 (ebd., S. 210).

Schreyer reduziert den Klaviersatz auf ein akkordisches Gerüst und beziffert dieses mit den Riemannschen Funktionszeichen, deren korrekter Gebrauch ihm teilweise noch Schwierigkeiten bereitet.[5] Besondere Aufmerksamkeit verdienen jedoch die Takte 8ff. des Beispiels 1, die Schreyer mit einem einzigen ›D‹ im Baß beziffert, gefolgt von drei Punkten, die die ›Verlängerung‹, die ›Prolongation‹ dieser Funktion bezeichnen: Das Verständnis von ›Funktion‹, das hinter dieser Bezifferung steht – die Projektion von Kadenzmodellen auf verschiedene harmonische Ebenen – ist nicht weit entfernt vom Begriff der ›Stufe‹, den Heinrich Schenker im Jahre 1906 prägen sollte.[6] In diesem Sinne schrieb ein Kritiker über Schreyers Analysen:

> Solches schöpferisches Analysieren erzieht in außerordentlicher Weise zum Hören von Zusammenhängen und zur Auffassung des Gesetzmäßigen. In der Benützung dieser Analyse berührt sich Schreyer sehr stark mit Heinrich Schenker in Wien, der in seinen

5 Vgl. etwa die Ausweichung nach gis-Moll in der zweiten Zeile, die in der Bezifferung nicht korrekt wiedergegeben wird.

6 »Johannes Schreyers Reduktionen zeigen, daß die frühe Funktionstheorie durchaus so etwas wie eine ›Schichtenlehre‹ kannte« (Holtmeier 2003. Vgl. auch Christensen 1982).

> theoretischen Schriften den Begriff der »Urlinie« einführt und in seinen Heften »Der Tonwille« Analysen von Meisterkompositionen mit ihren Urlinienbildern mitteilt. Das Urlinienbild verhält sich zur ausgeführten Komposition wie das Thema zur Variation, es stellt ganz ähnlich wie die Schreyersche Analyse nur den gesetzmäßigen Verlauf der Grundbewegungen dar (Stier 1929).

In sämtlichen Auflagen seiner Schrift bezeichnete Johannes Schreyer die Analyse als »Ziel und den Mittelpunkt« seiner Harmonielehre. Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, daß die Analyse bei Schreyer nicht dazu dient, einzelne musiktheoretische Sachverhalte zu illustrieren, wie dies im 19. Jahrhundert üblich wurde: Die Beispielanalysen dienen tatsächlich der Anleitung zur Analyse. Diese neue, außergewöhnliche Rolle der Analyse erklärt sich aus dem Selbstverständnis der Schreyerschen Harmonielehre, die Schreyer als »Anleitung zum Verständnis und Genuß musikalischer Kunstwerke« sowie als Grundlage »einer rationellen Lehre des Vortrags« bezeichnete.

2. Reformpädagogik

Um die Wende zum 20. Jahrhundert erwachte in Deutschland und in weiten Teilen Europas eine Fülle kulturkritischer Bewegungen. Für einzelne Strömungen dieser großen und weit verzweigten Bewegung haben sich Begriffe wie ›Jugendbewegung‹, ›Lebensreform-Bewegung‹, ›Reformpädagogik‹ oder ›Kunsterziehungsbewegung‹ etabliert.[7] Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang ist die sogenannte ›Kunsterziehungsbewegung‹, der kunst-pädagogische Zweig der Reformpädagogik:[8] Wesentliches Anliegen der Kunsterzieher war die Reform des künstlerischen und gymnastischen Unterrichts, mit der man der drohenden Selbstentfremdung des Menschen begegnen wollte. Diesem Reformvorhaben zentral war die Forderung nach ›ganzheitlicher‹ und ›schöpferischer‹ Pädagogik, nach verstärktem Eingehen auf das Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen, weiterhin die Hinwendung zu Laien- und Volkskunst sowie die Betonung von Begriffen wie ›Ausdruck‹ und ›Körper‹. Anhand von fünf Zitaten aus der Schreyerschen Harmonielehre sollen im folgenden schlaglichtartig die Spuren beleuchtet werden, die die Reformpädagogik im Werk Schreyers und in einem großen Teil der deutschen Musiktheorie der ersten Jahrhunderthälfte hinterlassen hat.

Erstes Zitat: »Eine Anleitung zum Genuß musikalischer Kunstwerke«. Schreyer verurteilt in seiner Harmonielehre – ganz im reformpädagogischen Jargon – musiktheoretische Lehrbücher, die »über abstrakte Begriffe und fantasielähmende Nörgeleien«[9] nicht hinauskommen und die bevorzugen, »fortwährend zu reflektieren, anstatt spontan Gefühltes in der Sprache unserer Zeit, wenn auch unbeholfen und stammelnd auszu-

7 Einführende Darstellungen in diese Thematik finden sich in Hodek 1977 und Höckner 1927.

8 Geprägt wurde der Begriff bei den in den Jahren 1903 bis 1905 in Dresden, Weimar und Hamburg abgehaltenen »Kunsterziehungstagen«, die sich der Reihe nach den Themen »Bildende Kunst« (Dresden), »Dichtkunst« (Weimar) und »Musik und Gymnastik« (Hamburg) widmeten. Vgl. Hein 1991.

9 Schreyer, 1911, 107.

drücken.«[10] Schreyer kritisiert weiterhin die Lehrbücher, die »nicht von den Erfahrungen des Hörens, sondern von Systemen und starren Regeln«[11] ausgehen. In seinem eigenen Lehrbuch bietet Schreyer bereits 1903 eine moderne Lösung für dieses Problem an: eine Handwerkslehre, deren Regeln aus der Analyse erst gewonnen werden, sowie einen Analysekurs, der versucht, das theoretisch vermittelbare Allgemeine mit dem Historisch-Individuellen zu verbinden.

Zweites Zitat: »Die zerstückelte Art, die Kunst zu behandeln«. Mit dieser abfälligen Charakterisierung meint Schreyer »die Gegenüberstellung von Harmonielehre und Kontrapunkt, von strengem und freiem Satze.«[12] Er behauptet, es ließe sich »geschichtlich nachweisen, daß diese Anschauungen die Hauptschuld tragen an der 150 Jahre währenden Stagnation der Methode und dem verwirrenden Zwiespalt zwischen ›Theorie und Praxis‹.«[13] Gleichzeitig mit dem Vorwurf der falschen *Trennung* der Disziplinen richtet sich Schreyers Kritik jedoch auch gegen deren falsche *Vermischung*, etwa gegen die Ersetzung einer ›wirklichen‹ Harmonielehre durch einen Katalog von kontrapunktischen Regeln. Schreyer entwirft so in seiner Harmonielehre ein äußerst differenziertes Bild von ›integrativer‹ musiktheoretischer Unterweisung, in der die einzelnen Fächer zwar institutionell getrennt bleiben, jedoch füreinander durchlässig und aufeinander abgestimmt sind.

Drittes Zitat: das Gehör als »Maßstab für die Beurteilung eines Kunstwerks«. Ein zentrales Anliegen der Schreyerschen Harmonielehre ist die Schulung des Gehörs, die für Schreyer in erster Linie eine Schulung des (so würde man heute sagen:) musikalischen ›Hör-Verstehens‹ darstellt. Für die eher ›technische‹ Seite der Gehörbildung (vielleicht sollte man, um nicht selbst in den kulturkritischen Jargon zu verfallen, besser sagen: für die eher ›sportive‹ Seite der Gehörbildung) verweist Schreyer auf systematische Übungen in damals international gängigen Lehrbüchern[14]. Das Gegenstück der Erziehung zur musikalischen Genußfähigkeit war für Schreyer die Erziehung zu musikalischer Ausdrucksfähigkeit. Alle von der Lebensphilosophie inspirierten Reformbewegungen sahen in ausdrucksvoller Tätigkeit ein zentrales Element menschlichen Daseins. Auch den Kunsterziehern ging es weniger um die Ausbildung sogenannter ›technischer‹ Fertigkeiten als um die Förderung eigener, ausdrucksvoller Produktion, wenn diese auch dilettantisch und unbeholfen sein sollte.

Viertes Zitat: »Die Kräfte des Elementarschülers«. Mit dem steten Wachstum der bürgerlichen Kultur im 19. Jahrhundert kam das Musizieren von Laien und Amateuren zu ungeahntem Aufschwung. Die Laien waren die Zielgruppe der vielen »Allgemeinen Musiklehren« und Harmonielehren dieser Zeit.[15] Daß auch Johannes Schreyer beim Verfassen seiner Harmonielehre einen solchen Personenkreis im Auge hatte, zeigt sich nicht zuletzt an der Auswahl musikalischer Beispiele, die zum größten Teil einem ganz be-

10 Schreyer, 1911, 106f.
11 Schreyer, 1903, 1.
12 Schreyer 1903, 11.
13 Ebd.
14 Schreyer nennt die Bücher von Tufts/Holt, Ritter, Lavignac, Johne, Riemann und Roger-Ducasse.
15 Vgl. Wason 2002, 63.

stimmten Feld der Klavierliteratur entnommen sind: Es sind die ersten Stücke, die sich ein junger Klavierschüler erarbeitet – Sonatinen von Clementi, Etüden von Czerny, Lieder ohne Worte, kleinere Klavierstücke von Chopin. Schreyer betont den didaktischen Wert dieser Literatur und schreibt etwa über die Etüden Czernys:

> Obgleich der musikalische Wert dieser lediglich für technische Zwecke komponierten »Übungen« nur ein geringer ist, so läßt sich doch vieles aus ihnen lernen, weil sie im Rahmen der achttaktigen Periode die Dur-Kadenz von allen Seiten umkreisen und die drei Funktionen der Harmonie sowohl in Akkordform als auch figuriert zeigen. Sie eignen sich nicht nur sehr gut zur Vorbereitung auf die Analyse wirklicher Meisterwerke, sondern lassen sich für fantasiebegabte Schüler auch noch in anderer Weise nutzbar machen.[16]

Schreyer betont darüber hinaus, daß die Fähigkeit, die analysierten Werke auf dem Klavier darzustellen, eine wichtige Ergänzung zur Analyse bedeutet.

Fünftes Zitat: »Abstrakte, rein verstandesmäßige Erklärungen sind möglichst vermieden worden«[17]. An einigen Stellen der Harmonielehre Schreyers tritt deutlich eine rationalitätskritische Haltung zutage, wie sie charakteristisch für beinahe alle kulturkritischen Bewegungen ist. Die Kritik an »rein verstandesmäßige[n] Erklärungen« und am ›Theoretisieren‹ ist jedoch bei Schreyer in erster Linie eine Kritik an den Harmonielehren der Generalbaß-Tradition: Harmonielehren, die Stimmführungsreglements lehren, dabei auf musikalische Beispiele verzichten und dadurch – so könnte man sagen – die musikalische *Wahrnehmung* außer acht lassen. So betrachtet, hat die anti-rationalistische Argumentation durchaus ihr historisches und fachliches Recht. Die Quintessenz der Schreyerschen und jeder anderen lebensphilosophisch inspirierten Methodik könnte man als ›Erziehung zur Erfahrung‹ bezeichnen, in der man auch noch heute, trotz aller Vorbehalte, die sich rückblickend der Lebensphilosophie gegenüber ergeben mögen, deren große Errungenschaft sehen mag. Es ist jedoch die enge Bindung an das anti-rationalistische Umfeld der lebensphilosophischen Reformpädagogik, die die deutsche Musiktheorie anfällig machte für die ›völkische‹ und letztendlich theoriefeindliche Entwicklung in den 30er und 40er Jahren (vgl. Holtmeier 2003).

*

Schreyers Harmonielehre rührte zum Zeitpunkt ihres Erscheinens an Grundfragen des musiktheoretischen und kulturtheoretischen Diskurses, die hier unter den Begriffen ›Riemann-Rezeption‹ und ›Reformpädagogik‹ zusammengefaßt sind. Das Zusammentreffen dieser beiden Faktoren war kein Zufall: Wollte man das Lebenswerk Riemanns unter einen großen Bogen fassen, so könnte man sagen, daß es eine Wende gegen die alte *physikalische* Theorie und gegen die neuere *physiologische* Theorie (Helmholtzscher Prägung) hin zu einer *psychologischen* Theorie vollzog: Eine neukantianische Wende ›nach innen‹. Nicht umsonst fand Riemanns Lebenswerk den Abschluß in dem ehrgeizigen Projekt einer ›Lehre von den Ton*vorstellungen*‹. Es scheint, als löse erst die Be-

16 Schreyer 1911, 115.

17 *Harmonielehre* 1905, IV.

hauptung Ernst Kurths: »Funktion ist energetisch«[18], ein Potential der Funktionstheorie ganz ein, das bei Riemann selbst noch nicht konsequent zu Ende geführt ist. Riemanns Theorie ebnete jedoch erst den Weg für die reine ›Innerlichkeit‹ und Psychologie späterer deutscher Theorien.[19] Vor diesem Hintergrund ließe sich die Behauptung aufstellen, daß die deutsche Ideologie der ›Innerlichkeit‹ die unterschwellige Verbindung zwischen Riemann-Rezeption und Reformpädagogik darstellt.

Literatur

Christensen, Thomas: »The Schichtenlehre of Hugo Riemann«, *In Theory Only* 6 (1982), 37–47.

Diergarten, Felix: »Eugen Schmitz«, in: *MGG* (Personenteil) (2004).

Hein, Peter Ulrich: *Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung*, Köln 1991.

Höckner, Hilmar: *Die Musik in der deutschen Jugendbewegung,* Wolfenbüttel 1927.

Hodek, Johannes: *Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos,* Weinheim 1977.

Holtmeier, Ludwig: »Von der Musiktheorie zum Tonsatz. Zur Geschichte eines geschichtslosen Faches«, *Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie* 1 (2003, 11–34 Printausgabe in diesem Band).

Ders.: »Zur Riemann-Rezeption«, in: Helga de la Motte-Haber (Hg.), *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*, Bd. 2: Musiktheorie, hg. von Helga de la Motte-Haber u. Oliver Schwab-Felisch, Laaber 2004.

Klumpenhouwer, Henry: »Dualist tonal space and transformation in nineteenth-century musical thought«, in: Thomas Christensen (Hg.), *The Cambridge History of Western Music Theory,* Cambridge 2002, 456–476.

Kurth, Ernst: *Die Romantische Harmonik und ihre Krise in Wagners Tristan*, Berlin [3]1923.

Riemann, Hugo: *Vereinfachte Harmonielehre oder die Lehre von den tonalen Funktionen der Harmonie*, London 1893.

Schmitz, Eugen: *Harmonielehre als Theorie, Ästhetik und Geschichte der musikalischen Harmonie,* Kempten 1911.

Schreyer, Johannes: *Lehrbuch der Harmonie und der Elementarkomposition*, Dresden 1905, Leipzig [2]1911.

Schreyer, Johannes: *Von Bach bis Wagner. Beiträge zur Psychologie des Musikhörens*, Dresden 1903.

18 Vgl. Ernst Kurth, *Die Romantische Harmonik und ihre Krise in Wagners Tristan*, Berlin [3]1923, 52. Vgl. auch 11 und 45.

19 Vgl. Diergarten, »Schmitz« (Anm. 5).

Stier, Alfred: »Johannes Schreyer zum Gedächtnis«, *Zeitschrift für Kirchenmusiker*, Nr. 10 (1929), 175–77.

Wason, Robert W.: »Musica Practica. Music Theory as Pedagogy«, in: Thomas Christensen (Hg.), *The Cambridge History of Western Music Theory*, Cambridge 2002, 46–77.

Analyse und Interpretation

Anmerkungen/Anregungen

Hartmut Fladt

Musikalische Sinnlichkeit und musikalische Praxis bauen auf Formen von Reflexion und Theorie auf, und wenn diese noch so unentwickelt oder auch unbewußt sind. Das hörende, analysierende, interpretierende Subjekt ist zugleich informationsverarbeitend und informationsschaffend. Jede Analyse ist gleichzeitig auch eine bewußtseinsgeleitete, bisweilen sogar unbewußte Konstruktion ihres Gegenstandes. Die Mechaniken der Intentionalität des Hörens und des Verstehens und des Interpretierens von Musik sind unvermeidbar; man muß sie begreifen, um aktiv eingreifend mit ihnen umgehen zu können. Partikular-Kategorien haben erst im Kontext ihren Sinn, und: nie verabsolutiert. Methoden haben sich als heuristische am Gegenstand zu bewähren, und wenn sie ihm nicht genügen, muß auf sie verzichtet werden, nicht auf ihren Gegenstand. In jeder musikalischen Figur, in jeder Klangfolge ist Geschichte gespeichert, und damit auch begrifflich vermittelte Bedeutung, derer sich die Komponierenden bedienten und die sie individualisierten. Die ›Anstrengung des Begriffs‹ ist in jeder Kunstwissenschaft und für jede Beschäftigung mit Kunst, auch für die spielerische und die unterhaltsame, unverzichtbar.

Auch unter professionellen Musikern ist die Anschauung verbreitet, daß *Wissen* den gefühlsmäßigen und spontanen Zugang zur Musik versperren kann, daß also das Kognitive und das Emotive in einem widersprüchlichen Verhältnis stehen. Dem möchte ich zwar – auf der einen Seite – durchaus zustimmen, aber – andererseits – gleichzeitig verdeutlichen, daß dieser Widerspruch kein antagonistischer, kein ›toter‹ ist, sondern ein produktiver, ein sehr lebendiger. Denn: *jede* Art von musikalischer Sinnlichkeit und musikalischer Praxis baut auf irgendeiner Form von Reflexion und Theorie auf, und sei sie noch so unentwickelt oder auch unbewußt. Das ist durchaus vergleichbar mit dem Spracherwerb: Sie können sich quasi-natürlich eine hochkomplexe Grammatik aneignen – dieser Vorgang ist aber natürlich alles andere als ›natürlich‹ –, und in dieser hochkomplexen Grammatik ist alle Reflexion und Theorie und Sprachgeschichte enthalten, ohne daß Sie sich und anderen darüber analytisch Auskunft geben könnten (oder auch müßten). Als Hochschullehrer möchte ich den künftigen Interpreten von Musik drastisch klarmachen, welches wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen ›Fühlen‹ und ›Wissen‹ besteht; ganz besonders liegt mir daran, das den künftig Musiklehrenden zu vermitteln, sei es in Schulen, in Musikschulen, im Privatunterricht oder an Hochschulen.

Eine wichtige Aufgabe der musikwissenschaftlichen Lehre, des musiktheoretischen Unterrichts und der mit ihm verbundenen Gehörbildung muß es sein, die Selbstverständlichkeiten durchschaubar (bzw. durchhörbar) zu machen, mit denen man normalerweise an Musik herangeht. Unmittelbarkeit und Spontaneität von Gefühlen sind eine sehr schöne und auch wichtige Sache, aber: Sie genügen nicht. Oft ist zu hören: Ich fühle das so – an dieser Stelle der Symphonie habe ich diese oder jene Assoziation – und man glaubt sich frei bei diesen Reaktionsweisen. Was aber geschieht wirklich? Man projiziert in das Gehörte seine eigenen gespeicherten und gebündelten Erfahrungen hinein, und das meist unhinterfragt. Das gilt gleichermaßen fürs Hören wie fürs Interpretieren von Musik; sogar das analytische Umgehen mit Musik, das ja viel distanzierter geschieht, ist von solchen Mechanismen des Hineinprojizierens geprägt. Man ist an seine Vor-Urteile gekettet, ohne es zu merken. Und schon gar nicht legt man sich darüber Rechenschaft ab, wie sich solche Vor-Urteile entwickelt haben – allgemein in der Musikgeschichte, aber auch in der ganz persönlichen Entwicklungsgeschichte von allen, die Musik lieben und hörend erleben – und zu denen gehören schließlich auch die professionell mit Musik Umgehenden (auch wenn das manchmal nicht den Anschein hat).

Das hörende Subjekt ist zugleich informationsverarbeitend und informationsschaffend. Jede Höranalyse ist gleichzeitig auch eine bewußtseinsgeleitete, bisweilen sogar unbewußte Konstruktion ihres gehörten Gegenstandes (aber bitte nicht ausschließlich, wie die Ritter der Dekonstruktion suggerieren). Und das gilt ebenso für die Interpretation. Diese Mechanik einer *Intentionalität* des Hörens und des Verstehens und des Interpretierens von Musik ist unvermeidbar, aber man muß sie begreifen, um aktiv eingreifend mit ihr umgehen zu können.

Hörend verfolgen, wie sich Musik in der Zeit entfaltet: Das hat immer starke sinnliche Erlebnisqualitäten. ›Erlebnishören‹ ist die Grundlage auch für jede Hör-Analyse, also das analytische Erfassen von Musik ohne den Notentext. Es ist schrecklich, wenn diese Qualität des ›Erlebnishörens‹ fehlt und nur wahrhaft ›idiotische‹ Partikular-Kategorien einrasten, zum Beispiel harmonische Funktionen oder Schenkerische »Mittelgrund-Züge« oder historische Satzmodelle oder Matthesons und Heinrich Christoph Kochs Interpunktik oder Arnold Schönbergs Syntax-Lehre – erst im Kontext hat das alles seinen Sinn, und: NIE verabsolutiert. Methoden haben sich als heuristische am Gegenstand zu bewähren, und wenn sie ihm nicht genügen, muß auf SIE verzichtet werden, nicht auf ihren Gegenstand.

›Erlebnishören‹ ist in der Regel auf der Ebene der unmittelbaren sinnlichen Anschauung angesiedelt, wirkt aber *dort* immer auch auf eine spezifische Weise erkenntnisstiftend: Ich *verstehe* grundlegende Emotionen und Charaktere einer Musik aus meinem kulturellen und historischen näheren Umfeld auf eine unmittelbare Weise, aber ich verstehe sie – später – adäquater, wenn ich mehr über sie weiß. Ich *verstehe* – kognitiv – abstrakte Strukturen, Korrespondenzen, Verläufe eines Musikstücks (aber ich verstehe auch sie später adäquater, wenn ich beispielsweise ihre historischen Voraussetzungen und, damit verknüpft, die semantischen Qualitäten im jeweiligen Werk rekonstruiert habe). Die Bedingungen der Möglichkeit ihres Entstehens, mit Immanuel Kant gesprochen, sind Teil der Substanz der Werke.

Vielleicht kann man eine Korrelation aufstellen: je fremder mir eine Musik ist (historisch oder stilistisch oder kulturell), desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß ich beim Rezipieren nur auf der Ebene des Erlebnishörens bleibe und beim Interpretieren alles Mögliche und Unmögliche in das aufzuführende Stück hineinprojiziere. *Umfassendes Verstehen von Musik heißt: weg von der ersten, spontanen Unmittelbarkeit des Hörens, des Verstehens, des Interpretierens (ohne dabei aber die Qualitäten sinnlicher Erkenntnis und sinnlichen Wissens auszuschalten) – hin zu dem, was mit Hegel als »zweite Unmittelbarkeit« bezeichnet werden könnte, also eine neue und reichere Unmittelbarkeit, die durch Wissen und Erkenntnis hindurchgegangen ist.*

Ein kleiner Exkurs: Nikolaus Harnoncourt wurde anläßlich der Verleihung des Siemens-Preises im Berliner *Tagesspiegel* interviewt, und er sagte erstaunliche Dinge: »Der Moment des Musikmachens ist ein Moment, in dem Wissen keine Rolle mehr spielt. Wenn alles gewußt ist, was gewußt werden kann, dann muß es wieder vergessen werden.« *Gab's Situationen, in denen Ihnen dieses Vergessen nicht geglückt ist?* »Ich habe das nie so empfunden, aber gelesen habe ich es öfter über mich. Daß ich aufs Podium gehe und das Gefühl habe, ich bin jetzt intellektuell mehr beteiligt als mit Fleisch und Blut – das ist undenkbar.« *Wie oft streiten sich diese beiden Seelen in Ihrer Brust?* »Ich war immer der Meinung, der wirkliche Musikwissenschaftler ist der Musiker. Jedes Wissen über Musik ist das notwendige Rüstzeug des Musikers. Wenn ich ein Stück in E-Dur spiele, dann will ich wissen, warum es nicht in F-Dur steht. (*ANMERKUNG extemporiert*) Wenn einer nur weiß und nicht empfindet, kann er nicht Musiker sein. Wenn einer nur empfindet und nichts weiß, kann er schon Musiker sein. Er macht jeden Triller falsch, und es geht trotzdem unter die Haut.« *Und ist das legitim?* »Natürlich. Hören Sie sich einmal die Brandenburgischen Konzerte mit Rudolf Serkin und Fritz Busch an, aufgenommen während des Krieges in der Schweiz. Ergreifend schön, wirklich. Die machen alles falsch, was man nur falsch machen kann. Beide sind aber mit einem sechsten Sinn begabt, was den Emotionsgehalt der Musik betrifft. Andererseits gibt es renommierte Solisten, die machen alles richtig, spielen das richtige Instrument, wissen alles – und es ist zum Verzweifeln.«

Da möchte ich vieles wirklich dick unterstreichen, spontan aus dem Gefühl heraus; aber dann meldet sich mein Reflexionsvermögen und schlägt meinem Gefühl metaphorisch auf die Finger. Serkin und Busch haben also einen »sechsten Sinn«, was den Emotionsgehalt der Musik betrifft. Was ist das? Spielten sie spontan, »aus dem Bauch«? Hatten beide nicht mindestens je 30 Jahre kumulierter Erfahrung mit Musik in ihrem Gefühl gespeichert, sinnliche Erfahrung, emotionale Erfahrung, aber auch vielfältigstes kognitives Wissen? Standen sie nicht in der lebendigen Auseinandersetzung darum, wie Bach aufzuführen sei, gerade diese beiden? Und entsprachen ihre Triller nicht einem historisch definierbaren Wissensstand? Ich bin hartnäckig: Lieber Nikolaus, wenn Sie behaupten, daß Sie im Moment der Aufführung ›alles vergessen, was Sie wissen‹, dann ist das nichts weiter als eine kokette metaphorische Verkürzung eines viel komplexeren Vorgangs. Drastisch gesagt: Wenn Nikolaus Harnoncourt den ersten Satz des Dritten Brandenburgischen Konzerts auch rhetorisch analysiert hat (hat er), wenn er festgestellt hat, daß es mehrere ›confutationes‹ gibt mit angespannter Zuspitzung des Emotionalen, wenn er das mit seinen Ausführenden unermüdlich geprobt hat (wie wir wissen), dann können diese

›confutationes‹ je nach Situation von Aufführung zu Aufführung unterschiedlich gefärbt sein, der Grad ihres Gespanntseins kann variieren – aber es *bleiben* ›confutationes‹, und es wird nicht – ganz spontan – eine ›confirmatio‹ draus. Was aber völlig richtig ist: das *Wissen* um das Prinzip ›confutatio‹ besagt überhaupt nichts darüber, ob es gelingt, es in sinnliche Anschaulichkeit umzusetzen, die auch emotional anrührt.

Weiter im Text: *Wer* interpretiert Musik *wie* und *warum*? Ein Blick ins Feuilleton der Zeitung: Interpreten, das sind die – im normalen Sprachgebrauch –, die Musik ausführen, aufführen für die Öffentlichkeit. »Interpres«, lateinisch, ist ja eigentlich der Vermittler, der Dolmetscher; also, sie interpretieren für uns, spielend, singend, dirigierend, agierend etc. einen musikalischen Text, und dieser Text hat es offensichtlich nötig, gedolmetscht zu werden. Erst durch dieses vermittelnde Dolmetschen wird aus einem geschichtlich überlieferten Text-Dokument ein Stück lebendig nachvollziehbarer und sinnlich erlebbarer Kunst; und von der haben wir das Gefühl oder sogar die Gewißheit, daß sie uns noch unmittelbar berühren kann – wenn die Interpreten ihre Sache gut machen.

Die Interpreten von Musik sind zunächst und primär einmal Hörer und Leser von Musik, und sie haben sich ihre ganz spezifische Auffassungsweise von Musik ja irgendwann einmal selbst angeeignet. Interpreten interpretieren aber nicht schlicht Texte, sondern (und das ist oft viel wichtiger) *sie interpretieren Interpretationen*. Sie stehen in einer Tradition von Interpretationsweisen, sie stehen sogar in der Regel in vielen Traditionen, und sie haben sich das als etwas ganz Selbstverständliches angeeignet, wie eine Sprache, in die man hineinwächst. Das bewußte Umgehen mit solchen Selbstverständlichkeiten, das kritische Hinterfragen gelingt häufig erst recht spät – wenn überhaupt. Interpretationstraditionen überwuchern häufig den Text, den man ja schließlich dolmetschend verdeutlichen soll. Das meinte Gustav Mahler, wenn er als Dirigent, aber auch als Komponist sagte: »Tradition ist Schlamperei.«

Und dann werden, immer wieder in der Musikgeschichte, die Stimmen laut, die da rufen: ZURÜCK ZUM TEXT! Mit dem Text und seinen Anweisungen, die nach Möglichkeit philologisch-kritisch abgesichert sein sollen, gibt es eine tendenziell objektive Instanz, auf die man sich berufen kann, wenn man sich von subjektiver Willkür (also: Interpretation als schlichte Selbstverwirklichung) und von Schlamperei distanzieren will.

Ich bin – besonders als Komponist – immer dankbar, wenn die von den komponierenden Kolleginnen und Kollegen zumeist präzise formulierten Anweisungen von den Interpretierenden ernst genommen werden. Aber mir ist klar, daß damit zwar eine notwendige Voraussetzung für eine adäquate Interpretation gegeben ist, daß sie aber noch nicht ausreicht. Erst die Rekonstruktion der hinter der Oberfläche des Textes liegenden Tiefendimension von vielfachen Bedeutungszusammenhängen eröffnet die *Chance* für ein besseres Verstehen und damit auch Erfühlen von Musik; ich sage bewußt ›Chance‹, nicht unbedingt die Garantie. Fürs tiefere, reichere und auch aufregendere Fühlen brauche ich Wissen, das der blanke Text allein niemals vermitteln kann.

Und jetzt öffnet sich die nächste Dimension des Begriffs INTERPRETATION; denn auch Musikwissenschaftler, Musiktheoretiker und Komponisten, wohl auch Kulturtheoretiker und Soziologen – sie alle analysieren, sie deuten, sie *interpretieren* Musik aus Geschichte und Gegenwart. Sie *verbalisieren* ihre Erkenntnisse und teilen sie auf diese

Weise der Öffentlichkeit mit – oder, so die Komponierenden, sie lassen ihre Erkenntnisse in Konzeptionen von eigenen Werken einfließen.

Ganz selbstverständlich werden die ausübenden Interpreten immer wieder stark beeinflußt von dem, was historische/hermeneutische/analytische Interpretationen an Erkenntnissen formuliert haben. Dazu gehört auch die Rekonstruktion dessen, was Hugo Riemann die »verloren gegangenen Selbstverständlichkeiten« genannt hat. So entsteht eine sehr lebendige und abwechslungsreiche Interpretations-Geschichte, in der neues Wissen und neues Fühlen, aber auch rekonstruiertes altes Wissen und Fühlen zu einer Einheit werden.

Noch einmal sei festgehalten: Interpretierend Ausführende sind in der Regel beeinflußt durch Erkenntnisse der interpretierend Schreibenden (bzw. an Hochschulen und anderen Institutionen Lehrenden). Aber auch hier ist ein dialektisch vertracktes Wechselverhältnis zu konstatieren: Musikwissenschaftler, Musiktheoretiker und Komponisten würden lügen, wenn sie nicht zugäben, daß sie in all ihren – scheinbar doch so objektiven – Kategorien auch von bestimmten, besonders geliebten Aufführungen beeinflußt wären.

Sie kennen wahrscheinlich den Begriff des ›erkenntnisleitenden Interesses‹ aus der Kritischen Theorie von Jürgen Habermas; also: In Analogie zum ›erkenntnisleitenden Interesse‹ kreiere ich hiermit den Begriff des ›erkenntnisleitenden Wohlgefallens‹. Zum Beispiel bin ich als Jugendlicher mit Beethovens Klaviersonaten in der Interpretation von Wilhelm Backhaus groß geworden. Das prägt mein unmittelbar sinnliches Beethoven-Bild offensichtlich bis zum heutigen Tag, auch wenn es sich rational längst verändert hat. Ähnliches gilt bei mir auch für Chopin in der Interpretation von Claudio Arrau oder für J. S. Bachs Werke für Violine Solo, interpretiert von Henrik Szering, etc.

Zur Lebendigkeit der Interpretationsgeschichte gehört auch, wie schon demonstriert, die Tendenz zu populären Irrtümern (vor denen auch prominenteste Interpreten und Wissenschaftler nicht gefeit sind) und zu produktiven Mißverständnissen. Dafür jetzt noch ein Bach-Beispiel.

Exkurs: Fuge g-moll, I.Band WK. Friedrich Gulda, Edwin Fischer, Wanda Landowska; Polarität: tänzerische Bourrée-Fuge oder tiefernste Passionsmusik. Ohne Wissen über musikalische Topoi, über Temperamenten- und Affektenlehre, über musikalisch-rhetorische Figuren könnte man ja wirklich den anapästischen Rhythmus (kurz-kurz-lang) als ›Aufforderung zum Tanz‹ mißverstehen. Edwin Fischer dagegen interpretierte ›markante Festigkeit‹. Er verstand die Fuge als Exempel des ruhig-gefaßten, phlegmatischen Temperaments und gliederte die Form durch ›Terrassendynamik‹ – ein typisches Merkmal der Interpretationsgeschichte der 20er und 30er Jahre. Aber: Da sind die suspiratio-Pausen, da sind die eng-bedrängenden mi-fa-Seufzer, da ist das Rahmen-Intervall des ›saltus duriusculus‹ der verminderten Septime, da ist zu Beginn das Ton-Symbol des großen Kreuzes und direkt danach das Christus-Monogramm des Chi. Wir finden den ›beschwerenden Affekt‹ einer ›fuga pathetica‹ im melancholischen Temperament, um Sie mit noch einigen Begriffen der Bachzeit zu beschweren.

Auch wenn Cembalo-Puristen über den Pleyel-Nachbau lächeln: Wanda Landowska zeigt – und das ist die Regel bei ihr – ein unglaublich tiefes Verständnis, und zwar nicht nur für die semantischen Implikationen im Wohltemperierten Klavier, sondern ebenso für

die (abstrakten) strukturellen Aufbau-Prinzipien: Jede ihrer Interpretationen ist getragen von gründlichster Form- und Strukturanalyse. Bach inszeniert vor der letzten Durchführung mit großem barocken Faltenwurf ein Kolon, einen musikalischen Doppelpunkt, mit phrygischer Klausel im Baß und angespannter übermäßiger Sext; dieses Kolon verweist emphatisch auf die dann folgende Conclusio der Fuge – und das ist dann wirklich eine Conclusio wie aus dem Bilderbuch der Rhetorik: Zusammenfassung aller Kräfte, monumentale Überhöhung des Kreuz-Symbols durch Engführung als Oktavkanon, endlich zum Schluß die ›trias harmonica perfecta‹, der Dur-Dreiklang, hier als Trinitäts-Symbol unmittelbar faßlich. Wanda Landowska inszeniert das als großes barockes Welttheater.

Ich möchte Ihre Aufmerksamkeit noch auf ein Analyseverfahren richten, das gerade unter Musikern wieder an Attraktivität gewinnt: Hans Kellers *Wordless Functional Analysis*, soeben auch wieder herausgegeben vom Institut für Musikanalytik in Wien. Keller, der nach England emigrierte Wiener, versuchte, sein – primär an den Kategorien der Zweiten Wiener Schule orientiertes – musikanalytisches Denken in der Erscheinungsform von *nonverbalen* Analysen zu explizieren. Die erhebliche Attraktivität der Methodik war sicherlich auch darin begründet, daß in der Regel Kooperationen mit ausübenden Musikern praktiziert wurden, die Kellers analytische Resultate unmittelbar ›vor Ohren‹ führten: in Konzerten (mit dem Charakter von Werkstatt-Konzerten), die fast immer zugleich für das Medium Rundfunk bestimmt waren. In Gerold W. Grubers Ausgabe liegen nun die analytischen Partituren Kellers vor – u.a. auch von Mozarts g-Moll-Quintett. Verschwiegen werden dürfen nun nicht die grundsätzlichen Probleme, die dem analytischen Verfahren insgesamt anhaften. Keller definierte: »Alles konzeptuelle Denken über Musik ist ein Um- oder sogar Abweg, von Musik über Termini zu Musik, während ›functional analysis‹ direkt vorwärtsschreitet von Musik über Musik zur Musik.« Das scheint gerade für die ausübenden Musiker in seiner sinnlichen Anschaulichkeit durchaus brauchbar und für ein ›begreifendes‹ Verstehen grundlegend zu sein. Was sich aber hier als sinnliche Erkenntnis nur aus der Musik und ihren zum Erklingen gebrachten Tönen darstellt, ist bei Hans Keller selbstverständlich Resultat eines umfassenden und – durch und durch! – sprachgeprägten Wissens über historische, satztechnische und ästhetische Prämissen – auch wenn er diese Prämissen einfach verschweigt.

Und so drohen die Vorurteile der schlechten Musiker gegenüber Wissenschaftlichkeit und Theorie schlicht bestätigt zu werden – mit einem weiten Rückfall z.B. hinter den gerade von J. S. Bach, Haydn und Mozart immer wieder gebrauchten, weit gespannten Begriff der »Compositions-Wißenschafft«, der die ›musica theorica‹ mit dem umfassenden ars-Begriff vereint, dabei den mechanisch-handwerklichen Anteil durchaus nicht verachtet und zugleich immer den Ethos-Charakter von Musik integriert – sei er religiös und / oder philosophisch geprägt. *Jedes* musikalische Phänomen in der hier zur Debatte stehenden Musikkultur ist notwendig gekoppelt an Begrifflichkeiten – und zwar an solche, die sogar dann, wenn sie nur musikspezifisch scheinen, immer zugleich die musikalische Immanenz überschreiten.

Die »functional analysis« ist nicht Analyse, sondern die – weitgehend! – wortlose Darstellung der Resultate eines vorausgegangenen Analyseprozesses. Über dessen Kriterien werden keine Auskünfte gegeben, aber man kann sie anhand der Resultate rekonstruieren.

In *jeder* musikalischen Figur, in jeder Klangfolge ist Geschichte gespeichert, und damit auch begrifflich vermittelte Bedeutung, derer sich die Komponierenden bedienten und die sie individualisierten. Die ›Anstrengung des Begriffs‹ ist, in jeder Kunstwissenschaft und für jede Beschäftigung mit Kunst, auch die spielerische und die unterhaltsame, unverzichtbar.

Und jetzt noch, als Zitate, zwei Gedanken von Carl Dahlhaus, geäußert in einem polemischen Beitrag mit dem Titel »Im Namen Schenkers« von 1983: »Daß Theoretiker dazu neigen, Modelle zu konstruieren, die sie für universal gültig und lückenlos halten, ist für Historiker, die eher zu einem methodologischen Eklektizismus und zu einem anwägenden Ausgleich zwischen Kategorien verschiedenen systematischen Ursprungs tendieren, schon immer ein Stein des Anstoßes gewesen. Meine eigentlich simple, von schlichtem common sense und elementarer musikalischer Erfahrung diktierte Behauptung, daß es in nahezu sämtlichen Werken des 18. und 19. Jahrhunderts Stellen gebe, die sich nicht funktional deuten lassen, nicht auf Linienzüge reduzierbar sind, nicht ein Resultat entwickelnder Variation darstellen und nicht auf einer Alternation schwerer und leichter Takte beruhen, die also im Hinblick auf die herrschenden Bezugssysteme des Tonsatzes gewissermaßen ›exterritorial‹ sind, stößt bei Theoretikern und Analytikern, die von der universalen Geltung ihrer Prinzipien und Methoden unbeirrbar überzeugt sind, auf einen geradezu reflexartigen Widerstand, der eine vernünftige, an der regulativen Idee schlichter Empirie orientierte Diskussion unmöglich macht, obwohl der Gedanke, daß die konstitutiven Momente des musikalischen Satzes nicht immer zugleich, sondern manchmal auch abwechselnd und mit verschiedener Akzentuierung wirksam werden, eher trivial erscheinen müßte, als daß er Befremden provoziert.« Und: »Daß die Musiktheorie, im Unterschied zur Literaturtheorie, vor Kategorien wie Ambiguität und Paradoxie immer noch zurückscheut, ist – man bedauert, es sagen zu müssen – ein Zeichen von Rückständigkeit: einer Rückständigkeit, die tolerierbar sein mag, solange sie sich unauffällig im Hintergrund hält, die jedoch schwer erträglich wird, wenn sie sich gegenüber avancierteren Positionen, deren Prämissen sie nicht kennt, das Recht zu einer Polemik anmaßt, die sich im Besitze des alten Wahren sicher und beruhigt fühlt.«

Und noch ein Lieblingszitat von mir. Goethe, aus den XENIEN (Musenalmanach 1797):

Die Systeme

Prächtig habt ihr gebaut. Du lieber Himmel! Wie treibt man,
Nun er so königlich wohnt, den Irrtum heraus?

Mendelssohns Beethoven-Rezeption als Beispiel musikalischer Zitiertechnik

Ariane Jeßulat

Über die Ähnlichkeit zwischen Mendelssohns Streichquartett op. 13 in a-Moll und Beethovens Streichquartett op. 132 ist bereits viel geschrieben worden. Der vorliegende Aufsatz arbeitet eine neue Facette analytischen Vergleichens heraus, indem er die Berührungspunkte beider Quartette als bewußte musikalische Zitate gemäß ihrer Intention systematisiert und als »komponierte Analysen in der Sprache Mendelssohns« versteht. Dabei sind besonders diejenigen Zitate interessant, die über die Ähnlichkeit mit op. 132 hinausgehen und Einzelheiten aus der gesamten Gruppe der späten Streichquartette in einen Zusammenhang stellen, aus dem sich Mendelssohns rezeptive und kompositorische Perspektive rekonstruieren läßt.

I. Das Zitat als Instrument der Rezeption und Komposition

Die musikalische Rezeption Beethovens in Werken der Romantik ist eine vertraute Erscheinung des 19. Jahrhunderts. Selten kann diese jedoch so detailliert nachvollzogen werden wie im Falle des Streichquartetts op. 13 a-Moll von Felix Mendelssohn. Die eklatanten Ähnlichkeiten zwischen diesem Jugendwerk Mendelssohns und dem Streichquartett op. 132 a-Moll von Beethoven haben Mendelssohns Komposition den Ruf eines Gesellenstücks eingetragen, mit dem sich der 17jährige am Prüfstein des späten Beethoven maß.[1] Eine Betrachtung dieser Beethoven-Rezeption lediglich unter dem Aspekt kompositorischer Eigenständigkeit Mendelssohns ist jedoch eine vertane Chance. In einer beschränkten Vorstellung von kompositorischer Originalität und in einer zu starken Fixierung auf Mendelssohns Bedürfnis, sich in der Gattung Streichquartett als Komponist zu etablieren, wird leicht übersehen, daß musikalische Rezeption, die wie hier auf höchstem kompositorischem Niveau stattfindet, nicht weniger Eigenständigkeit besitzen muß als ein Musikstück, in dem die Einflüsse älterer Musik weniger bewußt formuliert sind. Fruchtbare Analyseergebnisse verspricht dagegen der Versuch, anhand der Ähnlichkei-

1 Vgl. hierzu die gründliche Darstellung Krummachers 1978 und 1980. Im Vergleich zum Ansatz dieses Beitrags legt Krummacher seinen Analyseschwerpunkt jedoch mehr auf strukturelle Ähnlichkeiten und Kontraste zwischen den beiden Quartetten und arbeitet Mendelssohns kompositorische Eigenständigkeit eher dadurch heraus, daß er die Ähnlichkeiten kaum auf tatsächliche Zitate hin untersucht, sondern nur als Argumentationsbasis für eine Gegenüberstellung der Unterschiede heranzieht.

ten zwischen den beiden Quartetten zu rekonstruieren, wie Mendelssohn Beethovens späte Quartette in der künstlerischen Rezeption verstanden hat. Das heißt zunächst, die Punkte genau zu benennen, an denen eine kompositorische Aneignung stattgefunden hat. Wo waren Beethovens späte Quartette Mendelssohns eigenem musikalischen Denken so nahe, daß er sie zitieren konnte?

Beim Gebrauch des Wortes »Zitat« ist die heute gängige Vorstellung des wissenschaftlichen Zitats irreführend: Im 19. Jahrhundert war es auch in wissenschaftlichen Texten noch verbreitet, aus dem Gedächtnis zu zitieren. Deswegen ging der produktive Anteil beim Zitieren über das bloße Abschreiben und Nachvollziehen hinaus. Meist entstanden in der Erinnerung neue Inhalte – streng genommen Fehler –, die dem Zitat eingeschmolzen wurden, so daß die Intention, aus der heraus zitiert wurde, die Vorlage produktiv und z. T. entscheidend veränderte.

Dieser Akt der Neukomposition aus der Erinnerung ist im Falle des literarischen Zitats noch bestimmender. Das literarische Zitat kommt dem Zitieren von gehörter Musik vermutlich am nächsten, was die Möglichkeiten der Verwechslung, Anknüpfung und Variantenbildung betrifft. Mendelssohn stand der eigene musikalische Hintergrund, seine gesamte musikalische Vorstellungswelt bereit, um das Gehörte im Moment der Erinnerung zu beeinflussen (da er Beethoven nicht zu wissenschaftlichen Zwecken rezipierte, ergab sich auch für ihn kein Anlaß, sich gegen Einflüsse des eigenen Gestaltungswillens auf das Zitierte zu wehren, wenn sie denn ästhetisch vertretbar waren).

So ist das Zusammendenken mehrerer Stellen aus Beethovens Musik in einem Zitat weniger ein Erinnerungsfehler Mendelssohns als Ausdruck des kompositorischen Nachvollzugs. Die Verknüpfung mehrerer Originalstellen in einem Zitat ist eine Analyseleistung, weil sie auf einen verbindenden Gedanken zwischen beiden Stellen hinweist. In diesem Fall ist das Zitat ein verkürzter Vergleich und Instrument einer musikalischen Metaphorik.

Es ist als gesichert anzusehen, daß Zitate als Symptome einer starken Rezeptionsbereitschaft im Komponieren Mendelssohns eine bedeutende Rolle spielen. Das gilt ferner für seine literarischen Erzeugnisse: Die Fähigkeit, den Stil eines anderen dem eigenen Ausdruckswillen anzupassen, schien für ihn weniger eine angestrengte Stilkopie als ein bloßes Umschalten in einen anderen Duktus zu sein – sei es nun die Aneignung von Goethes *Italienischer Reise* in seinem Briefstil oder seine kompositorische Auseinandersetzung besonders mit den Vorbildern Bach und Beethoven.[2]

So gehörte es zu seinem Verstehen der späten Streichquartette Beethovens, sie sich teilweise anzueignen. Dabei kann mit ›teilweiser Aneignung‹ nicht das buchstäbliche Übernehmen einiger Versatzstücke gemeint sein. Vielmehr schien es Mendelssohn darum zu gehen, das so angeeignete im musikalischen Zitat ›mit eigenen Worten‹ noch einmal zu sagen.

Welche Möglichkeiten hat nun die moderne Forschung, konsensfähig zu rekonstruieren, wie Mendelssohn gehört hat? Es gibt einige sehr konkrete Hör- und Leseprotokolle Mendelssohns, die er zu verschiedenen Anlässen in Briefen an Musikerfreunde schickt. Das ausführlichste ist in dem berühmten Brief an seinen Komponisten-Freund Lindblad enthalten, in dem er sich über Beethovens späte Quartette und sein eigenes Quartett

2 Zur Rolle des Zitats und des Zitierens als konstitutivem Element in Mendelssohns Künstlerprofil siehe Miller 1974, 27.

a-Moll op. 13 äußert. Bei seinen Kommentaren werden drei Dinge deutlich: Zum einen leistet Mendelssohn immer Erinnerungsarbeit im doppelten Sinne, indem er relativ weit voneinander entfernte Punkte der späten Beethoven-Quartette formal zueinander in Bezug setzt, dabei jedoch sehr konkret auf Details eingeht. Zum anderen ist bemerkenswert, daß er bewußt auf zwei Ebenen hört, einer »beobachtenden« – wie er es nennt – und einer empfindenden. Er ist in jedem der beschriebenen Momente in der Lage, genau zu benennen, welches beobachtete Detail bei ihm welche Empfindung auslöst. Schließlich ist auffällig, daß Mendelssohn gemäß der Musikästhetik seiner Zeit an das Gehörte die Ansprüche einer Musiksprache stellt: Er sucht einerseits nach eindeutigen semantischen Konnotationen, die dem musikalischen Ausdruck formelhafte Wiedererkennbarkeit verleihen, andererseits bemängelt er die Leere *zu* formelhafter Musik: Die Lösung aus dem Dilemma scheinen für ihn Formeln zu bieten, deren Bezug zur Vorstellungs- und Erlebniswelt noch frisch ist. So wären für ihn die Beethoven-Zitate solche wiedererkennbaren Formulierungen, die noch nicht formelhaft leer sind und die Empfindungs- und Vorstellungswelt einer ganzen Quartettgruppe hervorzaubern können, so, wie sie sich Mendelssohns innerem Ohr offenbart hat. Durch die Integration der Zitate in das eigene Quartett eignet er sich diese Vorstellungswelt Beethovens an und macht sie zugänglich – nicht zuletzt auch seinem Auditorium.

Obwohl Mendelssohns Brief an Lindblad inzwischen sehr oft zitiert wurde, ist man den analytischen Detailangaben noch wenig konkret nachgegangen. Man hat sie also noch nicht als das gewürdigt und genutzt, was sie sind: hochqualifizierte Höranalysen.

Mendelssohns Beobachtungen werden im detaillierten Nachvollzug an den Streichquartetten genau dann aussagekräftig, wenn sich sein Hörverständnis als Gegenprobe in den musikalischen Zitaten abzeichnet. Aus der verschiedenen Qualität der Zitate können grob vier verschiedene Rezeptionsweisen rekonstruiert werden:

1. Das großflächige Stilzitat
2. Das literarisierende Zitat, das viele Aspekte der Beethovenschen Vorlagen intentional unter einer semantisch besetzten Formel zusammenfaßt: in diesem Fall der musikalischen Frageformel.
3. Das Zitat unter dem Aspekt ›Zusammenhang und Detail‹: Mendelssohn greift dazu besonders Übergänge heraus, an denen Details auf einen Zusammenhang der verschiedenen Sätze des Quartetts oder sogar auf die Verwandtschaft ganzer Quartette hinweisen.
4. Die ›gestohlenen Verse‹ – Zitate von Stellen, die Mendelssohn »Blicke« nennt, die ihn – schlicht gesagt – besonders bewegt haben. Er erwähnt diese im Brief[3], und man findet sie um vielsagende Nuancen verändert in op. 13 wieder. Obwohl hier größte Nähe zur Vorlage vorhanden ist, zeigen die Abweichungen besonders deutlich seine musikalische Intention beim Zitieren.

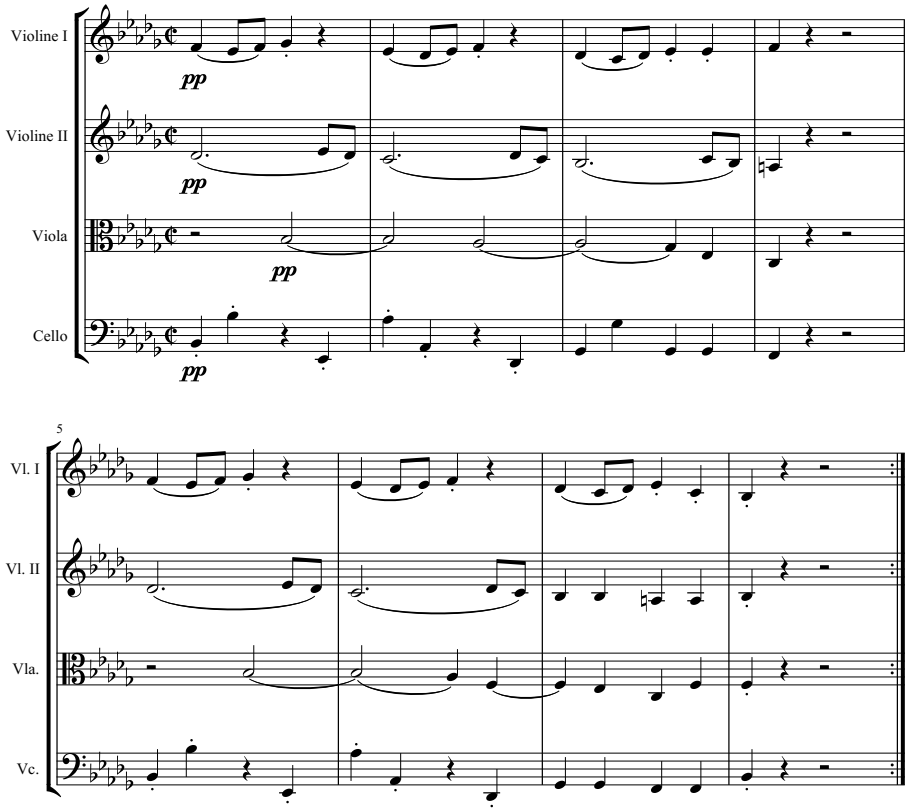
3 *Bref till Adolf Fredrik Lindblad fran Mendelssohn, Dohrn, Almqvist, Atterbom, Geijer, Frederika Bremer, C. W, Böttiger och andra*, hrsg. von L. Dahlgren, Stockholm 1913, S. 20 ff.

II. Vergleich

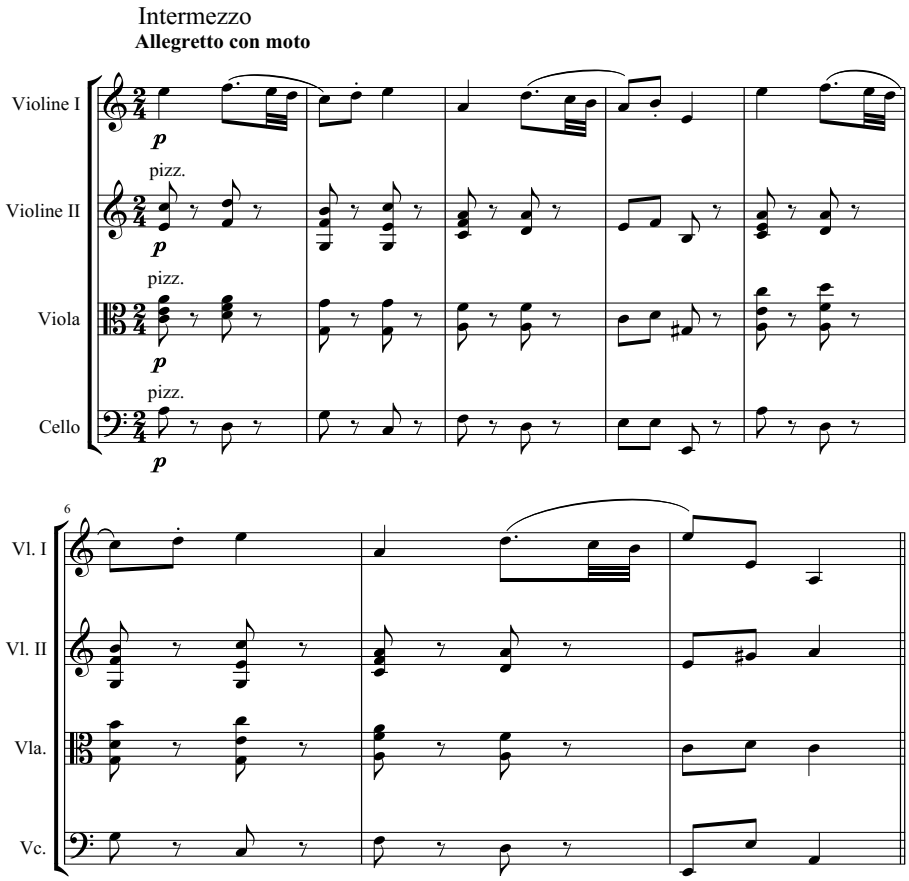
Mendelssohn erwähnt in dem Brief an Lindblad die Quartette Es-Dur op. 74, B-Dur op. 130 und cis-Moll op. 131. Alle beobachteten Details finden sich als Zitate in op. 13. Im folgenden werden einige der Zitate der Vorlage gegenübergestellt und daraufhin untersucht, unter welchem kompositorisch-ästhetischen Aspekt Mendelssohn hier zitiert und im Zitat die Vorlage modifiziert hat (Bsp. 1 und 2).

1) Das großflächige Stilzitat

Mendelssohn übernimmt von der Vorlage sowohl die Großform als auch den harmonischen Aufbau, letzteren sogar ziemlich detailliert. Seine Veränderungen vernachlässigen die verfremdenden Extreme der Beethovenschen Komposition – die ungewöhnliche, den Streicherklang verzerrende Tonart, die undurchsichtige, enge Lage des Quartett-

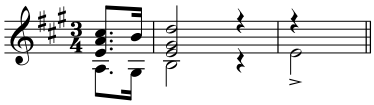


Beispiel 1: Ludwig van Beethoven, Quartett op. 130, II. Satz

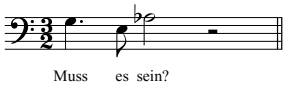


Beispiel 2: Felix Mendelssohn, Quartett op. 13, III. Satz

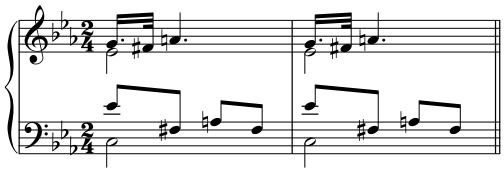
satzes und schließlich das hohe Spieltempo. Ebenso gibt er die scheinbare Eigenständigkeit der Mittelstimmen in der Sequenz auf. Während Mendelssohn die Extreme aus op. 130 in op. 13 glättet, arbeitet er einen anderen Aspekt der Vorlage pointiert heraus: Die archaische Stilisierung in der Vorlage. Die vollständige Quintfallsequenz ist in der bei Beethoven gewählten Stimmführung ebenso ein Archaismus wie der Gestus einer tanzartigen Symmetrie. Mendelssohn überspitzt diese Historisierung: In der Art einer Romanze wird die Melodie der ersten Violine mit der Pizzicato-Imitation eines Lautensatzes begleitet. Der Titel »Intermezzo« weist ähnlich wie ›Canzone‹ oder ›Romanze‹ auf eine historisierende Intention hin. Wie in Beethovens op. 130 ist dieser im Vergleich zu den übrigen Sätzen von formelhaft-distanzierter Haltung. Bei Mendelssohn ist diese Distanz mehr als bei Beethoven eindeutig historisch definiert, wenngleich der Titel »Intermezzo« ebenso Beethovens Satz charakterisieren könnte.



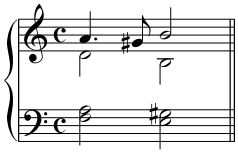
Beispiel 3: Mendelssohn, Quartett op. 13, Motto



Beispiel 4: Beethoven, Quartett op. 135, Finalsatz, Motto



Beispiel 5: Beethoven, Klaviersonate op. 81 a, II. Satz, T. 1–2



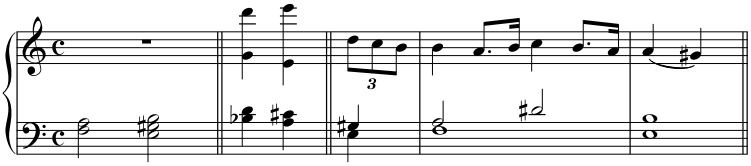
Beispiel 6: Phrygischer Halbschluß

2) Das literarisierende Zitat

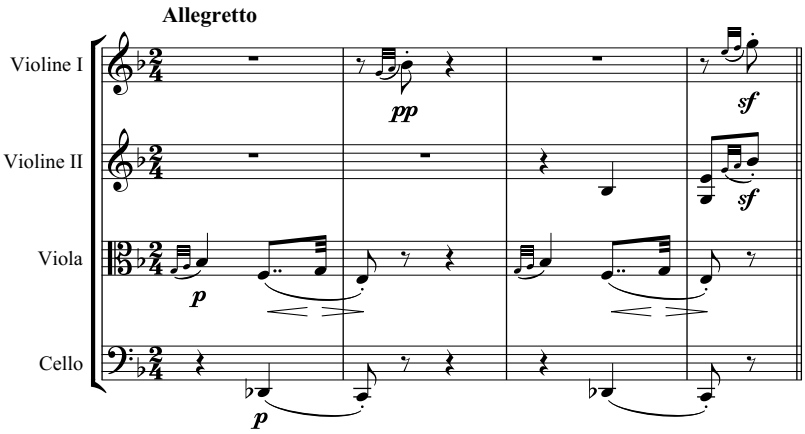
Die Quartette a-Moll op. 132 und F-Dur op. 135, aus denen Mendelssohn am deutlichsten zitiert, sind in dem Brief an Lindblad nicht erwähnt. Der Grund dafür war sicher nicht kompositorische Eitelkeit. Bei späterer Gelegenheit hatte er keine Probleme damit, wenn man Beethoven für den Komponisten seines op. 13 hielt. Vielmehr sah er die Ähnlichkeiten zugunsten einer übergeordneten Idee als sekundär an. Diese übergeordnete Idee fand er in seinem Lied *Frage* (op. 9, Nr. 2) am deutlichsten ausgesprochen. Das Lied bildet bekanntlich in der Einleitung und zum Abschluß den programmatischen Rahmen des Quartetts. Ich zitiere aus dem Brief: »Das Lied, was ich dem Quartette beifüge, ist das Thema desselben. Du wirst es im ersten und letzten Stück mit seinen Noten, in allen vier Stücken mit seiner Empfindung sprechen hören … Es hat nur einen Vers, es ist ein Impromptu ganz so, wie es da ist, auf einer Landpartie zum Pfingsten voriges Jahr mit Text und Musik dahingeschrieben.«[4] – Daß Mendelssohn hier auch Textdichter war, läßt eine Vermutung über das enge Verhältnis von Lied und Quartett zu: Die einzige ausdrucksstarke Textzeile ist das Incipit, das Mendelssohn auch als Thema über das Quartett schrieb: »Ist es wahr?« Die Identifikation dieses geronnenen Augenblicks im Anfangsmotto mit dem gesamten Quartett ging so weit, daß das Quartett bei Mendelssohn und auch in seinem engeren Freundeskreis nur »Ist es wahr?« hieß. Der mit Mendelssohn befreundete Dichter Droysen verband mit dem Quartett und der Formel »Ist es wahr?« die ganze Aura des Jahres 1828, wozu neben dem Quartett auch Mendelssohns Stube, Landpartien und ausgiebige Lektüre der *Flegeljahre* von Jean Paul gehörten.[5] Was nun dieses Incipit mit einer Beethoven-Rezeption zu tun hat, zeigt sich wiederum an den Zitaten. Die semantische Konnotation dieser Melodieformel als musikalische Interrogatio war zu Mendelssohns Zeit eine Selbstverständlichkeit, die nicht nur musikalischen

4 Ebd.

5 Vgl. Wehmer 1959, 88.



Beispiel 7: Beethoven, Quartett op. 132, I. Satz, T. 2, 40, 13



Beispiel 8: Beethoven, Quartett op. 135, I. Satz, T. 1–4

Fachleuten vertraut war. Schon in Kirnbergers Artikel »Rezitativ« in Sulzers *Allgemeiner Theorie der Schönen Künste* (die sich an interessierte Laien wendet) ist die Floskel ausführlich beschrieben. Varianten dieser Rezitativformel finden sich in Beethovens Instrumentalmusik an prominenter Stelle, nämlich im zweiten Satz der Klaviersonate op. 81a *Les Adieux* mit dem Titel *L'Absence* und im Finalsatz des Streichquartetts op. 135 mit dem Titel »Der schwer gefaßte Entschluß«, versehen mit der Formel »Muß es sein?« (Bsp. 3–5).

Das musikalische tertium comparationis, das Mendelssohns Aufgreifen des a-Moll-Quartetts op. 132 mit diesen Rezitativformeln verbindet, ist die etablierte Harmonisierung einer solchen melodischen Frageformel, ein sogenannter ›phrygischer Halbschluß‹ (Bsp. 6):

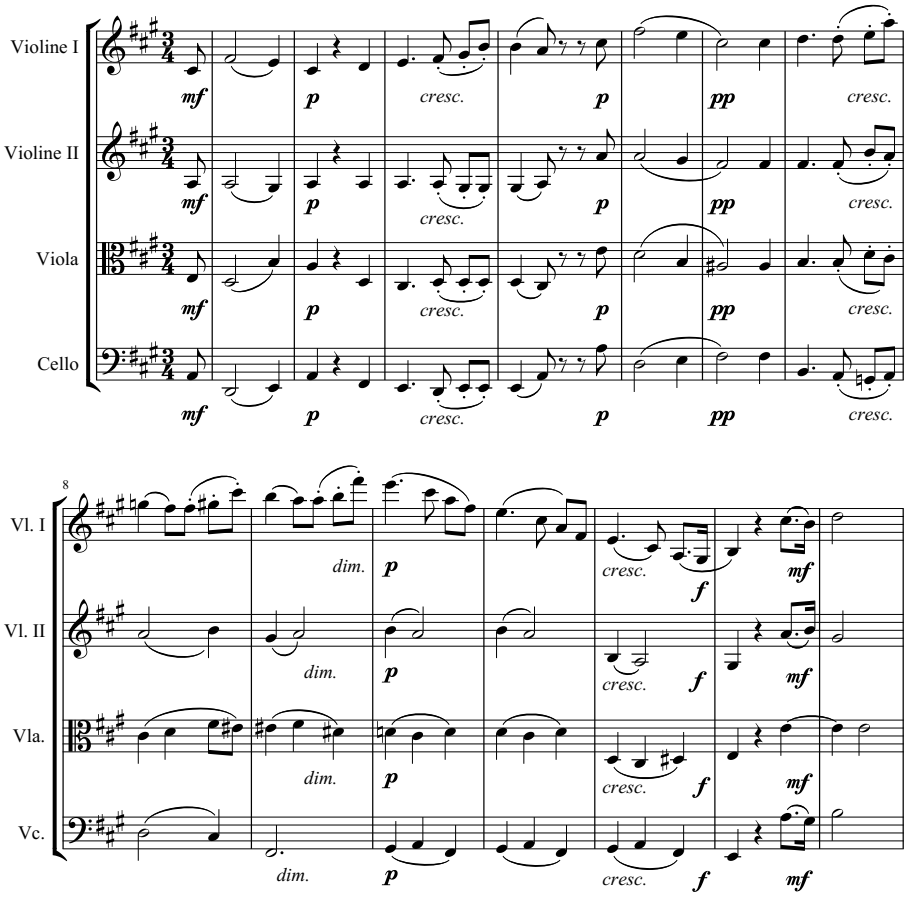
Dieser findet sich sowohl als harmonische Keimzelle des ersten Satzes von op. 132 als auch zu Beginn des ersten Satzes von op. 135 und verbindet demnach beide Beethoven-Quartette als gemeinsame Idee. Mit dem Zitat unter dem literarisierenden Aspekt ›Frage‹ weist Mendelssohn auf die enge Verwandtschaft zwischen den beiden Quartetten hin (Bsp. 7 und 8).

Die Literarisierung von Beethovens Quartett in der Rezeption durch das Motto ›Frage‹ hat neben der analytischen noch eine hermeneutische Funktion. Wie Mendelssohns

Umgang mit dem Titel »Ist es wahr?« deutlich macht, wurde Beethoven durch das usurpierende und deutende Zitat zum Teil seiner persönlichen Erfahrungswelt. Mendelssohn konnte Augenblicke seiner Gegenwart und auch das Fluidum eines gebildeten Miteinanders im Freundeskreis im Motto zusammenzwingen und konservieren.

3) Das konstruktive Zitat, in dem ein Detail an Übergängen auf einen verborgenen Bauplan der Quartettgruppe hinweist

Mendelssohn beschreibt die Funktion dieser Details in Beethovens Quartetten mit folgenden Worten: »Siehst Du, das ist einer von meinen Puncten! Die Beziehung aller 4 oder 3 oder 2 oder 1 Stücken einer Sonate auf die andere und die Theile, so daß man durch das bloße Anfangen durch die ganze Existens so eines Stückes schon das Geheimnis weiß ... das muß in die Musik; Hilf mir's hineinbringen!« Bemerkenswert ist, daß diese



Beispiel 9: Mendelssohn, Quartett op. 13, Einleitung

zitierten Übergangsdetails auch in Mendelssohns op. 13 die Funktion von Übergängen haben: Das erste zitierte Detail ist ein harmonischer Archaismus aus dem zweiten Satz von op. 132. Er vermittelt an der mit den Worten »Neue Kraft fühlend« versehenen Stelle zwischen den Tonarten F-Lydisch und D-Dur. Mit dem ersten Vorzeichen in einer sonst reinen ›Weiße-Tasten-Diatonik‹ ist die Wendung ein fast schockierendes Signal.
Mendelssohn setzt die Wendung, durch das Pianissimo hervorgehoben, an den Anfang seines Quartetts. Auch seine Einleitung stilisiert durch den Note-gegen-Note-Satz in gemäßigter Form einen Typus älterer Musik. Allerdings ist seine Intention die, dem fragenden Motto des Quartetts eine Vorgeschichte in der Einleitung vorauszuschicken. Während das Lied *Frage* aus dem Nichts mit dem Motto beginnt, ist das Motto im Quartett scheinbar ein Resultat, das von der Harmonik des Anfangs ausgelöst wird: Die Ausweichung nach h-Moll gibt den Impuls zu einer ausufernden Sequenz, die in das fragende Motto ausläuft (Bsp. 9).

Von bisher unterschätzter Bedeutung für das Quartett op. 13 ist offenbar der Eindruck gewesen, den die Cavatina aus dem B-Dur-Streichquartett op. 130 bei Mendelssohn hinterließ. Es heißt in dem Brief: »... und dann kommt eine Stelle, wo es Ces-Dur wird, und viel Gesäufze, und wie das ein Weilchen gedauert hat, fängt das Es mit solch einem himmlischen Umwenden wieder an, daß ich nichts herzlicheres kenne« (Bsp. 10).

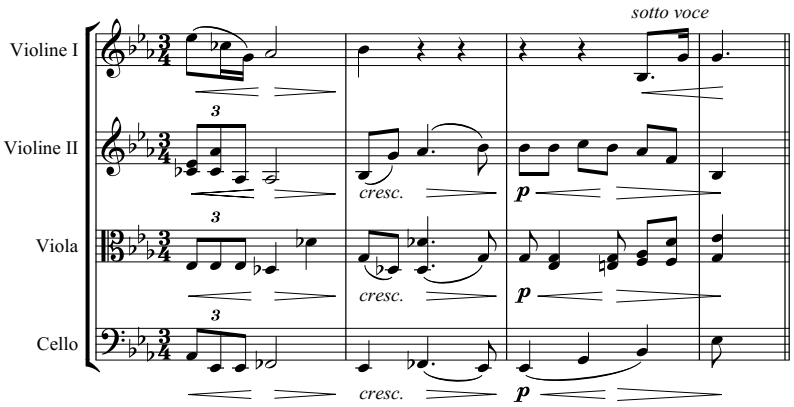
Diesem Übergang geht in der ersten Violine die verminderte Quarte ces-a als melodisches Motiv voraus. Diese Quarte ist durch die dissonante untere Nebennote g als melodisches Motiv emanzipiert. Die Emanzipation ist jedoch das Ergebnis einer entwikelnden Variation dieses Quart-Motivs, das – als Klischee zur Inszenierung der Subdominante an Höhepunkten – den Höhepunkt des ersten Es-Dur-Teils gestaltete (Bsp. 11).

Das Umwenden ist auch deshalb ›himmlisch‹, weil im Moment der größten zeitlichen und harmonischen Entfernung durch die Signalwirkung der verminderten Quarte in der fremden Umgebung an den idyllischen Ausgangszustand vor dem Ces-Dur-Teil erinnert wird. Mendelssohn setzt dieses Quartmotiv im Kontrastteil des zweiten Satzes von op. 13 ein. Es signalisiert hier den Übergang des streng fugierten Abschnitts in eine scheinpolyphone Durchführung des neuen Motivs (Bsp. 12).

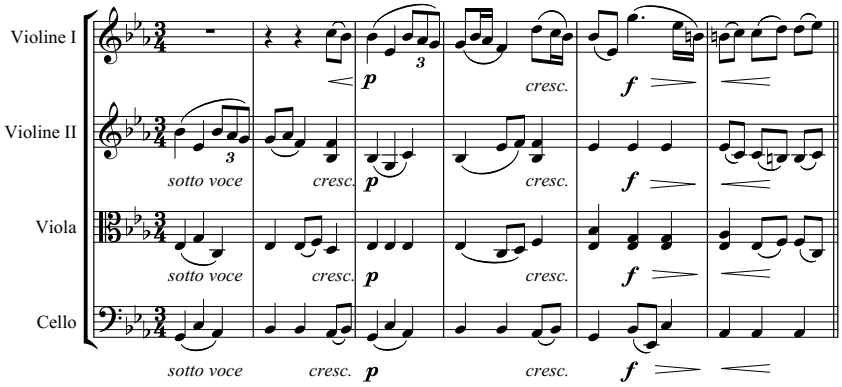
4) Die ›gestohlenen Verse‹

Ganz entgegen dem Sprichwort, daß es leichter sei, dem Achill seinen Schild als dem Homer einen einzigen Vers zu stehlen, weist op. 13 zwei fast wörtliche Beethoven-Zitate auf, denen Mendelssohn bruchlos ein musikalisches Umfeld geschaffen hat. Da er die zitierten Stellen in dem Brief an Lindblad ausdrücklich beschreibt, ist es mit etwas Geduld nicht schwer, die Stellen zu identifizieren. Vielleicht diente ihre Erwähnung in dem Brief als eine Art Test, ob der Freund seiner inständigen Bitte nachgekommen war, die Beethoven-Quartette und sein eigenes, brandneues Quartett mit äußerster Gründlichkeit zu studieren...

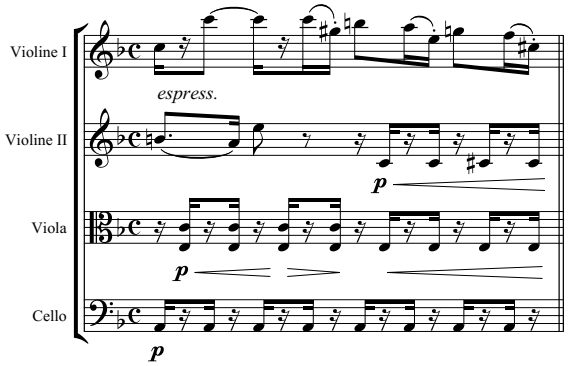
Es heißt dort: »Denn wahrhaftig Lindblad, ich verstehe Dich [...] und Dein Adagio aus As von Beethoven jetzt etwas besser wie sonst. Es ist verflucht sentimental, und wie ich heute abend auf der Straße ging, da brüllte ich so laut [...], daß mich die Leute sehr ansahen, ich sang aber weiter und dachte mir, ich müßte Dir's schreiben. Es ist die Einfachheit in dem Singen und eine ganz musikalische Wendung (die ich nur einem Blick oder einer



Beispiel 10: Beethoven, Quartett op. 130, Cavatina – Übergang zur Reprise, T. 47–50



Beispiel 11: Beethoven, Quartett op. 130, Cavatina T. 27–28

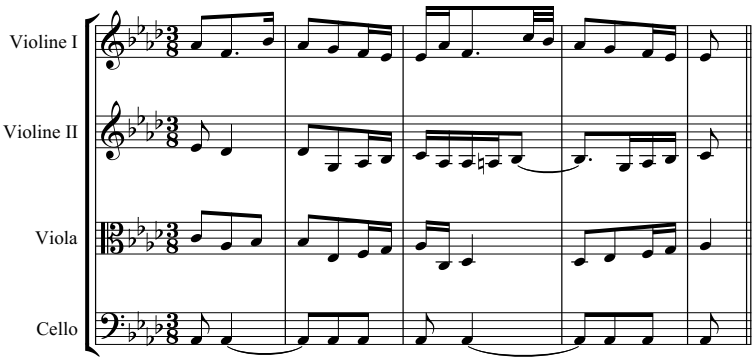


Beispiel 12: Mendelssohn, Quartett op. 13, 2, T. 46

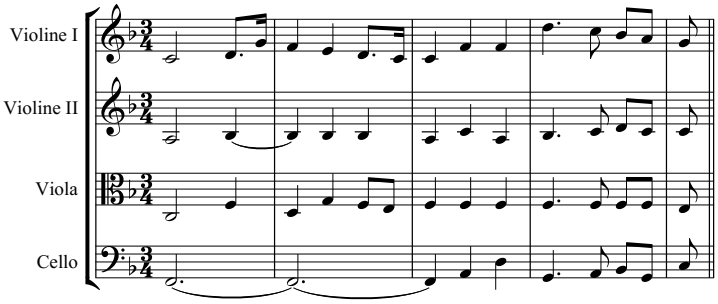
Erscheinung vergleichen könnte), kurz, es ist ein Eindruck, der aus den Beethovenschen Tönen spricht, und mich oft zu weinen macht (innerlich nämlich)« (Bsp. 13).

Mendelssohn macht dieses Motiv, das im Variationensatz von op. 74 die Funktion eines roten Fadens erfüllt, da es unverändert bleibt, zum Thema seines zweiten Satzes von op. 13 (Bsp. 14).

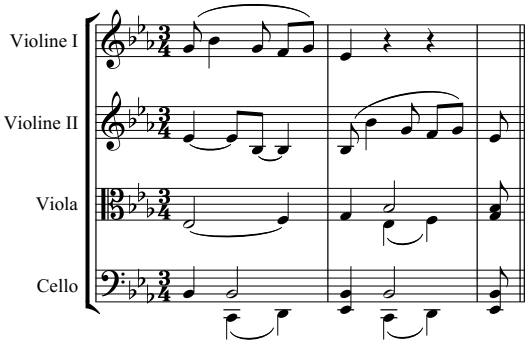
An den Modifikationen wird deutlich, daß Mendelssohn das ›Singen‹ in weit höherem Maße auf die erste Geige übertrug, als er es bei Beethoven vorfand. Dem entspricht die Aufforderung an Lindblad, beim Spielen am Klavier immer die erste Geige mitzusingen – er täte es ebenso. Ein ebenso beredter ›gestohlener Vers‹ ist die Stelle, die Mendelssohn folgendermaßen im Brief kommentiert: »In dem aus b ist eine Cavatina aus es und da singt immer die erste Geige und die Welt singt mit, die 2-te Geige macht ihr immer die Schlüße nach ...« Der erste durch das Echo der zweiten Violine intensivierte Schluß bleibt außerdem wegen seiner auffälligen Septime, die durch den Impuls der Synkope vorgezogen und exponiert in der Oberstimme liegt, im Ohr haften. Mendelssohn zitiert genau diese Wendung mehrfach im Thema des zweiten Satzes von op. 13 (Bsp. 15 und 16).



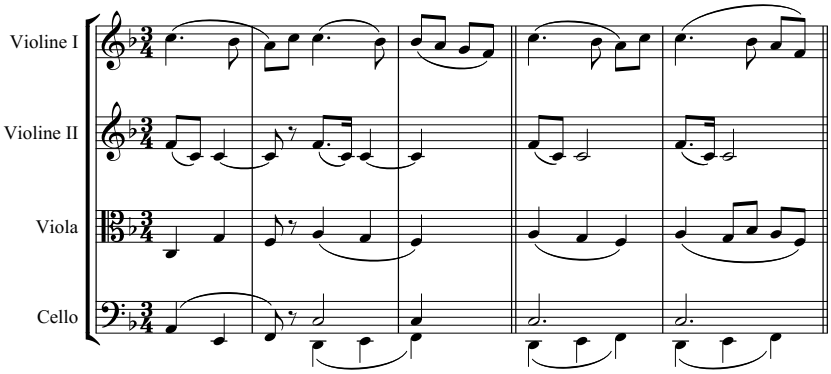
Beispiel 13: Beethoven, Quartett op. 74, II. Satz, T. 18–22



Beispiel 14: Mendelssohn, Op. 13, 2, II. Satz, T. 1–5



Beispiel 15: Beethoven, Quartett op. 130, Cavatina
T. 8–9



Beispiel 16: Mendelssohn, Quartett op. 13, II. Satz, T. 5–6 und T. 16–19

Bemerkenswert an seiner Variante ist wiederum die Vorrangstellung der ersten Violine, denn er ebnet das Echo der zweiten Violine bei Beethoven zu einer bloßen Wiederholung der Phrase ein. Beredt ist jedoch ein anderes Detail in der zweiten Violine: Dem Begleitmotiv der fallenden Quarte, das bei Beethoven eher unauffällig ist, kommt mehr Eigenständigkeit zu. Mendelssohn löst das Motiv zum einen aus der Überbindung und versieht es mit einem Akzent. Besonders aber überträgt er durch die Punktierung beim zweiten Mal diejenige Aufgabe auf das Begleitmotiv, die bei Beethoven das Echo hatte: nämlich die Aufgabe, das Motiv in der Wiederholung durch eine Variante zu intensivieren.

Mendelssohn verglich diese Stellen bei Beethoven mit »Blicken«. Wenn ein ›Blick‹ bedeutet, daß im Strom einer großflächigen Wahrnehmung die Sinne plötzlich durch ein Detail bis zum Grad des Erkennens geschärft werden, so mögen diese Stellen Lindblad und anderen Kennern der Beethoven-Quartette solche ›Blicke‹ geschenkt haben.

Die biografischen Umstände, die zu einem solch dichten Netzwerk musikalischer und verbaler Zitate um das Quartett op. 13 herum führten, sind ein Glücksfall, der sich in der Musikgeschichte wohl nicht oft findet. Dennoch sollte der analytische Erfolg, der sich beim Verfolgen der Hinweise Mendelssohns einstellt, dazu ermutigen, die musikalische Analyse nicht zu stark auf ein Wechselspiel zwischen Werk und theoretisch erfaßter Norm einzuengen. Dieses für die Analyse notwendige Gerüst sollte immer von Vergleichen begleitet sein, die Komposition mit Komposition zu erklären versuchen. Mendelssohns häufige Nähe zur grammatischen Konvention, die nicht mechanisch ist, macht seine Musik in vielen Fällen zu einem besseren und lebendigeren Leitfaden für das musikalische Denken des 19. Jahrhunderts, als es allein die Lehrwerke dieser Zeit sein können.

Literatur

Bref till Adolf Fredrik Lindblad fran Mendelssohn, Dohrn, Almqvist, Atterbom, Geijer, Frederika Bremer, C. W, Böttiger och andra, Stockholm 1913.

Krummacher, Friedhelm: *Mendelssohn – der Komponist, Studien zur Kammermusik für Streicher*, München 1978.

Ders.: »Synthesis des Disparaten – Zu Beethovens späten Quartetten und ihrer frühen Rezeption«, *AfMW* 37,2 (1980), 99–134.

Miller, Norbert: »Felix Mendelssohn Bartholdys italienische Reise«, in: Carl Dahlhaus (Hg.), *Das Problem Mendelssohn* (=Studien zur Musikgeschichte des 19. Jhs. Bd. 41), Regensburg 1974, 27ff.

Wehmer, Carl (Hg.): *Ein tief gegründet Herz. Der Briefwechsel Felix Mendelssohn Bartholdys mit Johann Gustav Droysen*, Heidelberg 1959.

Aspekte der ersten Sinfonie Roberto Gerhards

Nils Schweckendiek

In der Musik Roberto Gerhards konfrontiert der im englischen Exil lebende Katalane kompositorische Probleme, denen viele Komponisten nach dem Zweiten Weltkrieg ausgesetzt waren, auf sehr persönliche Weise. Er sieht die Möglichkeit des Zwölftonsystems, Komponisten von einer Fixierung auf Tonhöhen zu befreien, und setzt sie zugunsten eines starken Interesses an rhythmischen und ostinaten Figuren ein: Musikalische Texturen (unter Bevorzugung trockener Instrumentalfarben) werden zur Hauptsache; es entstehen Kettenformen, die durch wiederkehrende Kleingestalten zusammengehalten werden. Die erste Sinfonie ist einer der ersten Versuche Gerhards, eine Großform mit Hilfe seiner eigenwilligen Anwendung der Reihentechnik seines Lehrers Schönberg zu konstruieren. Widersprüchliche rückwärts- und vorwärtsblickende Impulse (einerseits das Genre Sinfonie und die konventionelle Dreisätzigkeit, andererseits die Hervorhebung musikalischer Hilfsparameter über die bis zu diesem Zeitpunkt stärksten Kategorien des Klangverständnisses, Melodik und Harmonik) sowie die Verbindung von internationalen (Reihentechnik) und lokalkoloristischen (spanische Volksmusik) Tendenzen zeigen die Suchwege eines Komponisten, der neben dem weltpolitischen Umsturz der 30er und 40er Jahre und dem Exil aus seiner Heimat auch noch die persönliche Krise, die das Scheitern des großen Projektes seiner jüngeren Jahre, der Oper *The Duenna*, ausgelöst hatte, zu verkraften versucht. Den endgültigen Erfolg bestätigen sowohl die Verklärung am Ende des Werkes wie auch die Zustimmung, die es bei seinen frühen Aufführungen erweckte.

Die Musik Roberto Gerhards ist trotz des Einsatzes einzelner Enthusiasten und zweier CD-Labels, die in den letzten Jahren zusammen die gesamten Orchesterwerke eingespielt haben, weiterhin wenig bekannt. Eingehende Analysen seiner Musik gibt es so gut wie gar nicht, da die Literatur selten Anlaß hat, über Einführungstexte und Biographisches hinauszugehen. Im folgenden sollen einige Bemerkungen zu einem seiner wichtigsten Werke, der ersten Sinfonie, einen tieferen Einblick in seine musikalischen Ausdrucksmittel und kompositorische Logik gewähren. Die Aufgabe wird dadurch erschwert, daß, obwohl Aufnahmen des Stücks bei Chandos und Auvidis Montaigne erfreulicherweise leicht zugänglich sind[1], man beim Leser die Zugänglichkeit zur im Verlag Boosey and Hawkes erhältlichen Partitur wohl kaum voraussetzen kann. Deshalb wird versucht, den Text jenen,

1 Auvidis Montaigne MO 782103 (Orquesta Sinfónica de Tenerife/Victor Pablo Pérez, 1996); Chandos CHAN 9599 (BBC Symphony Orchestra/Matthias Bamert, 1998). Weiterhin wird die Aufnahme Antal Doratis mit dem BBC Symphony Orchestra jenen, die sie aufspüren können, wärmstens

die die Sinfonie nur vom Hören kennen, so verständlich wie möglich zu machen; es wird nur dann auf bestimmte Partiturstellen hingewiesen, wo dies unvermeidbar ist.

Roberto Gerhard (1896–1970) wird im katalanischen Valls als Kind einer Elsässerin und eines Schweizers geboren. Seine wichtigsten musikalischen Einflüsse erhält er zunächst als letzter Schüler Felipe Pedrells, des Vaters des spanischen Nationalismus, später von Arnold Schönberg in Wien und Berlin. Als die Machtergreifung Francos ihn 1938 zur Flucht zwingt, wandert er nach England aus, wo er sich in der Universitätsstadt Cambridge niederläßt. Seinen Lebensunterhalt verdient er durch das Komponieren von Bühnen- sowie Radio- und Fernsehmusiken für die BBC. Seine ernste Musik, in der zunehmend die Herausforderung Schönbergs auf die frühen nationalistischen Einflüsse stößt, wird nur langsam bekannt, findet aber in den 60er Jahren zunehmend Anerkennung, sowohl in den USA als auch in England.

Die erste Sinfonie, komponiert 1952–53, wird 1955 bei den Festspieltagen der IGNM in Baden-Baden vom Südwestfunkorchester unter der Leitung Hans Rosbauds uraufgeführt. Das Werk stellt einen wichtigen Schnittpunkt in Gerhards Karriere dar, erstens, weil es zu seiner weiteren Bekanntheit beitrug, zweitens, weil er mit ihm die Krise des zweifachen Mißerfolgs (1949 und 1951) seiner Oper *The Duenna* (1945–47) zu überwinden sucht, ein Schlag, der anscheinend bei einem Herzinfarkt im Jahr 1952 eine Rolle gespielt hat.

Dodekaphonik

Die Sinfonie ist eine der ersten Kompositionen Gerhards, die konsequent vom Zwölftonsystem Gebrauch macht. Obwohl ihm die Methode nicht direkt vom Erfinder beigebracht wird, da die Meistersinger von Schönberg (wie Gerhard die Berliner Meisterklasse gerne nennt)[2] sich im Unterricht vorwiegend mit klassischen Formen und Regeln beschäftigen, sind ihm die Neuerungen seines Lehrers bekannt: Im Bläserquintett (1928), dem letzten Stück, das er in Berlin komponiert, verwendet er eine Siebentonreihe. Weitere Annäherungen an die Technik finden sich in der *Don Quixote*-Musik (mehrere Fassungen, 1940–50), dem Violinkonzert (1942–45) und *The Duenna*. Mit dem – *Capriccio für Flöte Solo* – (1949) und dem Klavierkonzert (1951) schafft er aber erstmals – 20 Jahre nach Ende seines Studiums bei Schönberg – Werke, die durchweg auf einer Zwölftonreihe aufgebaut sind.

In der Sinfonie setzt er seine eigenwillige Anwendung der Methode fort. Er verwendet die Reihe sehr selten linear: Praktisch nie werden verschiedene Reihenformen überlagert. Viel öfter ist ihre Funktion, daß sie innerhalb einer musikalischen Gestalt, insbesondere in einem Ostinato, alle zwölf Töne ständig im Spiel hält. Dabei können innerhalb der Tonauswahl, die jedem der Glieder des musikalischen Geschehens zugeteilt wird, die Töne mehrmals wiederholt werden. Gerhards Gebrauch der Reihe kann man also als

empfohlen. Zu verschiedenen Zeiten ist sie bei HMV (ALP 2063/ASD 617), Argo (ZRG 752) und Seraphim (S 60071) erschienen.

2 Gerhard 1975. Alle Übersetzungen aus dem Englischen stammen vom Verfasser.

harmonisch orientiert beschreiben. Dazu kommt, daß, obwohl die intellektuelle, ja mathematische Herausforderung der Methode ihm Freude macht, er als spanischer Musiker zu sehr von der Körperlichkeit des Klangs fasziniert ist (man denke zum Beispiel an seine Vorliebe für die Schlagzeuggruppe im Orchester, sein Interesse an den verschiedenen Spielmöglichkeiten der Streichinstrumente, die wichtige Rolle, die metrische Konflikte und Ostinati in seiner Musik spielen), als daß er sich engstirnig auf Tonhöhen fixiert hätte. »Ich muß zugeben, niemals geglaubt zu haben, daß man sich, trotz ihrer nicht zu verleugnenden intellektuellen Anregung, auf die Zwölftontechnik allein verlassen kann, Zusammenhänge, Verwandtschaften oder (am allerwenigsten) musikalische Einheitlichkeit zu fördern«, steht in einem Entwurf für das Geleitwort zur ersten Sinfonie.[3]

Die Sinfonie ist auf zwei Reihen aufgebaut, die ersten beiden Sätze auf der ersten, (Bsp. 1a) das Finale aus der zweiten Reihe (Bsp. 1b).

Aufgrund der harmonischen Anwendung der Reihe kann man sich analytisch auf Grund- und Umkehrungsformen beschränken (wenn man sich ab und an gestattet, die zweite Reihenhälfte vor der ersten vorzufinden). Im letzten Satz, wo die zweite Reihenhälfte die erste in Umkehrung darstellt, braucht man tatsächlich nur Grundformen, um die Tonwahl zu verfolgen. Im ersten Satz kann man weiterhin feststellen, daß im ganzen Satz fast ausschließlich die Formen G3, U3, G11 und U11 verwendet werden (bei C=0), im zweiten dagegen tut sich das ganze serielle Spektrum auf. Wo die vorwärtsstrebende Energie des ersten Satzes durch strenge kompositorische Kontrolle gezügelt wird, findet man im langsamen Satz weite Flächen, die mit größerer Freiheit verbunden sind. Zur Verzahnung der beiden Sätze bemerke man auch, daß die Hauptform der Reihe, G3, die in den ersten sechs Takten der Sinfonie durch ein dramatisch abgerissenes Crescendo exponiert wird, auch die ersten fünf Takte des Adagios beherrscht, da nach dem abrupten Schluß des Allegros mit U11 wieder Ruhe und Hauptform eintreten müssen.

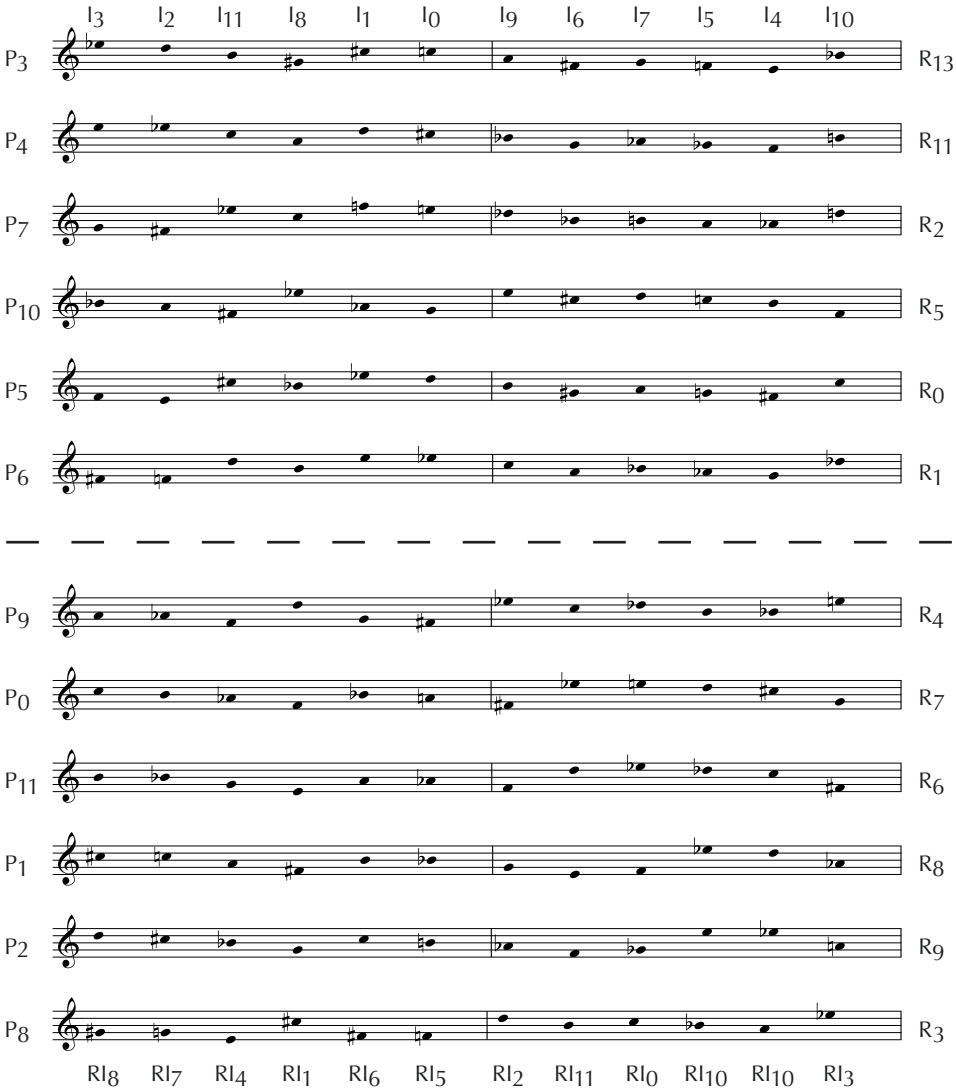
Bei einer genauen reihentechnischen Analyse wird man manchmal stutzig, daß öfters Zwölftongebilde vorkommen, die der Reihe fremd sind. Eines haben diese Gebilde aber gemeinsam, nämlich, daß sie immer aus zwei Gruppen (von jeweils sechs Tönen) mit demselben ›*interval vector*‹ bestehen, entweder als Formen derselben ›*pitch-class sets*‹ oder als ›*Z-related sets*‹.[4] Die zwei Reihen selber gehorchen diesem Prinzip: Die der ersten beiden Sätze besteht aus den ›*Z-related sets*‹ 6-Z36 und 6-Z3, die des letzten Satzes weist zwei 6-15er-›sets‹ auf (Bsp. 2).

Im letzten Satz finden sich auch einige wenige Stellen, an denen die Musik in einem Schlußpunkt zerläuft und wo einen Moment lang überhaupt kein Zwölftongebilde mehr nachweisbar ist, nur totale Chromatik.

Im letzten Satz kann man die Verwandtschaft von seriellem Verhalten und musikalischer Spannung verfolgen. Nach einer Einleitung beginnt der erste Teil des Satzes (Ziffer 70) mit einem siebentaktigen Ostinato aus G10. Diese Reihenform bleibt auch für das darauffolgende siebentaktige erste Erscheinen eines an die *Große Fuge* erinnernden Themas bestehen, im ganzen also vierzehn Takte. Springen wir zur Steigerung: In Ziffer 96

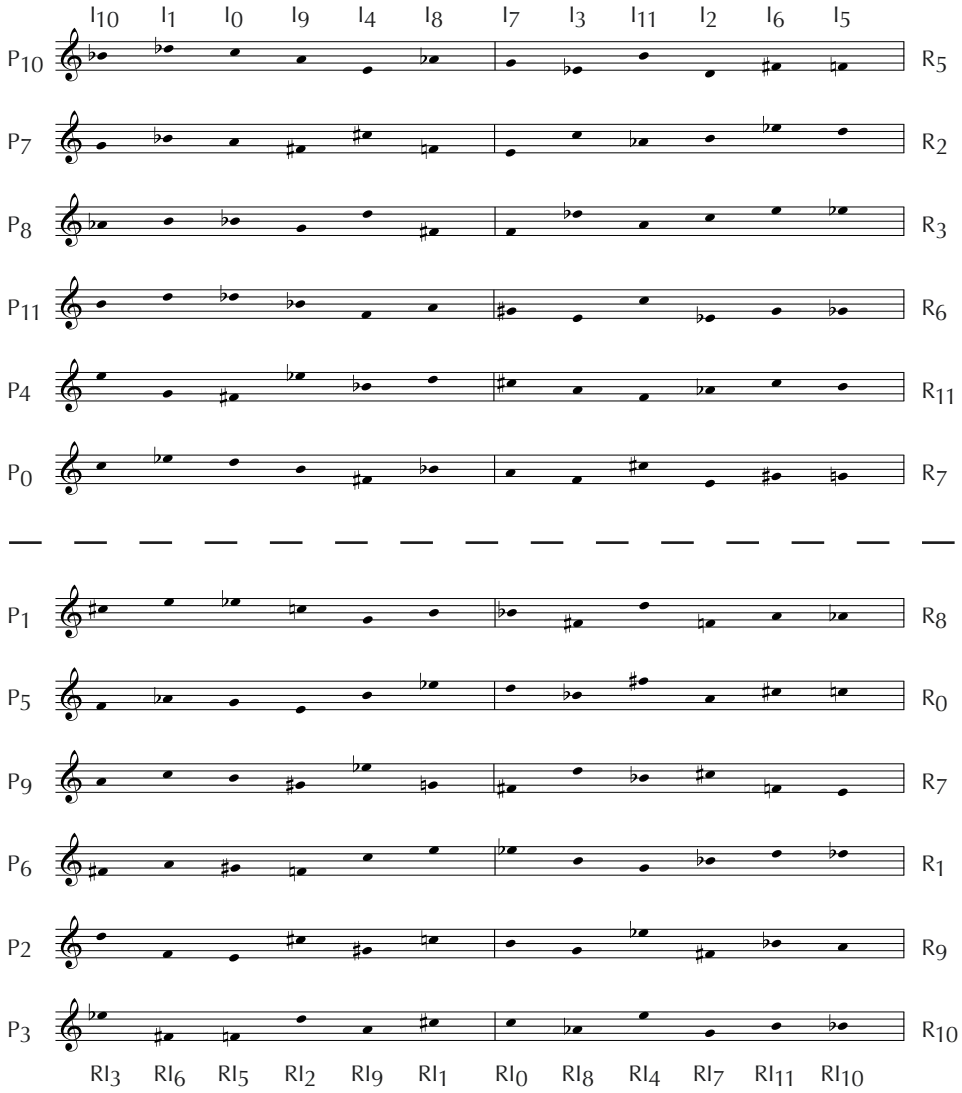
3 Im Gerhard-Archiv der Universitätsbibliothek Cambridge, Gerhard.12.29.

4 Bezeichnungen nach Forte 1973.

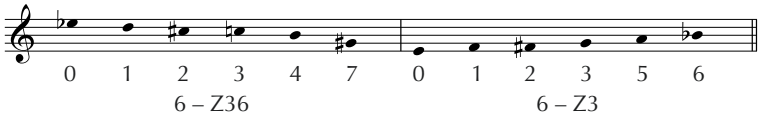


P (Prime) = Grundform (G)
I (Inversion) = Umkehrung (U)
R (Retrograde) = Krebs (K)
RI = Krebsumkehrung (KU)

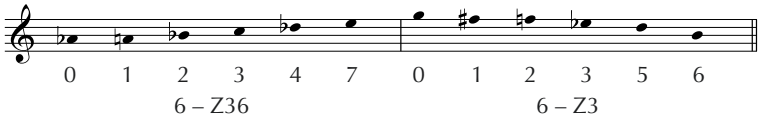
Beispiel 1a: Reihentabelle für die ersten beiden Sätze



Beispiel 1b: Reihentabelle für den III. Satz

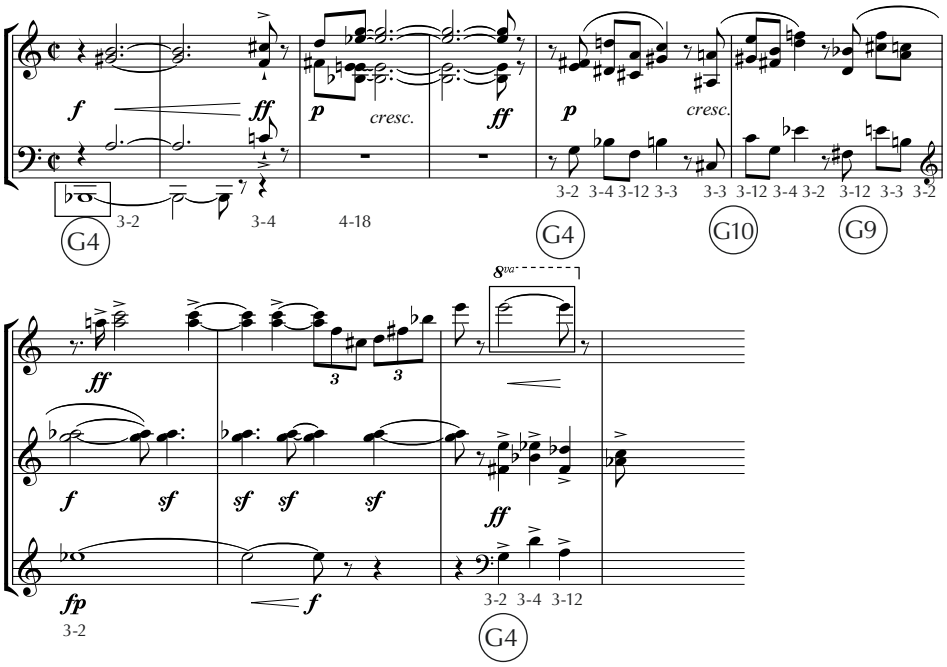


a) Reihe der ersten beiden Sätze



b) Reihe des III. Satzes

Beispiel 2: Reihentabellen als pitch-class sets



Beispiel 3: Harmonische Einheitlichkeit am Beginn des III. Satzes und Tritonus-Spannung B-E

erscheint dieselbe Reihenform innerhalb von vier Takten und einer Zählzeit siebenmal, nicht wie vorher als harmonische Fläche, aus der Töne gewählt werden, sondern zielstrebig, ohne Tonwiederholung (doch mit Oktavverdopplungen, wie Gerhard sie im ganzen Werk, wenn die Stärke des Klangs es erfordert, frei anwendet). In den nächsten sechs Takten erscheint G10, mit zunehmender Freiheit in der Reihenfolge der Töne, weitere dreizehnmal. Hier also treibt das Ostinato die Reihe, wohingegen zu Beginn die Fläche,

die durch das Aushalten einer Reihenform gebildet wird, von einem Ostinato animiert wurde. Man bemerke in diesem Satz übrigens auch die einheitliche Harmonik. Neben den naheliegenden Sechsklängen erscheinen wiederholt die ›pitch-class sets‹ 3–2, 3–3, 3–4, 3–12 und 4–18, die in den ersten neun Takten exponiert wurden (Bsp. 3). So besteht das letzte Fortissimo der Sinfonie (Ziffer 151) aus 4–18.

Form und Logik

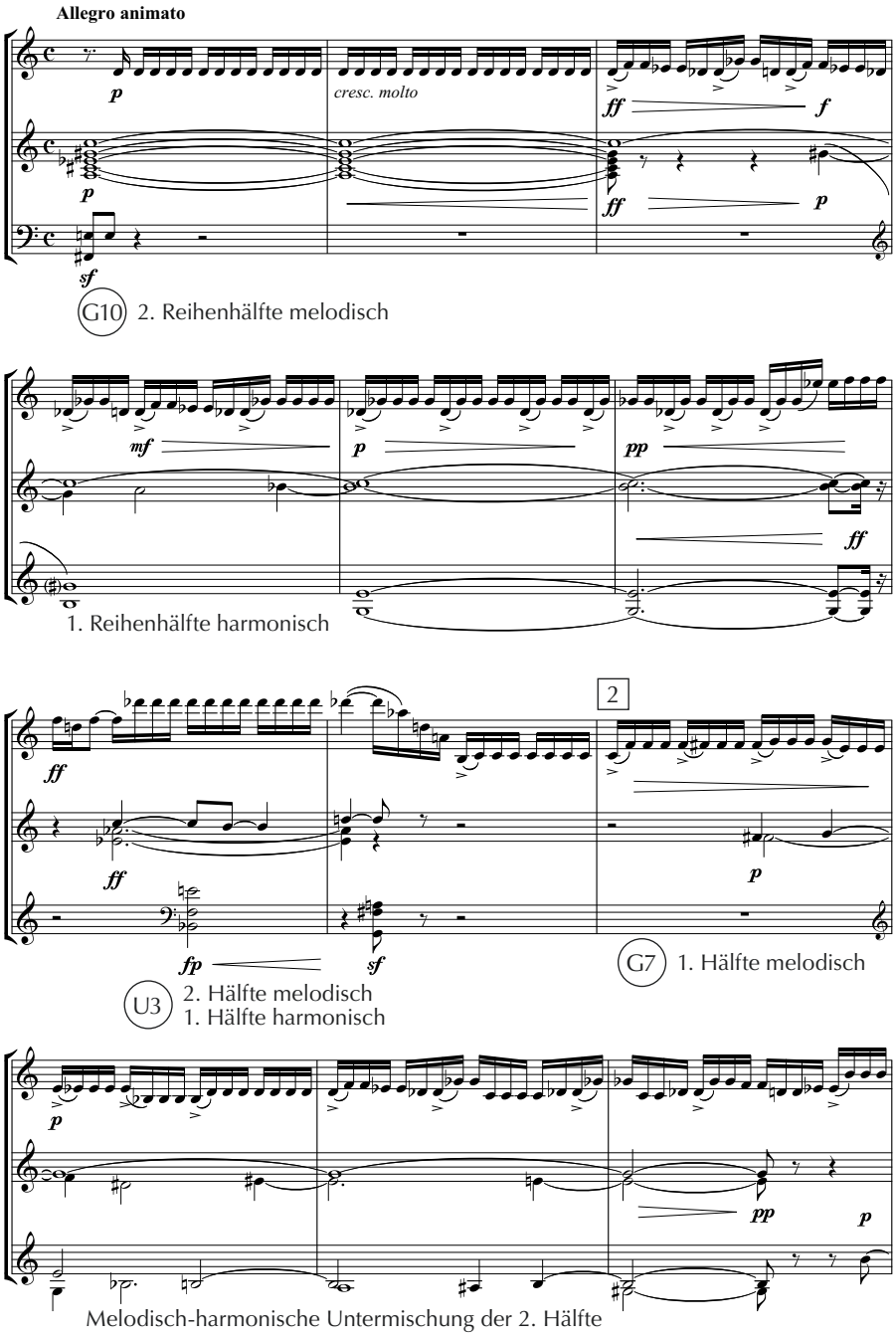
Die Zwölftonmethode allein kann kaum für musikalische Logik sorgen; andererseits will Gerhard sich von gewohnten Formmodellen lösen. Die dreisätzige Schnell-langsam-schnell-Anlage ist natürlich eine altbewährte, von der er schon im Violin- und Klavierkonzert sowie der Sinfonie *Homenaje a Pedrell* (1941) Gebrauch gemacht hat; in späteren Werken würde er die Einsätzigkeit bevorzugen. Bezüglich der einzelnen Sätze schreibt er im Entwurf zum Geleitwort folgendes: »In seiner internen Struktur ist das Werk nicht analog zur klassischen Sinfonie geplant. Vielleicht sollte ich darauf hinweisen, daß es keine Themen im geläufigen Sinne gibt. Wenn das Entwicklungsprinzip an sich ›ganz-thematisch‹ ist, [...] wird eine abgerundete thematische Aussage überflüssig. Nebenbei wäre dann auch ein formaler Aufbau vonnöten gewesen, an den ich mich nicht binden wollte.«[5] Da Gerhard erkennt, daß das Zwölftonprinzip die musikalische Konsequenz nicht garantiert, wird deutlich, daß er mit ›ganz-thematischem Entwicklungsprinzip‹ etwas anderes meint. »Kontinuität entspringt durchweg dem ungehinderten Wachsen der *materia musica*, ohne Zuflucht auf Symmetrien, thematische Querverweise oder Reprisen nehmen zu müssen«, so seine Erläuterungen. »Gleichsam wird reichlich Gebrauch von kleinangelegten motivischen Wiederholungen und Ostinati gemacht, zugunsten der Folgerichtigkeit und gleichmäßigen Richtung im musikalischen Kurs.« Später schreibt er von der Intuition, vom Handeln aufgrund unmittelbarer Erfahrungen.

Vielleicht vereinfachend, aber sicher nicht irreführend gemeint, entspricht diese Erklärung doch nicht ganz dem zu beobachtenden Verfahren. Gut möglich ist, daß es Gerhard schwererfällt, sich von gewohnten Modellen zu lösen, als ihm selber bewußt ist – vielleicht aus dem einfachen Grund, daß sie bewährte Lösungen für das Klangverständnis bieten. Es kann aber auch daher kommen, daß er als Modernist jedes Phänomen auf das Ausschlaggebende reduziert, der Grundgedanke jedoch derselbe bleibt. In einem privaten Heft notiert er: »Natürlich erkennen wir Dinge in der Musik, eine Melodie, ein Thema, einen Akkord, einen Rhythmus, strukturelle Merkmale usw., aber man sollte nie vergessen, daß die maßgebende Einstellung des Bewußtseins zur Musik wahrnehmend, nicht wissend ist. Das Bewußtsein nimmt eine Reihe klingender Ereignisse wahr, die zusammengehören und Muster bilden, welche darauf schließen lassen, daß ein Verfahren stattfindet.«[6]

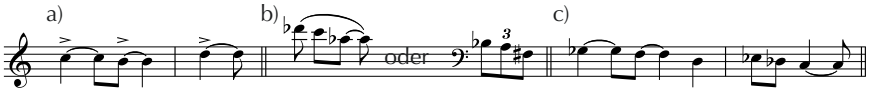
Im ersten Satz findet man indessen eine offensichtlich bewußte Anspielung auf den klassischen Sonatensatz. Der Satz beginnt mit einer siebentaktigen Einleitung (übrigens

5 Siehe Fußnote 3.

6 Gerhard-Archiv, Gerhard.10.176.



Beispiel 4: ›Hauptsatz‹ des I. Satzes



Beispiel 5: Motivik im I. Satz

nicht Exposition, wie einige Analytiker irrtümlich glauben [White 1998; Ballantine 1971], da das Material des Satzes aus vier Reihenformen, nicht nur einer einzigen besteht), auf die ein Hauptsatz folgt, Sechzehntel-Tonwiederholungen, zuerst auf D, zuletzt auf A – also Tonika-Dominante (Bsp. 4).

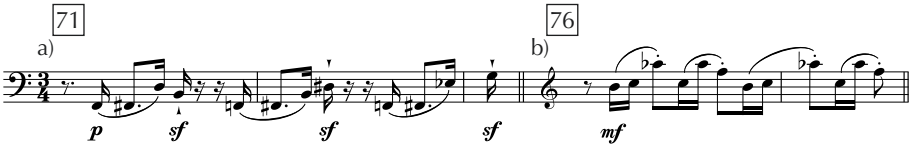
Nur daß die Dominante zu früh erreicht wird, da erst bei Ziffer 4 die aus dem Gegeneinander von Duolen und Triolen ihre trockene Brillanz schöpfende Überleitung zum lyrisch-verhaltenen Seitenthema, *poco più mosso*, beginnt. Im ganzen ersten Abschnitt des Satzes spielen zwei dreitönige Motive eine Rolle: eine absteigende kleine Sekunde, gefolgt von einer aufsteigenden kleinen Terz, sowie eine ebenfalls absteigende kleine Sekunde mit darauffolgender absteigender kleiner oder großer Terz (Bsp. 5a und 5b).

In Ziffer 9 beginnt mit der Wiederaufnahme des letzteren Motivs in den Klarinetten die Schlußgruppe, in deren Verlauf das erste Motiv nochmals erklingt (Trompeten und Flöten), später auch eine Verlängerung des zweiten Motivs, das, erstmals in der Überleitung von der Trompete gespielt, nun zuerst im Fagott, dann kanonisch in Posaune und Trompete erscheint (Bsp. 5c).

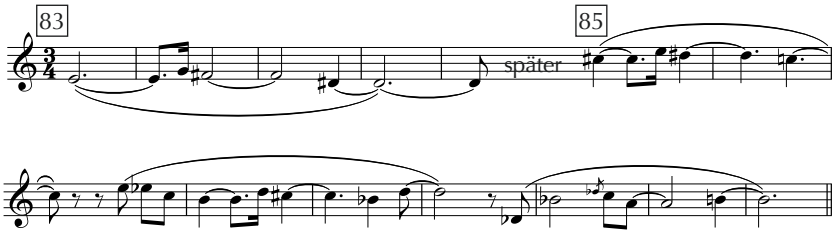
Inzwischen hat aber eine ostinate Begleitfigur eingesetzt, durch die die Schlußgruppe sich ausdehnt, eigenständig wird und die Illusion eines Sonatensatzes niedermacht. Eine auskomponierte Negation der Tradition.

Die militaristischen punktierten Rhythmen der Einleitung des Finales kehren im bald darauf erscheinenden, aufwärtsstrebenden Große-Fuge-Thema wieder (Bsp. 6a), aus dem die kleine, manchmal auch große Sexte aufgegriffen und in einem ruhig schaukelnden Ostinato prolongiert wird. Das Große-Fuge-Thema erscheint wieder, um einen Tritonus versetzt, und läuft in abwärtsfließenden punktierten Rhythmen aus. Eine spielerische Variante des Themas setzt in der Flöte ein (Bsp. 6b), wird einmal unterbrochen von der heroischen ursprünglichen Gestalt und endet in einer verkürzten Form des abwärtsfließenden Auslaufens, dem die Blechbläser einen Schlußpunkt setzen. Im nächsten Teil des Satzes spielt das Große-Fuge-Thema keine Rolle mehr, nur an die daraus abgeleitete spielerische Variante wird kurz erinnert. Wichtig sind hier die langen Holzbläser-Kantilenen, die nicht als Thema, sondern nur als musikalische Gestalt Wert haben (abgesehen von einer kleinen Episode, in der ein Motiv aus zwei ineinander verschachtelten kleinen Terzen die Melodik bestimmt, Bsp. 7).

Erst in der Steigerung kehrt das Große-Fuge-Thema wieder, sieben Takte lang ›*impetuosamente*‹ aufwärtsstrebend. Im weiteren Tumult geht es noch einmal unter, um dann von Trompeten und Celli ein letztes Mal direkt vor dem katastrophalen Höhepunkt (Ziffer 105) inmitten eines fünfstimmigen Kanons der Holzbläser und Hörner, dessen Thema seit Ziffer 100 im Spiel ist (siehe Bsp. 11), gespielt zu werden. Auch die verschachtelten kleinen Terzen erscheinen nochmals (Bsp. 8).



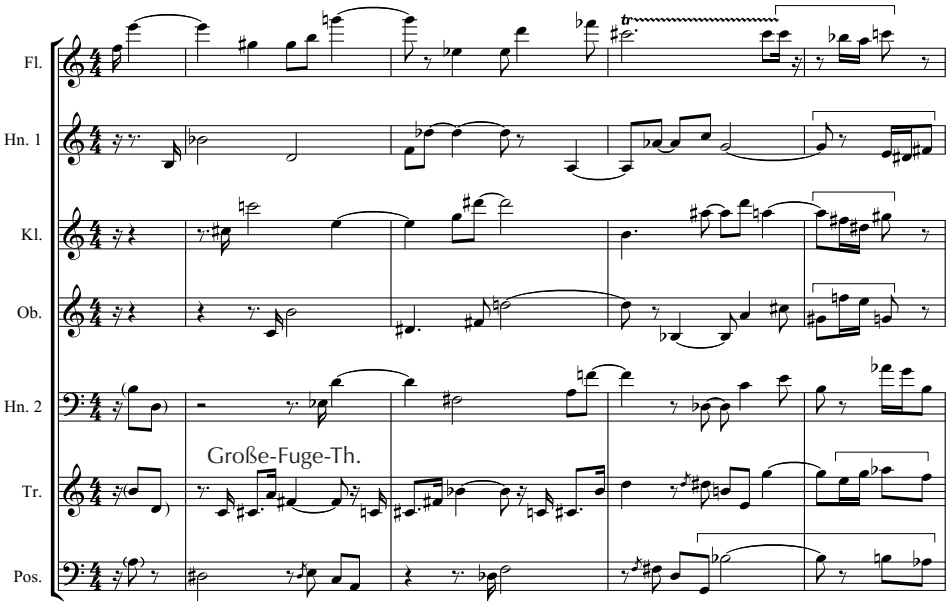
Beispiel 6: Große-Fuge-Thema im III. Satz



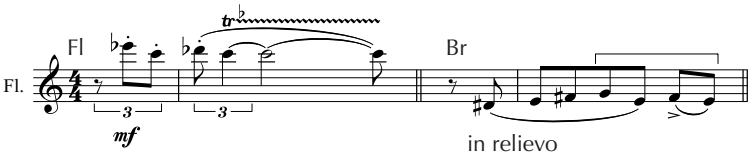
Beispiel 7: Motiv der verschachtelten kleinen Terzen im III. Satz

Bewährte Formelemente – Themengruppentypen und vereinzelt auch Themen – spielen in der Sinfonie also durchaus eine Rolle. Im übrigen kann man Gerhards Aufbau als aneinandergehängte Teile ansehen, die jeweils durch eine eigene musikalische Faktur oder Gestalt charakterisiert werden und sich so von anderen Teilen abgrenzen. Über diese Kettenstruktur hinaus bemerkt man aber immer wieder Motive oder Melodiefragmente, die an verschiedenen Stellen im Gesamtaufbau wiederkehren und so einen größeren Zusammenhang ergeben. Am eklatantesten sind die beiden Einfälle, die in der Einleitung des ersten Satzes vereint sind: der Aufbau eines Akkordes Ton für Ton und das Crescendieren eines Akkordes bis zum Abriß im Fortissimo. Beide kehren im Laufe des Werks öfter wieder. Im Scherzandoteil des ersten Satzes, ab vier Takte vor Ziffer 31, wird das Aufbauen mit einem darauffolgenden Abbauen verbunden und mündet fünf Takte nach Ziffer 33 in ein Fortissimo. Auch der Beginn des nächsten, letzten Abschnitts des Satzes (Halbtonmotiv in der Tuba) wird von dieser Geste begleitet, ›*tremolo pianissimo*‹ in den Streichern. Nach dem katastrophalen Höhepunkt im Finale kehrt der Einfall wieder, schon im Ausklang des Tam-Tam-Schlags und dann bis Anfang des 6/8-Takts. Die Crescendi, die ins Fortissimo führen und abrupt abreißen, sind auch im langsamen und letzten Satz vorhanden (zum Beispiel bei Ziffer 58 bzw. 134; beide Male entdeckt der Hörer in der darauffolgenden vermeintlichen Stille einen leisen Streicherakkord). Zu Beginn des Finales sind sie in Verkürzung zu hören, während der Schluß des ersten Satzes eine riesige Ausdehnung des gleichen Prinzips darstellt.

Im ersten und letzten Satz werden jeweils Melodiefragmente des letzten Höhepunkts im früheren Verlauf des Satzes vorweggenommen. Im ersten spielen Flöte und Piccolo nach den Ziffern 11 und 12 ein Motiv, das vor Ziffer 21 erst in den Bratschen, dann in den Violinen aggressiv ›*in relievo*‹ wiederkehrt (mit vertauschten großen und kleinen



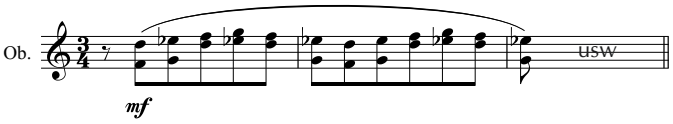
Beispiel 8: Holz- und Blechbläserstimmen vor Ziffer 105 im III. Satz. Kanon. Große-Fuge-Thema und Terzen



Beispiel 9: Melodiefragment aus dem I. Satz (Höhepunkt-Motiv)

Sekunden) und nach Ziffer 27 lyrisch in Oboe, Flöte und Klarinette zu hören ist. Schließlich bildet es nach Ziffer 43, abwechselnd in hohen Holzbläsern und Baßinstrumenten erscheinend, den Höhepunkt der Steigerung (Bsp. 9).

Im letzten Satz wird bei einem momentanen Aufenthalt des Sturzes in die Katastrophe (Ziffer 94) in der Oboe das kreisende viertönige Motiv der Apotheose nach Ziffer 147 vorweggenommen (Bsp. 10). In beiden Fällen sieht man, daß Gerhard eine subtile psychologische Verbindung zwischen Satzteilen herstellt, die mit gewohnter Entwicklungsmotivik nichts zu tun hat, sondern dadurch, daß der Hörer in verschiedenen musikalischen Umgebungen dieselben Gesichter erkennen kann, eine eigene Logik erzielt. Ähnlich verhält es sich mit den Motiven aus der Steigerung des letzten Satzes, die in der Erschütterung der Musik nach der Katastrophe stark verlangsamt, ja kaum erkennbar nachklingen.



Beispiel 10: Apotheose-Motiv aus dem III. Satz (Vorwegnahme nach Ziff. 94)

Ostinati

Kommt man auf Aspekte wie Ostinati, metrische Konflikte, tonale Funktionen oder modale Melodiefragmente zu sprechen, so stellt sich die Frage, inwiefern man solche als spanisches Element in Gerhards Musik deuten soll. Seine Vorliebe für metrisch-rhythmische Ostinati, sicher als ›undeutsch‹ zu verstehen, kann man zum Beispiel ebenso durch sein Interesse an Stravinskij (einzigartig im Schönberg-Kreis und ihm deshalb manchmal unangenehm, wie er zu berichten wußte) wie durch die Musik, die er durch Pedrell kennengelernt hat, begründen (Gerhard 1975). Natürlich ist es auch möglich, daß sein Interesse für den Russen einer gewissen Ähnlichkeit von dessen Prioritäten mit denen spanischer Musik entstammt.

Ostinati dienen als Organisationsmittel über kürzere und längere Strecken der Sinfonie, als Begleitung oder als Hauptsache. Im allgemeinen kann man diese Stellen so beschreiben: Das Grundmetrum steht, die Gruppierungen von Vierteln und Achteln fungieren als Synkopen dagegen. Die Rhythmen in sich sind recht konventionell; die Spannung entsteht durch Überlagerung verschieden langer Gruppen. Je nach Länge der Gruppe kann auch ein zweites, mit dem Grundmetrum in Konflikt stehendes Metrum entstehen. Oft finden sich innerhalb eines Ostinatos kleine Unregelmäßigkeiten, die das rein Mechanische beleben. Christopher Ballantine hat bemerkt, daß »der Gebrauch von Ostinati in der Sinfonie als äußerst körperliche Funktion dem Gebrauch als dessen Gegenteil, d.h. als Funktion äußerster Geistigkeit und innerer Ruhe, sehr ähnlich ist« (Ballantine 1971). Diese Aussage sollte man durch die Beobachtung ergänzen, daß Gerhard Ostinati, die die Spannung durch Verkürzung und unregelmäßige Gruppen steigern, und solche, in denen die Spannung durch regelmäßige oder längerwerdende Gruppen abgebaut oder auf einer Ebene gehalten wird, deutlich unterscheidet. Auch die Artikulation, die Lautstärke und die Dichte des Geschehens spielen eine gestalterische Rolle.

Das virtuoseste Ostinato der Sinfonie, dessen Aufbau an die strophenartigen ›*rotations*‹ erinnert, die James Hepokoski bei Sibelius entdeckt hat (Hepokoski 1993), befindet sich am Schluß des ersten Satzes. Hier werden nach und nach immer mehr Schichten eingeführt, alte und neue Motive verarbeitet. Die sechs Strophen beginnen jeweils mit dem Halbtonmotiv, das zuerst in der Tuba erscheint (die folgende Beschreibung setzt die Verfügbarkeit einer Partitur voraus).

1. Vier Takte vor 35: Antwort auf die Tuba in Trompeten, dann Klarinetten.
2. Fünf vor 36: parallel zu 1, aber die erste Antwort (Hörner) kommt später und liegt deshalb näher bei der zweiten (Klarinetten).

3. Vier nach 36: neue Antwort in der Trompete, dazu Harfen-Ostinato (drei Triolenachtel, also eine Zählzeit lang) und Bratschenostinato im 3/4-Takt (Motiv aus Ziffer 11).
4. 37: durchgehende Triolen in der Begleitung der Geigen, später das Harfen-Ostinato auf Duolen verlangsamt (d.h. als 3/8-Takt), die triolische Fassung im Klavier.
5. 38: parallel zu 4.
6. 39: zuerst deutlicher 4/4-Takt, dann motorische Sechzehntel, die an den ›Hauptsatz‹ erinnern und nach wenigen Takten in 3/4-Gruppen gegliedert werden, mit unterschiedlichen ›Einsen‹ in Violinen und tiefen Streichern (Akzente auf den verbleibenden ›leeren‹ Zählzeiten in Hörnern und Harfen). Triolische Bewegung und 4/4 werden in einem neuen Bläsermotiv beibehalten (40), dessen Fortsetzung durch punktierte Rhythmen gebildet wird. Weiterentwicklung durch variierte Wiederholung einiger Takte (41, 42). Allmählich rutscht fast das ganze Orchester in 3/4; nur Blechbläser und Kontrabässe betonen alle zwei Takte die wirkliche Eins (und teilen die Zeit dazwischen asymmetrisch in 5/4 und 3/4 auf). In den letzten Takten (drei nach 43) bleiben die Streicher im 3/4, die Holzbläser kehren zum zweitaktigen 4/4 zurück (Motiv aus Ziffer 11, vom Toninhalt auch dem vorhergehenden punktierten Motiv eng verwandt), und die Blechbläser spielen weiter asymmetrisch aufgeteilte zweitaktige Gruppen, 3/4 + 2/4 + 3/4.

Auch außerhalb eines Ostinatos stört Gerhard gelegentlich durch asymmetrische Betonungen das Grundmetrum, wie es nach Ziffer 30 ausdrücklich notiert ist.

Musikalische Gestalten

In einem Nachruf auf Gerhard schreibt Norman Kay, er habe es geschafft, die lateinische Tradition mit ihrem Beharren auf den ›fühlbaren‹ Facetten der Musik mit der puritanischen nordeuropäischen Tradition, die auf der abstrakten Idee beharrt, zu verbinden.[7] Das Fühlbare in der Musik meint den Rhythmus, aber auch das Spiel der Klänge und Gestalten. Am deutlichsten kommt dies im zweiten Satz zum Vorschein, dessen brükkenartige Form allein durch Ähnlichkeit der Farben und Rhythmik erkennbar ist, nicht etwa durch Thematik.

A Weitgestellte Streicherakkorde und Holzbläser-Choral.
Übergang (an den übrigens im letzten Fortissimo des Finales erinnert wird).

B (i) Dichtgeflochtene Sechzehntel der Streicher, ›sul ponticello‹, später ›staccato ordinario‹ abwechselnd auf zwei Tönen. Darüber Bläserkantilenen.
(ii) Langgehaltene Töne der Solostreicher, oft Flageolett; allmählich dichter werdendes Pizzicato im Tutti.

7 Kay 1970, 44 u. 71.

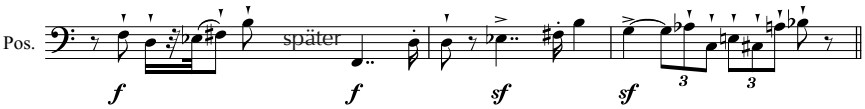
C Intensive, wiederholte dichte Streicherakkorde, darüber Bläsermelodien. Kurz nach Anfang durch abgerissenes Crescendo unterbrochen, wonach ›sul ponticello‹ Sechzehntel (B(i) ähnlich) zu weiteren dichten Akkorden führen.
B′ Verbindet Bestandteile von B(i) und B(ii).
A′ Führt das Material aus A zu einem Höhepunkt. Danach Coda, mit verlangsamten verflochtenen Sechzehnteln aus B(i).

In so einem Fall sind genaue Tonhöhen nicht so wichtig wie die Art des Klangs: Gerhard macht aus Hilfsparametern die Hauptsache. An einer kahlen Stelle wie Ziffer 52 (Anfang von B(ii)) hört man ganz genau auf die Eigenschaft eines jeden gestrichenen Tones – ein gegriffenes Flageolett, ein normal gegriffener Ton, eine leere Saite, ein natürliches Flageolett. Das dann einsetzende Pizzicato erklingt in zunehmend längeren Gruppen und dichter werdenden Akkorden mit Crescendo: konventionelle Mittel der Steigerung, aber eben ohne die gewohnte darüberliegende Melodie oder harmonisch-tonale Spannung. Er sucht, die Urausdruckskraft der Klangphänomene wiederzufinden, indem er die Bestandteile der Musik einzeln beleuchtet. Und dabei geht es ihm nicht um Farben, sondern darum, wie der Klang sich verhält. In einer Rundfunksendung erklärt er: »Anstelle von ›Verhalten‹ hätte ich auch den Ausdruck ›Klangaktivität‹ verwenden können« (Gerhard 1965). Deshalb sind die Klänge in seiner Musik auch nicht immer angenehm. Ähnliche Ideen findet man bei anderen Komponisten, zum Beispiel Edgar Varèse, wie Gerhard ein Pionier der elektronischen Musik, aber man bemerke, daß Gerhard in Cambridge relativ abgeschieden wirkt und doch bestens informiert ist über die gegenwärtigen europäischen Schulen der Komposition.

Tonale und modale Einflüsse

In der Sinfonie sind trotz Zwölftönigkeit tonale und modale Elemente vorhanden, erstere im Großaufbau, letztere in melodischen Fragmenten. Jeder Satz der Sinfonie endet, mit zunehmender Deutlichkeit, mit dem Ton *e*: fast unhörbar im Nachhall des Tuttis im ersten Satz, als Schlußton einer tonalen Kadenz im zweiten (übrigens eine seltene lineare Darstellung der Reihe, die sofort danach endgültig verworfen und durch eine neue ersetzt wird) und als langes Flageolett im dritten (welcher Klang nach der Katastrophe schon mehrfach vorbereitet wurde). Einige andere Werke Gerhards, unter anderem *Don Quixote* und *The Duenna*, basieren ebenfalls auf dem ›Gitarrenton‹. Im Finale kommt zudem eine Tritonus-Spannung zwischen *b*, der Tonart der Großen Fuge, an die das Hauptthema erinnert – welches zugleich über einem *b*-Orgelpunkt exponiert wird –, und *e* ins Spiel (vgl. Bsp. 3). Am Anfang und an wichtigen Schnittpunkten werden diese beiden Töne immer wieder unterstrichen, bis hin zur Katastrophe, nach der weder das Thema noch *b* als strukturell wichtiger Ton wiederkehren. Daß *d* und *f*, die im Hauptsatz des ersten Satzes prominent sind (vgl. Bsp. 4), auch Ausgangspunkt der Kanonmelodie in der katastrophalen Steigerung des Finales sind, ist wohl kaum Zufall (Bsp. 11).

In der Melodik sind öfters spanisch wirkende phrygische Züge zu bemerken, wie sie unter anderem aus de Fallas *Dreispitz* (Farruca und Jota) bekannt sind. Die Schlußmotive aus dem ersten und dem letzten Satz (siehe Bsp. 9 und Bsp. 10) weisen diese ebenso auf



Beispiel 11: Kanonisch behandelte Melodie im III. Satz, nach Ziffer 100 bzw Ziffer 103

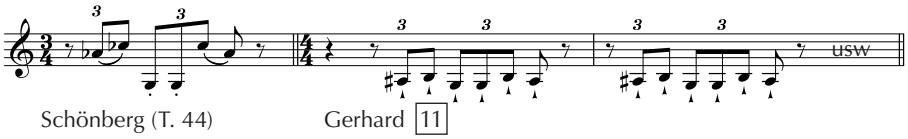
wie das Halbtonmotiv der Tuba, mit dem das Schluß-Ostinato des ersten Satzes beginnt. Zudem kann in der Motivik eine große Terz eine kleine vertreten, eine kleine Sext eine große. Natürlich kommt es Gerhard zuerst auf musikalische Gestik an, nicht auf peinlich genaue Identitäten, und doch ist es frappierend, daß er die große Terz durch eine kleine, nie aber durch eine Quarte ersetzt. Das tonale Denken spielt, bewußt oder unbewußt, weiterhin eine Rolle.

Zur Deutung

Die wenigen, die eingehendere Artikel über die Sinfonie verfaßt haben, scheinen alle zu glauben, daß dem Werk ein Programm zugrunde liegt: Julian White hat sogar eine komplizierte Hypothese über eine Verbindung zu dem Roman *L'espoir* von André Malraux entwickelt.[8] Man sollte aber nicht vergessen, daß allein die Bezeichnung ›Sinfonie‹ an etwas Abstraktes denken läßt und daß Gerhard selbst – der Programmnotizen mit zunehmendem Alter immer überflüssiger fand – nie ein Wort über eine andere Bedeutung als die rein musikalische verloren hat. Daß in der Sinfonie allerhand Zitate vorhanden sind, ist bekannt – Zitate aus eigenen Werken (dem Ballett *Pandora* [1943–44], *Don Quixote*, *The Duenna*), aus der *Begleitmusik zu einer Lichtspielscene* op. 34 von seinem Lehrer Schönberg, außerdem eine deutliche Anspielung auf Beethovens Große Fuge. Zudem hat Gerhards Frau, Poldi, der das Werk gewidmet ist, die Katastrophe im letzten Satz mit seinen explosiven Rhythmen als Darstellung des Herzinfarkts von 1952 gedeutet.[9] Das Schönberg-Motiv, das im ersten Satz (Ziffer 11) zitiert wird (Bsp. 12). trägt im Original die Überschrift *Drohende Gefahr, Angst* – bei Gerhard also die *Gefahr* seiner lebensbedrohlichen Herzbeschwerden. Verbunden mit den Anlehnungen an sein bisheriges Schaffen in den ersten beiden Sätzen, an die erfolglose »*Duenna*« und überhaupt angesichts der relativen Unbekanntheit seiner Musik (also die ›*Angst*‹ des Versagens), scheint Roberto Gerhard mit seiner ersten Sinfonie aus Trümmern Neues, Größeres schaffen zu wollen, versuchend, einen Weg nach vorne zu finden, im Finale Inspiration aus der heroischen, alles überwindenden Großen Fuge schöpfend. Die ›Katastrophe‹ (übrigens ist dies der dritte Teil der Schönberg-Überschrift) wird überstanden, die Reihe aus *The Duenna* besteht weiter, und das Werk endet mit dem verklärenden Aufstieg in die Reinheit des langen Flageolett-Klangs.

8 White 1998. Siehe auch Drew 1957, sowie Drews Begleittexte zu den Auvidis- und HMV-Aufnahmen und Bernard Benoliels zur Chandos-Einspielung (siehe Fußnote 1).

9 Bericht in der unveröffentlichten Diplomarbeit von Keith Potter, *The life and works of Roberto Gerhard* (Universität Birmingham, 1972).



Beispiel 12: Das Schönberg-Motiv

Literatur

Ballantine, Christopher: »The Symphony in the twentieth Century: some Aspects of its Tradition and Innovation«, *Music Review* 32 (1971), 219–232.

Drew, David: »Gerhard as Symphonist«, *Listener* 57 (1957).

Forte, Allen: *The Structure of Atonal Music*, London 1973.

Gerhard, Roberto: »Schoenberg Reminiscences«, *Perspectives of New Music* (Spring-Summer 1975), 57–65.

Gerhard, Roberto: »Sound Observed« (1965). Manuskript im Gerhard-Archiv, Gerhard.11.37/2.

Hepokoski, James: *Sibelius: Symphony no. 5*, Cambridge 1993.

Kay, Norman: »Late Harvest«, *Music and Musicians* 18 (1970).

Potter, Keith: *The life and works of Roberto Gerhard*, unveröff. Diplomarbeit Universität Birmingham 1972.

White, Julian: »Gerhard's secret programme: Symphony of hope«, *Musical Times* 139 (1998), 19–28.

UMFRAGE

Musiktheoretische Kompetenz und Aufführungspraxis

Wieviel satztechnische/analytische Kompetenz braucht ein Musiker? Die stets brisante Frage nach Anteiligkeit oder gar Notwendigkeit praktischer Ausrichtung des Theorieunterrichts ist letztlich eine Frage nach dem Selbstverständnis unseres Fachs. Abgesehen von einer Minderheit, die – wie in der Antike und im Mittelalter – Theorie hauptsächlich per se betreibt und auch betreiben muß, um sowohl historische Aufarbeitung als auch künftige Theoriebildung zu leisten, definiert sich unser Fach primär als pädagogische Disziplin (›Dienstleistungsfach‹), die seit der Neuzeit auf das Herstellen und/oder Interpretieren des musikalischen Kunstwerks zielt.

Interpretation, das würde niemand ernsthaft leugnen, setzt satztechnische und analytische Kompetenz voraus, die das Werkverständnis mittels Satzarbeit (Stilkopie) und Analyse vertiefen hilft. Andererseits scheint die Genie- und Gefühlsästhetik des späten 18. und 19. Jahrhunderts in vielen Musikerköpfen (oder besser: Musikerbäuchen) von heute so fest verankert, gleichsam aus der romantischen Musikästhetik vererbt, daß Theorie nur noch als unbrauchbare, lästige Pflichtübung ohne jegliche bewußte Verbindung zur Praxis angesehen wird. Theorie sollte aber, so die allseits proklamierte These, nicht als Gegenpol zur Praxis, sondern in eine fruchtbare Wechselbeziehung zu ihr treten.

Wie soll dies aber geschehen? Durch die seit dem 19. Jahrhundert erfolgte akademische Spaltung der Musikunterweisung in musikalische Teilbereiche stehen die Studierenden im Kreuzfeuer der Einzeldisziplinen, mit deren Zusammenhangsbildung, auf die es eigentlich ankommt, sie meist allein gelassen sind. Dabei bleibt dann meist das theoretische ›Know-how‹ auf der Strecke.

Dem könnte dadurch entgegengewirkt werden, daß bereits im Studium (im Theorieunterricht, im künstlerischen Unterricht oder in einem Zwischenfach?) Kriterien zur Umsetzung theoretischer Erkenntnisse ins Aufführungspraktische entwickelt werden. Die Frage, wieviel satztechnische/analytische Kompetenz ein Musiker benötigt, zielt also auch auf die qualitative Dimension der Vermittlung von theoretischem Wissen einerseits und dessen Konsequenzen für die musikalische Aufführungspraxis andererseits.

Die Redaktion der *Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie* (ZGMTH) erwartet gespannt Ihre Meinung zu diesem Themenkomplex; sie wird voraussichtlich in der nächsten Ausgabe (Februar 2005) erscheinen.

Hubert Moßburger (September 2003)

Otfried Büsing

Die Frage nach ›nur‹ satztechnischer Kompetenz scheint mir etwas zu eng gestellt. Ein ausübender Musiker sollte mit kompositorischen Grundtechniken wie mittelschwerem Generalbaß, einfacherem Kontrapunkt (Renaissance und Barock) sowie ›moderneren‹ Methoden wie Dodekaphonie etc. vertraut sein bzw. so etwas im Studium einmal praktiziert haben, um die von ihm gespielte Musik von der ›Erfinderseite‹ aus kennengelernt zu haben. Wenn es sich um Musiker speziell historischer Instrumente handelt, sollten diese eben auch die Grundelemente der Komposition ›ihrer‹ Musik kennen. Kompositorisch-praktische Erfahrung (auch in bescheidenem Umfang) führt zu einer kompetenteren Interpretation und ist dafür unerläßlich. Und überhaupt: Es geht nicht nur um ›Satztechnik‹ im engeren Sinne, sondern grundsätzlich darum, unabhängig von erlernbaren Techniken und Regeln und darüber hinausgehend ein ›feeling‹ zu entwickeln für das Verhältnis zwischen Tönen, Akkorden, rhythmischen Werten und dergleichen, das unbestechlich ist und einen guten Musiker auszeichnet. So etwas stellt sich nur im praktisch-erfinderischen Umgang mit Tönen ein. Würde die Ausbildung in diesen Bereichen ausbleiben, hätten wir eine pur handwerkerhaft geprägte Musikerschule und nicht mehr ein Musikstudium im universitas-Sinne.

Franz Kaern

Das Fach Musiktheorie/Tonsatz, welches an Musikhochschulen in der Regel als Pflichtfach für alle Musikstudierenden gelehrt wird, setzt sich aus zwei Pfeilern zusammen: Analyse und satztechnische Übungen.

Dieses Fach will, wie ich es verstehe, dazu beitragen, angehenden Profimusikern ein aktives, waches Gespür für die Kräfte, Spannungen und Nuancen verschiedenster Musiken zu vermitteln. Anders als die Musikwissenschaft, die ein Musikstück meines Erachtens eher in den Lebenskontext eines Komponisten oder einer Epoche stellt, an aufführungspraktischen, editorischen Fragen interessiert ist, richtet sich das Hauptaugenmerk der Musiktheorie auf die Noten selbst, auf deren ›Mache‹, auf die spezifischen Mittel, die ein Stück gut, spannend, lebendig, ergreifend sein lassen. Wie schafft ein Komponist das? Wie kommt es, daß manch ein Komponist nur drei Noten aufs Papier setzt, die einfach stimmen, die stark sind und ›dastehen‹, während ein anderer Note auf Note türmt, einen unglaublichen Aufwand betreibt, um den Zuhörer zu packen, und es erscheint einem doch hohl und schal? Im Fach Musiktheorie zählt das, was auf dem Papier steht (manchmal auch das, was zwischen den Notenzeilen zu finden ist), bei gleichzeitiger Ehrfurcht davor, daß so etwas Wunderbares und Ungreifbares wie Musik einfach so als schwarze Noten auf einem Papier stehen kann.

Die Studierenden sollen durch unser Fach die Fähigkeit erlernen, vertiefen, entwikkeln, Noten ernst nehmen zu können, genau wahrnehmen zu können, was da steht, und daraus die Intention des Komponisten nachzuvollziehen. Sie sollen aktiv mit dem Notentext umgehen können und daraus begründen, warum sie ein Stück so spielen, wie sie es spielen. Das Fach will ihnen helfen, Musik und das eigene musikalische Tun nicht immer

nur aus dem Gefühl oder hohlen Bauch heraus anzugehen, nein, ein Bewußtheitsprozeß soll in Gang gesetzt werden, der die Fähigkeit zur Reflexion, zur Entscheidung für einen bestimmten interpretatorischen Ansatz, zur Absicherung der eigenen künstlerischen Integrität und Glaubwürdigkeit, zur Erweiterung der Ausdrucksmittel – aber immer geführt vom Verstehen-Wollen des Komponisten, der nun mal die Einfälle hat(te), ermöglichen soll.

Es ist unmittelbar einleuchtend, welche Rolle dabei die Analyse jedweder Musik spielt, das genaue Hinsehen, das Liebgewinnen jeder Note, vielleicht auch das Infragestellen oder Anzweifeln der Notwendigkeit mancher Note, vielleicht auch die Rätselhaftigkeit, die bei manchen Stücken auch nach eingehender Analyse bleibt. Man muß ja nicht alles restlos erklären können, schließlich ist Kunst immer auch ein Mysterium, aber man muß es versucht haben und immer wieder versuchen wollen. Eine gute Analyse soll ohnehin nicht alle Fragen klären, sondern, im Gegenteil, trotz tieferen Verständnisses die Fähigkeit zum Staunen über das Analysierte erhöhen.

»Gedichte sind wie bemalte Fensterscheiben …« – dasselbe gilt natürlich auch für ein Kunstwerk der Musik! Allerdings stelle ich immer wieder im Unterricht fest, daß Musikstudenten häufig schon mit dem Erkennen einfacherer harmonischer Zusammenhänge Schwierigkeiten haben, unabhängig davon, wie intensiv dafür theoretische Grundlagen gelegt wurden. Eine oft formulierte Klage ist, wie mühsam es den Studenten fällt, Akkordtöne aus einem Satz ›herauszuklauben‹, um den Akkord dann bestimmen zu können. Dabei ist ja noch gar nicht die Frage gestellt, warum denn ein bestimmter Akkord an einer bestimmten Stelle steht. Was hat man schließlich von der reinen Fähigkeit, unter jeden Akkord eines Stückes Funktionsbezeichnungen oder andere harmonische Erklärungen ›klatschen‹ zu können? Darüber hinaus ist die Harmonik ja nur ein kleiner Teil dessen, was man an einem Werk analysieren kann. Man sollte schließlich dazu kommen, solche Entdeckungen an einem Stück machen zu können, die wirklich etwas über die ganz individuelle Spezifik eines Stückes aussagen. Solcherlei Untersuchungen können eigentlich nur Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen sein: Welche Konsequenzen ziehe ich aus dem Analysierten? Ändern die Erkenntnisse meine Haltung zum Stück oder zu Details daraus? Spiele ich es dann anders?

Und doch bleibt Analyse immer wieder nur im Vorstadium des wirklich Interessanten und Weiterführenden hängen, weil eben die theoretischen Grundlagen nicht in Fleisch und Blut übergehen. An diesem Problem kann meines Erachtens nur das zweite Standbein des Faches Musiktheorie andocken, der Tonsatz nämlich.

Allerdings darf sich die Übung in Satztechnik meines Erachtens nicht in nur regelhaftem und trockenem Exerzieren häufig stilistisch relativ eingegrenzten Charakters erschöpfen. Ich weiß, wie verhaßt das Fach bei den meisten Studenten ist, wenn sie über lange Semester hinweg nichts anderes machen dürfen, als Kadenzen aufzuschreiben oder zu gegebenen Melodien vierstimmige Sätze in Bach-Choral-Manier zu verfassen. Das wird von den allermeisten als praxisfern, langweilig und frustrierend erlebt, zumal wenn eventuell gar nicht mehr an Anregung erfolgt als der Hinweis auf immer wieder auftretende Quint- und Oktavparallelen.

Welche Rolle also kann die Satztechnik im Musiktheorieunterricht spielen? Ich selbst bin für meinen Unterricht zu dem Schluß gekommen, daß man immer an das kreative

Potential eines jeden Studenten appellieren sollte; und ich bin der Überzeugung, daß die meisten Musikstudenten, die auf ihrem Instrument sensibel und versiert spielen können, auch wirklich schöpferisch-kreatives Potential besitzen, mag es noch so unentdeckt schlummern. Wer musikalisch ist, und das sollte ja eigentlich bei Studenten, welche die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule bestanden haben, der Fall sein, hat auch musikalische Vorstellungen. Das heißt nicht, daß jeder Musiker ein genialer, unentdeckter Komponist ist, aber mehr Phantasie als für stupides Regelbefolgen steckt nach meiner bisherigen Erfahrung in allen Studenten. Meist sind sie – wie auch ich – selbst überrascht von den Ideen, die sie entwickeln, wenn man sie einmal läßt und dazu auffordert.

Der Tonsatzunterricht sollte also meines Erachtens nichts weniger als ein Kompositionsunterricht sein, der dazu herausfordert, von Anfang an kleinere und größere Stücke selbst zu erfinden. Das sind natürlich für die meisten Studenten Kopien früherer und neuerer Stile, aber eigene Ideen zeigen sich häufig in sehr wertvollen Details. Ein melodisches Gespür haben beispielsweise wirklich die meisten, und gerade dieses spielt im Tonsatzunterricht so selten eine Rolle! Warum also immer eine auszusetzende Melodie vorgeben? Warum nicht mehr zum eigenen melodischen Erfinden anregen? Sehr geeignet für das Bewußtmachen eigener Kreativität ist beispielsweise die Komposition romantischer Chorstücke oder Klavierlieder, bei denen sich der Student auch selbst Texte aussucht, die ihn persönlich ansprechen. Die schwierige Aufgabe für den Lehrer ist es freilich, die Studenten nicht einfach ›im Trüben fischen‹ zu lassen, sondern erstens natürlich genügend für den theoretischen Hintergrund zu sorgen und zweitens Strukturierungsmöglichkeiten für die eigene kompositorische Arbeit zu zeigen, damit keine Lähmung auftritt. Ein eigenes Stück kann in überschaubaren Etappen und Einzelschritten bei allen entstehen (wenig sinnvoll also ist die Hausaufgabe, bis zur nächsten Stunde ein Chorstück schreiben zu müssen!). Für die ersten eigenen Stücke ist eine textliche Grundlage meistens sinnvoller als abstrakte musikalische Formen, weil der Text natürlich hilft, Ideen und Phantasie freizusetzen. Von der Textanalyse ausgehend, kann man dazu übergehen, sich mit den Studierenden über Möglichkeiten von musikalischen Umsetzungen zu unterhalten. Das setzt ein Bewußtsein dafür frei, warum man ein bestimmtes Ereignis musikalisch auf eine bestimmte Weise formen will, welche Kraft in einer Klangfarbe, einem Akkord, einem Intervallschritt liegen kann. Daraus können schon Grundzüge eines harmonischen Plans, melodischer Charakteristik, modulatorischer Verläufe entstehen, die der Student einzeln zu konkreten Gestalten verdichten kann. Flankierend zum Entwerfen eigener Stükke können natürlich noch gezielte Übungen gemacht werden, die aber immer die Suche nach wirklich musikalischen Lösungen aufzeigen sollten. Die knöchernen harmonischen Gerüstsätze, mit denen beispielsweise Modulationen häufig geübt werden, klingen selten schön und musikalisch überzeugend und machen daher niemandem Spaß, auch dem Lehrer nicht! Man kann Modulationen in bestehenden Stücken auf andere Art neu komponieren, immer mit dem Gespür, was beim Original satztechnisch wichtig und typisch war. Eine neue Modulation sollte sich dann bemühen, wirklich aufzugreifen, was das Urbild vorgibt, sollte für den Zusammenhang passend gemacht werden. Wie schön kann es dann sein, wenn man in seinem eigenen Stück sagen kann, ich *will* jetzt diese Modulation machen, weil sie etwas Bestimmtes ausdrücken soll! Aber auch rein instrumentale,

absolute Musik läßt sich aus Studenten herauskitzeln, immer vorausgesetzt, man unterteilt den Kompositionsprozeß in sinnvolle Einzelschritte.

Es scheint mir daher wichtig, daß, entgegen dem momentan immer stärker zu beobachtenden Trend, Musiktheoriestellen an Hochschulen nur noch mit Absolventen des noch recht jungen eigenständigen Musiktheoriestudiums zu besetzen, auch weiterhin genügend Gelegenheit besteht, daß Komponisten, die am diesbezüglichen Unterricht wirkliches Interesse haben und Musiktheorie/Tonsatz nicht nur als lästige Nebenbeschäftigung zum nicht einträglichen eigenen Komponieren ansehen, Zugang zu solchen Stellen erhalten.

In früheren Zeiten bestand das Fach Musiktheorie (das aber nie so genannt wurde) an allen Hochschulen und Konservatorien zum Großteil tatsächlich aus Kompositionsunterricht. Natürlich ist es nicht die primäre Begabung eines jeden Musikers, zu komponieren! Aber genügend reizvolle oder machmal gar frappierende Einfälle hat wie gesagt fast jeder Musiker. Wenn dann nicht immer alles ganz stilistisch rein ist (wenn beispielsweise in einem romantischen Chorstück manche Jazzanklänge zu finden sind oder ein barockes Instrumentalstück etwas in die Romantik vorschielt), dann kann man darauf hinweisen, aber – sofern sich trotzdem ein in sich stimmiges Stück mit Ausdruck und Stärke ergibt – auch ein Auge zudrücken. Das eigene, kreative Sich-im-Material-Aufhalten-und-Bewegen scheint mir nach wie vor eher dazu geeignet, die Theorie wirklich zu ›begreifen‹ und dadurch sicherer zu lernen, besser tatsächlich anwenden zu können im Bemühen um eine feinere Wahrnehmung, ein schärferes eigenes künstlerisches Profil und eine sicherere Argumentationsfähigkeit für den eigenen Standpunkt, als dies die häufig nur trockenen Übungen tun, mit denen sich die meisten Musikstudenten immer nur gequält fühlen. Meine Erfahrung zeigt, daß die Studenten sich tatsächlich mehr für das Fach begeistern und engagieren, wenn sie immer wieder sagen können, sie haben selbst etwas geschrieben, was sie sich vorher gar nicht zugetraut hatten. Wenn man dann gar so weit geht, die Stücke, die derart im Unterricht entstanden sind, ernst zu nehmen und aufzuführen, und sei es nur ein interner Vortragsabend, ist ein weiterer Anreiz gegeben, das Ausgedachte im praktischen Musizieren nochmals zu reflektieren und daraus etwas über musikalische Wirkungsweisen zu lernen. Selbst wenn die meisten Studenten nach dem Studium vielleicht nicht mehr selbst komponieren werden, so bin ich davon überzeugt, daß sich aus den Erfahrungen, die sie damit im Studium gemacht haben, im weiteren musikalischen Berufsweg immer wieder künstlerisches Kapital schlagen läßt.

Benjamin Lang

Natürlich ist in Zeiten der Einsparungen die Frage nach dem Nutzen des Faches Musiktheorie eine politische. Was nicht heißen soll, daß es nicht notwendig ist, hin und wieder den Sinn und Zweck von Ausbildungsfächern bzw. vielmehr das musikalische Studium (die künstlerischen, musikpädagogischen und wissenschaftlichen Studiengänge) nach den heutigen beruflichen Anforderungen zu überprüfen und mit diesen abzugleichen, sondern es bedeutet, daß ein Fach, welches sich mit grundlegenden kompositorischen Satztechniken inklusive deren Herleitung und Geschichte, also mit den zentralen Schaf-

fensfragen eines Komponisten und der Kompositionsgeschichte an sich, beschäftigt, nicht einmal nur teilweise Kürzungen und Sparmaßnahmen zum Opfer fallen darf. Dies würde der Verringerung oder gar der Abschaffung der Vermittlung historischen Kompositionshandwerks sowie der Kompositionsgeschichte basierend auf satztechnischem Verständnis gleichkommen.

Nun stellt sich also die Frage, wie das ›Dienstleistungsfach‹, gemeint ist das gelehrte Fach Musiktheorie, inhaltlich in Zukunft gestaltet werden könnte, um nicht nur den ›ministerialen Wünschen‹ nach mehr interdisziplinärer Fachvermittlung innerhalb der Studiengänge nachzukommen, sondern auch den Sinn der Lehre historischer und zeitgenössischer Satztechniken und Analyse zu verdeutlichen (angemerkt sei an dieser Stelle ein großes Manko der heutigen Theorie: Selten erhalten Studenten eine verpflichtende, intensive satztechnische Schulung in der Musik des 20. Jahrhunderts. Dabei könnte gerade dies den Zugang und das Erlernen zeitgenössischer und avantgardistischer Literatur um einiges erleichtern). In der theoretischen Unterweisung gibt es verschiedene Methoden, um den Studenten für das ›kluge Interpretieren‹ zu schulen. Dies kann geschehen u.a. durch das Erlernen von Analysemethoden, Satztechniken oder Betreiben von Quellenforschung. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse sollte dann der Schüler eine mögliche Interpretation ausarbeiten – am Instrument, aber auch verbal ausformuliert. Da es keine richtige oder falsche Interpretation gibt, kann nur der Sinn dieser Übung sein, dem Studenten eine ›intellektuelle‹ Sensibilisierung im interpretatorischen Umgang mitzugeben.

Es wäre doch wünschenswert, wenn an den Schulen mehr kulturelles bzw. musikalisches ›Rundum-Wissen‹ geboten würde. So könnte sich der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen über die Grenzen der Musiklehre und -geschichte hinaus als weitreichend kulturvermittelndes Fach verstehen und, was mir noch wichtiger erscheint, im Instrumentalunterricht an Musikschulen eine ganzheitliche Ausbildung u.a. unter Einbeziehung der Musiktheorie geboten werden; so wäre der junge Interpret von Anfang an nicht abgekapselt von einem breiten musikalischen Wissen und Verstehen.

An den Musikhochschulen bedarf es einer neuen Strukturierung des Faches Musiktheorie. Mein Vorschlag wäre, Lehrkräften frei verfügbare Semesterwochenstunden zuzuteilen, damit sie dieses Stundendeputat nutzen, um Instrumentalunterricht besuchen und theoretisch begleiten zu können. So sollten jedem Instrumentalstudenten mindestens zwei bis drei Unterrichtseinheiten mit dem Team Hauptfachdozent und Musiktheoretiker pro Semester zur Verfügung stehen. An manchen Musikhochschulen gibt es seitens der Musiktheorie Lehrveranstaltungsangebote im Sinne einer ›angewandten Interpretationskunde‹. Hier können Studenten lernen, theoretisches Wissen für eigenständige Interpretationen solistischer und kammermusikalischer Literatur nutzbar zu machen. In der Regel müssen Kompositionsstudenten verpflichtend ein wöchentliches ›Komponistenseminar‹ besuchen. Dort stellen sie gegenseitig ihre neuen Werke vor, die dann kritisiert und diskutiert werden können. Eine ähnliche Einrichtung für Interpreten wäre wünschenswert, um auch für sie ein theoretisch begleitendes und moderiertes Diskussionsforum zu schaffen. Bisher gibt es normalerweise nur Vorspieltraining und danach einen Kommentar seitens des Lehrers. Dies kann jedoch nicht ausreichend für solistisch oder kammermusikalisch konzertierende Künstler sein. Schafft es die Musiktheorie, sich (zusätzlich) als interpreta-

tionskundliches Fach in den Hochschulen zu etablieren, so werden dem Publikum vermutlich einige durchschnittliche bis langweilige Interpretationen erspart bleiben.

Tihomir Popovic

Das Fach Musiktheorie bedarf keiner Apologetik durch die Praxis. Im Laufe der Musikgeschichte war bekanntlich eher der umgekehrte Vorgang – die Apologetik der musikalischen Praxis durch die Theorie – die Regel. Anders als in manchen anderen Disziplinen – etwa in den Ingenieurswissenschaften – sind die Theorien der Künste da, um die Praxis zu erklären, nicht, sie im technischen Sinne zu ermöglichen oder unmittelbar voranzutreiben. Daher sollte ihr Wert auch nicht primär am Praxisbezug gemessen werden. Eine gnadenlos utilitaristische Anschauung, die die Musiktheorie ausschließlich unter dem Gesichtspunkt ihrer direkten ›Anwendbarkeit‹ in der Musikpraxis bewertet, führt konsequenterweise auch dazu, die Musik selbst auf diese Weise zu betrachten.

Andererseits ist das Fach Musiktheorie, das in seiner heutigen Gestalt zu einem nicht unbedeutenden Teil auf die ›*musica practica*‹, die ›*Practicall Musicke*‹ der Renaissance zurückgeführt werden kann, in einigen seiner Aspekte mit der Aufführungspraxis unmittelbar verbunden: Der Unterricht, der einen Kirchenmusiker befähigt, in verschiedenen Stilen souverän zu improvisieren, oder einen Cembalisten, Generalbaß historisch korrekt auszusetzen, ein Fach, das die Kenntnisse liefert, die es etwa einem Pianisten ermöglichen, eine Solokadenz für ein klassisches Konzert zu schreiben, ist von der lebendigen Musikpraxis kaum zu trennen. Inwiefern allerdings die genannten Praktiken zu den Fertigkeiten der heutigen Interpreten gehören, mit anderen Worten: inwiefern sich unser Musikerbild in den letzten rund 150 Jahren verändert hat, sei hier nicht weiter erörtert: Das gehört zu den Aufgaben der Musiksoziologie.

Im Verhältnis zwischen der Musiktheorie und der Aufführungspraxis ist der genannte Aspekt des unmittelbaren Praxisbezugs selbstverständlich bei weitem nicht der einzig relevante. Es gilt z.B. auch unter ›Praktikern‹ als allgemein akzeptiert, daß musiktheoretische Kenntnisse wesentlich zum schnelleren Erlernen der Musik beitragen.

Man muß aber das Essentielle vom Akzidentellen unterscheiden. Die praktischen und praxisbezogenen Aspekte können nicht die Essenz eines theoretischen Fachs darstellen. Das Praktische im Musiktheorieunterricht ist eine Ergänzung, ja eine Bereicherung, kann aber nicht als dessen Fundament verstanden werden.

Allerdings hat auch ein akzidentelles Merkmal seine Wichtigkeit. Für die Aufführungspraxis kann die analytische ›Durchdringung des Geistes‹, zu welcher uns der Musiktheorieunterricht befähigt und der viele heutige Musiker entweder eine mystische oder eine lediglich ornamentale Bedeutung beimessen, von ganz konkreter Bedeutung sein, obwohl das nicht notwendig als ihre primäre Mission verstanden werden muß und die Musiktheorie auch ohne diesen Aspekt eines Platzes im akademischen Pantheon würdig ist.

In diesem Beitrag geht es nicht um die erwähnten allgemeinen Aspekte der ›Praxisrelevanz‹ musiktheoretischer Kompetenz, sondern vielmehr um das praktische Umsetzen konkreter musikanalytisch gewonnener Erkenntnisse. Die ›Praxisrelevanz‹ dieser Erkenntnisse zu systematisieren käme einer Quadratur des Kreises gleich. Einige Analy-

seergebnisse lassen sich zwar direkter mit der Praxis verbinden als andere, die Trennlinie zwischen dem ›direkt‹ und dem ›indirekt Praxisrelevanten‹ ist aber zu unscharf, um hier von Kategorien sprechen zu dürfen.

Als ein Beispiel für Kompositionen, die schon durch eine flüchtige Analyse dem analysierenden Interpreten einige Aspekte der vom Komponisten erwünschten Aufführungsart mehr oder weniger eindeutig offenbaren, sei hier die Mazurka op. 68 Nr. 4 von Fryderyk Chopin genannt. Nur ein Interpret, der über Kenntnisse der historischen Entwicklung des Tonsatzes verfügt, kann die Bedeutung der (beinahe-)Tristan-Harmonik Chopins (T. 2ff., T. 10ff., insbesondere T. 14) verstehen. Wird er das Stück aber deswegen ›besser‹ spielen? Er wird zumindest sicherlich den substantiellen Unterschied zwischen der Harmonik des zitierten Abschnittes (›A‹) und der des nachfolgenden (›B‹, T. 24ff., s. auch ›A‹, T. 15ff.) bemerken und auch gleichzeitig einen anderen, damit in Bezug stehenden, bedeutenden Kontrast: das Fehlen der sowohl das Metrum als auch die Harmonik markierenden Baßtöne jeweils auf der ersten Zählzeit im chromatischen Abschnitt und die Präsenz dieser Töne im harmonisch vergleichsweise einfachen. Der ›*vollkommene Klavierspieler*‹ wird dadurch die Wichtigkeit der Pause – als Mittel zur Hervorhebung des Instabilen, das auch durch die Harmonik erzeugt wird – am Anfang der Mazurka begreifen, was sich sowohl auf seinen Umgang mit dem Pedal als auch auf das Spielen der linken Hand direkt auswirken würde: Er würde die Pausen genauso bewußt wie die Noten ›spielen‹, da er deren Bezug zur Chromatik des Anfangs verstehen würde. Darüber hinaus würde er versuchen, den Satz nicht nur klanglich, sondern auch linear zu analysieren, was in seiner Interpretation zu einer höheren Klarheit der Stimmführung, auch in der linken Hand, führen würde.

Das nächste Beispiel ist dem ersten Satz des dritten Klavierkonzertes Beethovens entnommen – womit der Verfasser auch Ergebnisse eigener Analysen auf ihre Bedeutung für die Praxis prüfen möchte.

Die Feststellung, daß im dritten Klavierkonzert zum ersten Mal in den Konzerten Beethovens der Solist das gleiche Hauptthema vorträgt wie das Tutti vor ihm[1], zeigt den Wandel in Beethovens Auffassung des Thematischen auf. Außerdem gewinnen wir aus der Quellenanalyse[2] die Erkenntnis, daß Beethovens Entscheidung, das Thema im Klavier solo mit Oktaven in beiden Händen vortragen zu lassen – ebenfalls ein Novum in der konzertanten Literatur –, das Ergebnis eines intensiven Denkprozesses war, nicht etwa eine situative Lösung (Bsp. 1: Ludwig van Beethoven, Klavierkonzert c-Moll, op. 37. I. Satz, Autograph)[3].

Der Interpret, der sich dessen bewußt ist und der darüber hinaus die Verwandtschaft dieses Themas mit dem Thema des vierten Satzes der fünften Symphonie op. 67 bemerkt, würde dieses Hauptthema mit einer ›*forza*‹ spielen, die aus dem Bewußtsein hervorgeht, etwas wahrhaft Neues – man zögert, das Wort ›Revolutionäres‹ zu schreiben – vorzutragen.

1 Vgl. Popovic 2003, Abs. 19, in diesem Band S. 59.
2 Vgl. Küthen 1984, 48; Popovic 2003, Abs. 20, in diesem Band S. 59.
3 Siehe: http://www.gmth.de/www/artikel/2005-02-21_05-18-36_4/zz02_pop_nb1.html.

Die Analyse der ›Entwicklung‹ dieses Hauptthemas in der Soloexposition bietet auch eine für den Interpreten wichtige Information: Es ist darin zum ersten Mal in einem Beethovenschen (nicht nur) konzertanten Hauptthema Polyrhythmik zu finden: eine kompositorische Entscheidung, die Instabilität in jenen Teil der Komposition bringt, der an sich als Symbol der Stabilität eines klassischen Sonatenhauptsatzes gilt[4] und hier durch die majestätischen Oktaven in beiden Händen anfänglich noch stabiler scheint. Ab dem Dritten Klavierkonzert bekommt das Hauptthema dadurch eine völlig neue Konnotation. Hier kann zwar noch nicht, wie in den von Dahlhaus analysierten beispielhaften Werken des ›Neuen Weges‹ von der »Aufhebung des traditionalen Themabegriffes«[5] die Rede sein, wohl aber gewissermaßen von der »funktionalen Ambiguität der Formteile« (ebd.).

Die Polyrhythmik ist von dem Pianisten an dieser Stelle um so ernster zu nehmen, als auch sie – wie die Oktaven am Anfang der Soloexposition – mit Sicherheit eine wohlüberlegte Entscheidung Beethovens darstellt: Im Manuskript stehen in der rechten Hand Sechzehntel und in der linken ›lediglich‹ Achtel[6] (Bsp. 2: Ludwig van Beethoven, Klavierkonzert c-Moll, op. 37. I. Satz, Autograph)[7].

Erst in der Erstausgabe tauchen die Triolenachtel in der linken Hand auf, die die Polyrhythmik verursachen.

Es wäre daher interpretatorisch unverantwortlich, die Triolen in der linken Hand zu ›vertuschen‹, um ein ›schönes Piano‹ zu erzeugen, oder die Qualitäten der Melodie in der rechten Hand hervorzuheben. Der Hörer muß den inneren Streit zwischen den beiden Händen hören, wenn er ein wesentliches Charakteristikum dieses Themas ›auf dem Wege zu Beethovens Neuem Weg‹ verstehen soll.

Beim Vortrag des Seitenthemas (Bsp. 3: Ludwig van Beethoven, Klavierkonzert c-Moll, op. 37. I. Satz, T. 50–53)[8] muß zuerst auf die Klassizität seines melodischen Duktus geachtet werden (die man ja ohne musiktheoretische Kompetenz nicht als solche registrieren würde), die der Welt der Seitenthemen früherer Konzerte zu entstammen scheint[9], (Bsp. 4: oben: Ludwig van Beethoven, Klavierkonzert B-Dur, op. 19, I. Satz, T. 127–131; unten: Ludwig van Beethoven, Klavierkonzert C-Dur, op. 15, I. Satz, T. 47–52)[10] aber auch auf die Tatsache, daß Beethoven hier zum ersten Mal in einem konzertanten Seitenthema die rechte Hand dreistimmige Klänge spielen läßt und daß sich der Charakter des Themas dadurch und durch die gleichzeitigen ›*sforzati*‹ in der linken Hand ändert und von denen der frühen Konzerte abhebt. Auch diese wichtigen Nova im dritten Klavierkonzert sind spätere Zusätze[11] (Bsp. 5: Ludwig van Beethoven, *Klavierkonzert* c-Moll, op. 37. 1. Satz, Autograph)[12].

4 Vgl. Popovic 2003, ebd.
5 Vgl. Dahlhaus 1987, 217.
6 Vgl. Küthen 1984, 48; Popovic 2003, ebd.
7 Siehe: http://www.gmth.de/www/artikel/2005-02-21_05-18-36_4/zz02_pop_nb2.html.
8 Siehe: http://www.gmth.de/www/artikel/2005-02-21_05-18-36_4/zz02_pop_nb3.html.
9 Vgl. Popovic 2003, Abs. 15, in diesem Band S. 58.
10 Siehe: http://www.gmth.de/www/artikel/2005-02-21_05-18-36_4/zz02_pop_nb4.html.
11 Vgl. Popovic 2003, Abs. 23, in diesem Band S. 61.
12 Siehe: http://www.gmth.de/www/artikel/2005-02-21_05-18-36_4/zz02_pop_nb5.html.

Die Veränderung des Kompositionsstils Beethovens ist hier im Rahmen einiger Takte spürbar: Mit Oktavsprüngen in der linken Hand, dem ›*sforzato*‹ und der Dreistimmigkeit in der rechten Hand in T. 168 schlägt die gesamte Geschichte des konzertanten Seitenthemas einen anderen Weg ein. Der ›lyrische Kontrapart‹ des Hauptthemas bekommt bisher unbekannte Charakterzüge. Hier kann wieder von der Dahlhausschen »funktionalen Ambiguität der Formteile« die Rede sein.

Direkt in Bezug dazu steht die Tatsache, daß Beethoven in diesem Konzert in der Soloexposition auch Pauken und Trompeten im Seitenthema einsetzt (Popovic 2003, Abs. 16). Die geschilderte Akzentuierung im Klavierpart ist das solistische Analogon. Der sensible Pianist wird versuchen, allen diesen Aspekten des Themas durch kontrastreiches Spielen Rechnung zu tragen – die ›sforzati‹ und Oktavsprünge in der linken Hand dürfen also nicht beiläufig vorgetragen werden –, aber auch, sie durch ausgewogene Interpretation miteinander zu versöhnen, denn sie sind Elemente ein und desselben musikalischen Geflechts.

Während die obigen Beispiele eine mehr oder weniger direkte Kommunikation zwischen dem Komponisten und dem Interpreten illustrieren – wobei der Interpret erst mit Hilfe von Musiktheorie die ästhetische Botschaft zu verstehen vermag –, kann in vielen Fällen die Analyse dem Aufführenden zwar helfen, die Besonderheiten einer Komposition zu erkennen und dadurch den Imperativ ihrer besonderen Aufführung zu begründen, nicht aber den exakten Modus dieser Aufführung zu bestimmen.

Ein gutes Beispiel liefert die Fuge As-Dur aus dem zweiten Band des Wohltemperierten Klaviers von J. S. Bach. Das Fugenthema ist von einem auf den ersten Blick beinahe olympisch anmutenden Gestus (zwei Quartsprünge aufwärts, Quint- und Oktavsprung), der aber durch den ›passus duriusculus‹ (T. 3, hier in seiner von Christoph Bernhard definierten melodischen Ausprägung[13]) im (ständigen) Kontrasubjekt gleich in Frage gestellt wird. Genauso wird aber der überlieferte Charakter des melodischen ›passus duriusculus‹ durch den Charakter des Themas verändert.

Solche Erkenntnisse, so unwillkürlich und historisch begründet sie sein mögen, können nicht als direkte Empfehlung an den Interpreten verstanden werden. Eine Aufführung auf einem modernen Flügel, die das Thema ›olympisch‹ und das Kontrasubjekt ›lamentierend‹ erklingen lassen würde, wäre nicht nur technisch kaum möglich, sie wäre meines Erachtens auch in ihrer ideellen Form eine Simplifizierung des komplexen Bedeutungsgeflechts Bachs. Daß jemand, der die affektive Bedeutung der Figur ›passus duriusculus‹ kennt, die Fuge mit einer größeren Klarheit der Stimmführung spielen würde, ist wahrscheinlich; wie genau die Fuge wegen des ›passus duriusculus‹ interpretiert werden sollte, ist eine Frage, die offen bleiben muß. Höchstens kann der passus duriusculus als zusätzlicher Hinweis zur Tempobestimmung dienen, das aber auch nur bedingt.

Ähnliches gilt für die Fuge E-Dur, ebenfalls aus dem zweiten Band des Wohltemperierten Klaviers von J. S. Bach. Ein Interpret, der sowohl den Vokalkontrapunkt des 16. als auch den Instrumentalkontrapunkt des 18. Jahrhunderts kennt, wird unfehlbar Parallelen zum Stil der klassischen Vokalpolyphonie bemerken, so z.B. das ›rhythmische

13 Vgl. Müller-Blattau, 77f.

Crescendo‹ des Themas (T. 1ff.), die Quartsprünge vor den Synkopendissonanzen (T. 3, 5, 6, 13, 14 etc.), den Einsatz der zweiten Stimme mit einer perfekten Konsonanz (T. 2).[14] Wie soll aber ein heutiger (auf modernem Flügel spielender) Pianist diese Kunstgriffe Bachs interpretieren? Sollte er versuchen, ›archaisierend‹ zu spielen? Oder den Gestus einer Vokal- oder Orgelkomposition imitieren? (Wenn ja, dann wie?) Jedenfalls scheinen die genannten Merkmale des ›stile antico‹ die These Mäsers hinsichtlich des langsamen Tempos der Fuge zu bestätigen.[15]

Diese Reflexionen können zwar nicht im Verhältnis eins zu eins in die Praxis umgesetzt werden, sie wirken aber bewußtseinsschärfend, ›bringen Klarheit in die Gedanken des Interpreten‹ dieser Komposition, was auch das ganze Fach Musiktheorie auf der Ebene des Allgemeinen tut.

Eine Systematisierung musiktheoretischer (Er-)Kenntnisse nach dem Kriterium der ›Praxisrelevanz‹ wäre daher nur mit Mühe zu vollziehen. Denn es gibt kaum solche, die nicht bewußtseinsschärfend wirken und dadurch die Qualität der musikalischen Interpretation beeinflussen können.

Ohne die Spezifika des Bedeutungs- und Zeichensystems Musik zu ignorieren und die Musik mit der Sprache gleichsetzen zu wollen[16], kann der folgende Vergleich gewagt werden: Auch eine Sprache kann ohne systematische Grammatikkenntnisse erlernt werden, das dadurch erreichte intuitive Verständnis – und dementsprechend auch der persönliche Sprachgebrauch – wird aber, mit Ausnahmen der Fälle der extrem hohen Begabung, nie so sicher sein wie dasjenige, das sich auf Grammatikkenntnisse stützt. Ähnliches gilt für das die musikalischen Grammatikkenntnisse liefernde Fach Musiktheorie in bezug auf die praktische Musikausübung.

Umberto Eco schreibt in einem anderen Text: »Die Kunst der Restaurierung basiert letzten Endes auf dieser Möglichkeit, von den existenten Teilen der Botschaft auf die Teile, die rekonstruiert werden sollen, zu schließen. Dies sollte an sich unmöglich sein, da man ja Teile rekonstruiert, die der Künstler geschaffen hatte, indem er über alle Systeme von Normen und Voraussichten, die in seiner Zeit galten, hinausging: Aber der Restaurator ist, wie der Kritiker (und auch der Interpret in bezug auf eine musikalische Partitur), derjenige, der das Gesetz wiederfindet, das das Werk beherrscht, seinen Idiolekt, das strukturale Schema, das in allen seinen Teilen herrscht.«[17] Wie kann ein Interpret, der sich nur auf sein ›Gefühl‹ stützt, dem häufig eher Konventionen des 19. Jahrhunderts als etwa eine ›*qualitas occulta*‹ zugrunde liegen, diesem hohen Anspruch gerecht werden? Das ›Wiederfinden des das Werk beherrschenden Gesetzes‹ ist – entsprechend dem vorausgegangenen kompositorischen ›Schaffensprozeß‹ – eine Tätigkeit, die vom Interpreten viel mehr verlangt als seine sich häufig hinter dem Zauberwort ›Interpretationsfreiheit‹ verbergenden Vorurteile.

14 Vgl. Dürr 1998, 311ff.; Keller 1965, 144ff.; Wolff 1968, 61, 65f., 99, 104, 147, siehe auch Register auf S. 196.

15 Mäser 2000, 387.

16 Zu diesem Themenkomplex s. z.B. Eco 1987, 31.

17 Eco 1992, 411.

Auf die Frage, wieviel musiktheoretische Kenntnisse ein praktischer Musiker benötigt, sei hier daher geantwortet: so viel, wie er aufnehmen kann.

In welchem didaktischen Rahmen sollte aber die Zusammenhangsbildung von Theorie und Praxis, von welcher in der Umfrage der Zeitschrift der GMTH die Rede ist und die hier an einigen Beispielen geschildert wurde, stattfinden?

Jeder (Re-)Integrationsprozeß, der seinen Namen verdient, beruht auf Gegenseitigkeit. Die beste Lösung für eine ›Reintegration‹ der Musiktheorie in die Musikpraxis – bei voller Wahrung ihrer unabhängigen Wissenschaftlichkeit – wäre daher langfristig eine Ausbildung von Instrumentallehrern, die über umfangreiche und profunde theoretische Kenntnisse verfügen, und gleichzeitig von Musiktheorielehrern, denen der Praxisbezug nicht fremd ist. (Selbstverständlich geschieht das bereits vielerorts, aber, wie die Notwendigkeit der GMTH-Umfrage zeigt, vielleicht nicht in ausreichendem Maße.) Ob der künftige Schüler bzw. Student dann bei einem oder beim anderen vielseitig ausgebildeten Lehrer – oder am besten bei beiden – einen integrativen Unterricht bekommt, ist dann von sekundärer Bedeutung. Es wäre aber sicherlich nicht nur empfehlenswert, daß die Instrumentallehrer mit ihren Studenten – und eventuell zusammen mit Theorielehrern – die im Unterricht gespielten Werke verstärkt gemeinsam analysieren und/oder musiktheoretische bzw. musikwissenschaftliche Literatur studieren (wie das bereits mindestens in den Abteilungen für Alte Musik allseits geschieht – hier sei nur das Stichwort historische Generalbaßpraxis erwähnt), sondern auch daß die Musiktheorielehrer mit ihren Studenten verstärkt ›Musik machen‹, z.B. die im Unterricht analysierten Kompositionen nach Möglichkeit zusammen vortragen, und zwar nicht nur, um etwa eine gute Arbeitsatmosphäre zu schaffen, sondern in erster Linie um den musiktheoretischen Erkenntnissen Rechnung zu tragen. Man sollte sich zwar vor Banalisierung hüten, aber auch nicht die Bedeutung der Theorie für die Praxis verschweigen, die unleugbar ist, auch wenn sie nicht ein essentielles Merkmal der Musiktheorie oder der Prüfstein ihres Wertes ist.

Nur eine zweigleisige Annäherung der Disziplinen kann zum tatsächlichen Verständnis zwischen ihnen führen, zu einer ›Sinfonia‹ – im ursprünglichen griechischen Sinne des Wortes – von Theorie und Praxis, die uns unter voller Berücksichtigung veränderter Umstände zum Wiederfinden jenes integralen Musik(er)bildes führen würde, das wir anscheinend irgendwo in den Tiefen des 19. Jahrhunderts verloren haben.

Literatur

Eco, Umberto: »Die ästhetische Botschaft«, in: *Theorien der Kunst*, hg. von Dieter Henrich, Wolfgang Iser, Frankfurt a.M. 1992.

Eco, Umberto: *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*, München 1987.

Dahlhaus, Carl: *Ludwig van Beethoven und seine Zeit*, Laaber 1987.

Dürr, Alfred: *Johann Sebastian Bach – Das Wohltemperierte Klavier*, Kassel 1998.

Keller, Herman: *Das Wohltemperierte Klavier von Johann Sebastian Bach: Werk und Wiedergabe*, Kassel 1965.

Küthen, Hans-Werner: »Kritischer Bericht« zu: *Beethoven. Werke, Abt. III, Bd. 2: Klavierkonzerte I*, München 1984.

Mäser, Rolf: *Bach und die drei Temporätsel* (=Basler Studien zur Musik in Theorie und Praxis, Bd. 2), Bern 2000.

Müller-Blattau, Joseph (Hg.): *Die Kompositionslehre Heinrich Schützens in der Fassung seines Schülers Christoph Bernhard*, Kassel 1999.

Popovic, Tihomir: »Zwei Wege in Beethovens drittem Klavierkonzert«, *Zeitschrift der deutschen Gesellschaft für Musiktheorie* 1 (2003, 47–74 Printausgabe in diesem Band).

Wolff, Christoph: *Der stile antico in der Musik Johann Sebastian Bachs. Studien zu Bachs Spätwerk* (=Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft, Bd. 6), Wiesbaden 1968.

BERICHTE

University of Amsterdam, Amsterdam Conservatory
Research MA Program in Arts and Culture Track: Music Theory

Music theory at the intersection of music practice and scholarly study

The focal point of music theory is the structure and meaning of music. Music theorists work at ways of providing insight into these aspects so as to contribute, for example, to the schooling of musicians or musicologists. In this case, music theorists develop students' musical conceptions and sight-reading abilities, acquaint them with past and present principles and routines in composition, and in doing so also sharpen their aural skills. In the Netherlands, a music theorist is generally regarded as a qualified teacher who introduces students to the music profession at a conservatory or a university. Until recently the traditional education of music theorists in the Netherlands has consisted of a vocational program, that is, a teacher-training program offered at conservatories.

However, music theory is also a profession for *research*, research directed at three areas:

1. pedagogical practices (the development and study of teaching methods for music analysis, aural training, writing techniques and improvisation)
2. artistic practices (the development of compositional techniques, the interpretation of music) and
3. historiography (an understanding of music pedagogy and artistic practices of the past).

As a research discipline, music theory is thus located at the intersection of music practice and scientific study.

And finally, music theory itself is also *practice*. The term ›music theory‹ refers to a way of *thinking* about music. This thinking creates a framework in which music acquires meaning. In this sense, thinking is also *doing*. Music theory is always closely related to musical life and music history, and is in fact part of both. A music theorist who communicates professional knowledge is at the same an interpreter of music, operating in a field that includes musicians, composers, journalists, philosophers, scientists, and, not to be forgotten, listeners. It is within this field that the music theorist must position him- or herself, optimally combining professional knowledge with curiosity, erudition, originality, critical distance and rhetorical ingenuity.

The versatility of music theory as sketched above is fully addressed in a new study track, implemented in 2003, that focuses on the development of both practical and reflective music theory. Because of this goal, this new music theory program is offered

at two institutes: the Amsterdam Conservatory and the University of Amsterdam. Music Theory is a specific study program leading to a Master of Arts' degree at the University of Amsterdam, and is jointly offered by the University and the Conservatory. As long as certain requirements are met, the program is open to Music Theory bachelor graduates from the conservatory and to Musicology bachelor graduates of the university (see Prerequisite programs and Application).

This Research MA program in Music Theory is geared both to music theory and to historical musicology. Today's music theorist should not only be well versed in his/her profession, but should recognize that this profession is the product of a long and complex history, including music history, social history and the history of science. A musicologist should realize that music has given rise to theoretical and analytical considerations, which in turn have functioned as interpretative frameworks for other musics. Even when music is not regarded as an independent ›text‹ but as a cultural practice, one cannot avoid situating music theory as a component of this practice. A theoretical vocabulary not only acts as a window upon music, but also has its *own* history and its *own* pragmatics, turning this window at the same time into a mirror. This master's program can thus contribute both to an in-depth understanding of music and to knowledge of oneself.

Background

After the Second World War, music theory developed into an independent academic discipline, primarily in the United States. This development was catalyzed by composers who saw music theory as a valid research domain and by music theorists who felt limited in their role as vocational trainers in the rudiments of music. New periodicals came into being, such as the *Journal of Music Theory* (Yale University, 1957) and *Perspectives of New Music* (Princeton University, 1961). During the years to follow, research programs were developed at numerous American universities. In 1977 a number of members of the American Musicological Society felt the need for an organization to specifically convey their interests and founded the Society for Music Theory. This professional association organizes conferences, facilitates diverse activities of her members and publishes two periodicals: *Music Theory Spectrum*, founded in 1979, and the electronic periodical *Music Theory Online*, founded in 1993.

In most of Europe, music theory is regarded as a domain of knowledge directed towards the vocational skills necessary to professional musicians. Conveying this knowledge is the main task of music theorists, whether one works at a conservatory or at a university. The absence of a research tradition in the field of music theory and analysis has long stood in the way of a European response to theoretical developments in the United States. In addition, language barriers and differences in tradition have perhaps impeded the exchange of ideas and research findings in Europe. However, the past decades have witnessed the founding of a number of new European platforms for music theorists. In 1989, various national associations joined to organize the European Music Analysis Conference (EuroMAC). In addition, European music theory has clearly been stimulated by various periodicals such as *Music Analysis*, founded in 1982, the French

Analyse Musicale, founded in 1985 and continued as *Musurgia* since 1994, and the German *Musik & Ästhetik*, founded in 1997.

In the 1990s, several new impulses energized Dutch music theory. In 1996 the periodical *Dutch Journal of Music Theory* was founded. Published three times a year by the Amsterdam University Press, this periodical, which includes articles and reviews in Dutch, English or German, quickly proved to be a leading forum for music theorists and musicologists both in the Netherlands and abroad. Then in 1999, the Dutch-Flemish Society for Music Theory was established, followed that same year by the fourth EuroMAC. For the first time, this conference was held in the Netherlands, with the Rotterdam Conservatory and the above-mentioned newly founded association serving as hosts. The Dutch-Flemish Society for Music Theory has since organized an annual congress and small-scale symposia or study days on specific subjects. This association regularly works with similar associations in other countries and with the Royal VNM and the Orpheus Institute in Ghent, Belgium.

These relatively recent developments in the research of music theory and analysis in the Netherlands justify the institution of a new Master's program in music theory. Moreover, the Dutch Journal of Music Theory and the Dutch Society for Music Theory provide an infrastructure beneficial to music theory students. Both the periodical and the society offer students in the master's program an opportunity of gaining experience in their future profession and of becoming acquainted with peers and professional colleagues. Students also learn to assess the work of others and to orientate themselves as to current themes in this profession.

Aim of the study program

This master's program is geared to students who have already demonstrated considerable knowledge of music theory and analysis in their bachelor's program, as well as talent in conveying this knowledge to others. Students will learn to explore this research field, systematically and historically, and to independently chart various developments. They will become familiar with leading research paradigms and will learn to present their findings to a scholarly forum, both in essay form and at oral presentations. They will also be encouraged to investigate beyond their own discipline and to critically evaluate its basis assumptions and methods.

The program

First year:
Semester 1
Course: Music Analysis (10)
Course: Musicology of Western Music (10)

Semester 2
Tutorial: Music Theory and Research I (10)
Seminar 3: Intersection of the Arts (10)
Seminar 1: Historiography of Music Theory (10)
Seminar 2: Canon of the Arts and Sciences (10)

Second year:
Semester 1
Course: Philosophy of Music/Aesthetics (10)
Tutorial: Music Theory and Research II (10)
Tutorial: Advanced Analysis (10)

Semester 2
Master's thesis (30)

The two-year master's research program consists of three specialist courses in the master's program in musicology, three seminars and three tutorials. The degree program is completed with a written thesis in which the student reports on independent research. The three courses are Philosophy of Music/Aesthetics, Musicology of Western Music, and Music Analysis. Depending on a student's previous track, *Systematic and Cultural Musicology* may also be chosen instead of Music Analysis. The three seminars concentrate on research and theoretical developments in the arts. Two of the seminars – *Canon of Arts and Sciences* and *Intersection of The Arts* – are open to students from other master's programs. These seminars enable students to develop an interdisciplinary approach and focus on the position of their own profession within a broader perspective, scientifically, historically and philosophically. The third seminar – *Historiography of Music Theory* – views the history of music theory from the perspective of someone who wants to write about this subject. The tutorials *Advanced Analysis*, *Music Theory and Research I*, and *Music Theory and Research II* form a transition from the study program to the professional field. In the student catalog, these tutorials are described as »projects offering a learning experience in which student and teacher research a subject representing an area of scholarly interest of the faculty member in question.« In the tutorials *Music Theory and Research I and II*, students first examine a branch of music theory based on leading publications and then write a thorough review of a recent publication in this area. First-rate reviews may be submitted for publication in the *Dutch Journal of Music Theory*. A fixed part of these tutorials is participation in the yearly International Orpheus Academy for Music Theory in Ghent.

The master's thesis is the crowning proof of mastery and consists of a paper minimally equivalent to a substantial article for a scientific periodical. Work on the master's thesis takes six months and is supervised by two musicology staff members or by a staff member and a teacher of the Amsterdam Conservatory.

Prerequisite programs

Both university and conservatory students may qualify for the master's program Research in the Arts / Music Theory. The University of Amsterdam and the Amsterdam Conservatory offer two possible prerequisite programs:

1. A bachelor in musicology from the university. A minimum of 60 credits (ECTS, for: European Credit Transfer System) must be devoted to modules in the Music Theory bachelor program at the Amsterdam Conservatory. The required courses are *Counterpoint*, *Harmony* (practical and theoretical), *Analysis* and *Jazz Theory*. In addition, students receive extensive solfeggio and aural training.
   NB. In order to attend modules at the Amsterdam Conservatory, students must pass an entrance exam in music theory. Information on the requirements for this entrance exam is available from the program coordinator and from music theory teachers at the Conservatory. They can also provide information on the contents of the modules.
2. A bachelor in music theory from the Conservatory. This degree requires 60 ECTS devoted to modules in the bachelor's program Musicology at the University of Amsterdam. The required modules are *Musicology of Western Music I-V*, *Academic Skills* and *Philosophy of Science*.

Students with an education equivalent to either of these two studies may also apply for admission to the Music Theory program.

Application

Prospective candidates for the master's program Research in the Arts / Music Theory must submit their application form *before April 1* to:

University van Amsterdam
Academische Zaken
Spuistraat 210
1012 VT Amsterdam

Please state »Application Research MA program in Arts and Culture«.

In addition to a completed application form, the following documents and information must be included:

- A certified copy of the bachelor's degree and grade reports of the bachelor courses followed.
- Entrance and graduation dates. A written motivation for the choice of this study, together with a proposal for a Master's thesis (1,000 words maximum).
- Letters of recommendation from a representative of the bachelor program and from the head of the department.

Program coordinator
Michiel Schuijer

Conservatory of Amsterdam
Van Baerlestraat 27
P.O. Box 78022
1070 LP Amsterdam
the Netherlands
Telephone: + 31 (0)20 5277503
E-mail: m.schuijer@cva.ahk.nl

University of Amsterdam
Nieuwe Doelenstraat 16
1012 CP Amsterdam
the Netherlands
Telephone: + 31 (0)20 5254667
E-mail: M.C.Schuijer@uva.nl

Autoren

FELIX DIERGARTEN studierte in Dresden Dirigieren, Musiktheorie und Komposition. 2003/04 Solorepetitor mit Dirigierverpflichtung am Theater Plauen/Zwickau. 2004/05 Assistent von Hans Zender beim SWR und bei den Donaueschinger Musiktagen. 2006 Assistant conductor von Ingo Metzmacher in Amsterdam.

HARTMUT FLADT studierte in Detmold Komposition (R.Kelterborn), dann in Berlin Musikwissenschaft; Promotion 1973 (bei Carl Dahlhaus). Editor (R.-Wagner-GA); seit 1981 Prof. an der UdK Berlin, 1996 bis 2000 auch an der Univ. f. Musik und darst. Kunst Wien; an beiden Institutionen Ausbau des Hauptfachs Musiktheorie. Editionsbeirat der Hanns-Eisler-GA. Veröffentlichungen über Musik des 15. bis 21. Jahrhunderts. Komponierte Bühnenwerke, Ballett-, Kammer-, Chor-, elektroakustische Musik, Lieder, Orchesterwerke, ›angewandte Musik‹ (Film, Kabarett, politische Musik). Hofer-Preis Berlin 1985, Orff-Preis 1995 für SALOMO (Münchner Opernwettbewerb).

LUDWIG HOLTMEIER studierte Klavier an der Musikhochschule Detmold, an den conservatoires supérieurs de musique in Genf und Neuchâtel. 1992 Konzertexamen. Studium der Musiktheorie, Musikwissenschaft, Schulmusik, Geschichte und Germanistik in Freiburg und Berlin. Lehrtätigkeit als Musiktheoretiker an der Hochschule für Musik, Freiburg, und als Musikwissenschaftler an der Hochschule für Musik »Hanns Eisler«, Berlin. Von 2000 bis 2003 Professor für Musiktheorie an der Hochschule »Carl Maria von Weber«, Dresden, seit dem WS 2003 wiederum an der Hochschule für Musik in Freiburg. Herausgeber der Zeitschrift *Musik & Ästhetik* und Präsident der Gesellschaft für Musik und Ästhetik, Vizepräsident der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie. Zahlreiche Rundfunk- und CD-Aufnahmen. Jüngste Veröffentlichungen: *Wien-Berlin. Stationen einer kulturellen Beziehung* (mit Mathias Hansen u. Hartmut Grimm); *KV 332, Versuch über Mozart. Juxtapposition und analytische Collage*; *Arnold Schönbergs »Berliner Schule«*; *Wagner und seine Zeit* (mit Eckehard Kiem).

ARIANE JESSULAT studierte an der Universität der Künste Berlin zunächst Schulmusik, dann Musiktheorie. Von 1996 bis 2004 arbeitete sie dort als Lehrbeauftragte für Musiktheorie. 1999 promovierte sie bei Elmar Budde zum Thema »Die Frage als musikalischer Topos«. Von 2000 bis 2004 war sie am musikwissenschaftlichen Seminar der Humboldt-Universität zu Berlin angestellt. Seit Oktober 2004 ist sie Professorin für Musiktheorie an der Hochschule für Musik, Würzburg.

HUBERT MOSSBURGER studierte Kirchenmusik, Musikerziehung, Musiktheorie und Musikwissenschaft in Regensburg, Detmold und Halle (Saale). Seit 1993 hauptamtlicher Musiktheorie- und Gehörbildungslehrer am Musikzweig der Latina August Hermann Francke in Halle (Saale); 1996-1999 Lehrbeauftragter für Musiktheorie und Gehörbil-

dung an der Hochschule für Musik Detmold, an der Evangelischen Hochschule für Kirchenmusik in Halle und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; 2000 Promotion in Musikwissenschaft; seit April 2001 Lehrbeauftragter für Musiktheorie an der Hochschule für Musik und Theater Hannover; seit 2002 Vorstandsmitglied und Chefredakteur der Zeitschrift der GMTH. 2003 Ruf auf eine Professur für Musiktheorie an der Hochschule für Künste Bremen. Zahlreiche Publikationen zur Musik und Musiktheorie des 15. bis 20. Jahrhunderts.

THOMAS MÜLLER studierte Schulmusik und Musiktheorie an der MHS Freiburg; Kompositionsstudium bei Wolfgang Rihm und Heiner Goebbels in Karlsruhe. Von 1988-93 als Lehrbeauftragter für Musiktheorie an den Musikhochschulen Trossingen und Freiburg tätig, seit 1993 Dozent für Musiktheorie an der MHS Freiburg. Komponist zahlreicher kammermusikalischer Werke. Letzte musiktheoretische Veröffentlichungen: »Quasi una fantasia. Mozarts Serenade c-moll KV 388«, Musik & Ästhetik 5 (2001), S. 27–43; »Vorspiel zum 3. Akt des Parsifal«, in: *Wagner und seine Zeit*, hg. von Eckehard Kiem und Ludwig Holtmeier, Laaber 2003, S. 291–305; »Kritisches Komponieren – Nicolaus A. Hubers zweite Bagatelle und Beethovens zweiter Satz der Klaviersonate Op. 111«, in: *Musiktheorie zwischen Historie und Systematik. 1. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie, Dresden 2001*, hg. von Ludwig Holtmeier u.a., Augsburg 2003.

ANDREAS NESTKE studierte Mathematik an der Humboldt-Universität Berlin, 1975 Diplom auf dem Gebiet der Differentialtopologie. 1977 bis 1998 Assistent am Bereich Geometrie, Sektion Mathematik der HU Berlin, 1980 Promotion auf dem Gebiet der Globalen Analysis, 1990 bis 1998 Mitarbeiter des Sonderforschungsbereichs »Differentialgeometrie und Quantenphysik«, 1998 bis 2001 VW-Stipendiat, seit 2002 freiberuflicher Hochschullehrer.

THOMAS NOLL, Studium der Mathematik in Jena und der Semiotik an der TU Berlin, Dissertation und Forschungstätigkeit vor allem auf dem Gebiet der Mathematischen und computergestützten Musiktheorie. 1998–2003 Leiter einer interdisziplinären Nachwuchsgruppe für Mathematische Musiktheorie (www.mamuth.de). Derzeit Lehrtätigkeit in Informatik und Mathematischer Musiktheorie an der TU Berlin.

TIHOMIR POPOVIC, geboren 1974 in Belgrad, Serbien, gewann als Pianist zahlreiche nationale und internationale Preise, u.a. Laureat des Internationalen J.-S.-Bach-Wettbewerbs in Paris. Trotz angebotener Studienplätze am Royal College of Music in London und an der Universität der Künste in Belgrad studierte er Klavier, Komposition und Musiktheorie an der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Er spielte mit verschiedenen Orchestern und gab Solokonzerte im In- und Ausland, unter anderem im Salle Gaveau in Paris. Zahlreiche Aufnahmen als Komponist, Pianist und Arrangeur, u.a. auch für den NDR und den Belgrader Rundfunk- und Fernsehsender. Seine Chor- und Kammermusikkompositionen sind Bestandteile der Repertoires verschiedener Ensembles in Deutschland, Großbritannien und Jugoslawien. Seit 2001 unterrichtet er Musiktheorie an der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

NILS SCHWECKENDIEK, 1999 Abschluß des Musikwissenschaftstudiums an der Universität Cambridge, anschließend Dirigierstudium bei Peter Gülke in Freiburg sowie an der Sibelius Akademie in Helsinki. 2004 Studium bei Pierre Boulez und Hanspeter Kyburz im Rahmen des Luzern Festival. Zur Zeit Tätigkeit an der Finnischen Nationaloper. Schweckendieks Interesse an der Musik Gerhards wurde in Cambridge durch den Komponisten Hugh Wood geweckt, der Gerhard noch persönlich gekannt hat. Letzte Veröffentlichung: »Zum Liedschaffen Franz Liszts«, Liszt Society Journal 2001.

SEBASTIAN SPRENGER studierte Komposition und Musiktheorie u. a. bei Manfred Stahnke und Reinhard Bahr. Seither tätig als freier Komponist, Musikpädagoge und Chorleiter. Einen Schwerpunkt seines kompositorischen Schaffens bilden Werke für Kinder und Jugendliche. Kompositionsaufträge des NDR sowie der Münchener Biennale. Referent beim 2. Kongreß der GMTH (Thema: »Die Kleinterzrückung als harmonischer Topos des amerikanischen Musicals«).