

ZGMTH Zeitschrift der
Gesellschaft für Musiktheorie

7. Jahrgang 2010

Herausgegeben von
Folker Froebe,
Michael Polth,
Stefan Rohringer und
Jan Philipp Sprick

ZGMTH

Zeitschrift der Gesellschaft
für Musiktheorie e.V.

Wissenschaftlicher Beirat: Jean-Michel Bardez (Paris), Nicholas Cook (London), Thomas Christensen (Chicago), 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 Meeüs (Paris), Christian Martin Schmidt (Berlin), Michiel Schuijjer (Amsterdam).

7. Jahrgang 2010

Herausgeber:

Folker Froebe, Wilhelm-Brandes-Straße 2, 27570 Bremerhaven, Tel.: +49(0)471-200 290,

Michael Polth, Zechnerweg 4, 69118 Heidelberg, Tel.: +49(0)6221-735 33 90

Stefan Rohringer, Ismaningerstraße 82, 81675 München, Tel.: +49(0)89-28 92 74 81 und

Jan Philipp Sprick, Willibald-Alexis-Straße 22, 10965 Berlin, Tel.: +49(0)30-61209936

Die Herausgeber sind per E-Mail erreichbar unter: redaktion@gmth.de.

Layout: Poli Quintana, quintana@interlinea.de / Oliver Schwab-Felisch. Gesetzt in Linotype Optima.

Umschlag: Oliver Schwab-Felisch

Satz: Folker Froebe

Notensatz und Grafik: die Autoren / Folker Froebe / Jan Philipp Sprick

Erscheinungsweise: jährlich.

Manuskripte und Rezensionsexemplare senden Sie bitte an die Herausgeber oder an:

ZGMTH, z.Hd. Stefan Rohringer, Hochschule für Musik und Theater München, Arcisstraße 12, 80333 München.

Bezug über den Buchhandel oder direkt über Georg Olms Verlag, Hagentorwall 7, 31134 Hildesheim,

Tel.: +49(0)5121-150 10, info@olms.de, www.olms.de.

Preise: Einzelband 44,- €, Abonnement 37,- € (zzgl. Versandkosten).

Für Mitglieder der Gesellschaft für Musiktheorie ist der Bezugspreis durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten.

Anzeigenannahme: Georg Olms Verlag.

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliographische 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 2011

 ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-487-14702-4

ISSN 1862-6750

Inhalt

7. JAHRGANG 2010, AUSGABE 1: MUSIKTHEORIE LEHREN

EDITORIAL	9
UMFRAGE	
CLEMENS KÜHN Musiktheorie lehren. Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen	9
ARTIKEL	
JOHANNES MENKE Brauchen wir einen Kanon in der Musiktheorie?	61
KONSTANZE FRANKE Gedanken zu einer anderen Modulationslehre	71
STEFAN LEWANDOWSKI ›Fallende Quintanstiege‹. Ein Modellversuch	85
ANNO SCHREIER ›Kollision‹ und ›Verschiebung‹. Satztechnische Modelle in Liedern Robert Schumanns	99
REZENSION	
TOBIAS ROKAHR John Leigh, <i>Orlando – ein multimediales Gehörbildungsprogramm</i> , Dresden: Fahner 2009	111

7. JAHRGANG 2010, AUSGABE 2: VARIA

EDITORIAL	115
ARTIKEL	
MARKUS ROTH Les Ombres Errantes. Vier Sichtweisen auf Satztechnik und Kombinatorik bei François Couperin ...	119

JÖRG-PETER MITTMANN Der dodekaphone Impressionist. Zu Luigi Dallapiccolas <i>Piccola musica notturna</i>	135
MUSIKTHEORIE DER GEGENWART	
IANN QUINN Are Pitch-Class Profiles Really »Key for Key«?	151
MUSIKTHEORIE IN DER LEHRE	
JÖRN ARNECKE Dispositio, Elaboratio und Decoratio – Aspekte des Fugenthemas bei Johann Sebastian Bach	165
LILLO KUNKEL Harmonisches Hören im Stilbereich Impressionismus	179
QUELLENTEXT	
NICOLETA PARASCHIVESCU Francesco Durantes Perfidia-Sonate. Ein Schlüssel zum Verständnis der Partimento-Praxis	203
REZENSIONEN	
FOLKER FROEBE Vom Tonsatz zum Partimento. Giovanni Paisiello, <i>Regole per bene accompagnare il partimento o sia il basso fondamentale sopra il Cembalo</i> (= Praxis und Theorie des Partimento-spiels 1), hg. von Ludwig Holtmeier, Johannes Menke und Felix Diergarten, Wilhelmshaven: Noetzel 2008	215
FELIX DIERGARTEN Markus Waldura, <i>Von Rameau und Riepel zu Koch. Zum Zusammenhang zwischen theoretischem Ansatz, Kadenzlehre und Periodenbegriff in der Musiktheorie des 18. Jahrhunderts</i> , Hildesheim: Olms 2002	233
NACHRUF	
CLEMENS KÜHN Ein Leben für Musiktheorie. Diether de la Motte zum Gedenken	243
7. JAHRGANG 2010, AUSGABE 3: VARIA	
EDITORIAL	251

ARTIKEL

- JOHANNES QUINT
Unendliche Skepsis: Offene Form in Chopins Mazurken 255
- VÖLKER HELBING
Zyklizität und Drama(turgie) in Scelsis viertem Streichquartett 267
- ANA STEFANOVIĆ
Once more on musical topics and style analysis.
A critical examination of Agawu's analysis of the introduction to
Beethoven's *Pathetic* Sonata 311

WETTBEWERB

- ANDREAS LANG
aufgesplittert, ausgedehnt.
Mark Bardens *kairos incised* (2007) 327
- MICHAEL LEHNER
»So fängt nur Chopin an, ... so schließt nur er«.
Initial- und Finalgestaltung in Chopins Mazurken 345
- STEFAN VANSELOW
Das Eigene im Fremden.
Kompositorische Postmoderne zwischen Verarbeitung einer Vorlage und
ausgeprägtem Personalstil am Beispiel von Sven-David Sandströms
Motette *Lobet den Herrn* 361

QUELLENTXT

- FRIEDRICH NIETZSCHE
Friedrich Nietzsche, *Fragment an sich*, 1871 379

BERICHT

- FÖLKER FROEBE UND JAN PHILIPP SPRICK
Musiktheorie und Improvisation.
IX. Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie, Hochschule für Musik
an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 8. bis 11. Oktober 2009 381

REZENSIONEN

- WOLFGANG FUHRMANN
Martin Clayton, Trevor Herbert, Richard Middleton (Hgg.),
The Cultural Study of Music: A Critical Introduction,
New York und London: Routledge 2003 385

HARTMUT FLADT	
Dörte Schmidt (Hg.), <i>Musiktheoretisches Denken und kultureller Kontext</i> (= Forum Musikwissenschaft 1), Schliengen: Edition Argus 2005	387
JANINA KLASSEN	
Schneisen im Dickicht barocker Systemtheorie. <i>Melanie Wald, Welterkenntnis aus Musik. Athanasius Kirchers »Musurgia universalis« und die Universalwissenschaft im 17. Jahrhundert</i> (= Schweizer Beiträge zur Musikforschung Bd. 4), Kassel u. a.: Bärenreiter 2006.....	393
EINGEGANGENE SCHRIFTEN UND NOTENAUSGABEN	399
AUTOREN	401

ZGMTH

Zeitschrift der
Gesellschaft für Musiktheorie

7. Jahrgang 2010
Ausgabe 1
Musiktheorie lehren

Herausgegeben von
Clemens Kühn

Editorial

Scheinbare Selbstverständlichkeiten klingen meist banal, aber es ist wichtig, sie sich gelegentlich zu vergegenwärtigen, weil man ihre Konsequenzen oft genug aus den Augen verliert: Musiktheorie umschließt Forschung und Lehre. Sie ist eine künstlerisch-wissenschaftliche Disziplin und zugleich Unterrichtsfach. Das Unterrichten allerdings ist unser tägliches Brot. Unter Theoretikern spiegelt sich das jedoch kaum: Ihr Austausch findet durchweg auf fachlicher Ebene statt, nicht in pädagogischen Fragen. Oliver Schwab-Felisch ist darum nachdrücklich für seine Anregung zu danken, hier ›Musiktheorie lehren‹ zum Thema zu machen.

Auf zwei Wegen sucht das vorliegende Heft Annäherungen. Der erste Teil enthält eine entsprechende Umfrage an den deutschen Musikhochschulen; ihr schließt sich mein Versuch an, wesentliche Ergebnisse herauszuziehen und übersichtlich darzustellen. Die Umfrage liegt einige Zeit zurück, weil für das vorliegende Heft zunächst ein früherer Erscheinungstermin vorgesehen war; den beteiligten Hochschulen wurde aber zum jetzigen Zeitpunkt die Möglichkeit angeboten, ihre Stellungnahmen aus dem Jahr 2008 zu aktualisieren.

Der zweite Block bringt vier Aufsätze. Sie haben direkt oder mittelbar mit der Lehre zu tun: Johannes Menke stellt sich mit seinen Überlegungen zu einem »Kanon in der Musiktheorie« einer ebenso zentralen wie offenbar unerwartet brisanten Frage. Konstanze Franke geht mit »Gedanken zu einer anderen Modulationslehre« einem heiklen Lehrgegenstand nach. Stephan Lewandowski (»Fallende Quintanstiege« – Ein Modellversuch) und Anno Schreier (»Kollision« und »Verschiebung« – Satztechnische Modelle in Liedern Robert Schumanns) treffen durch ihre Ausrichtung auf satztechnische Modelle einen wichtigen Strang gegenwärtiger Lehre.

Eine in Vorworten gängige Redewendung, die Veröffentlichung könne das Thema »natürlich niemals erschöpfend behandeln, weil...«, greife ich hier voller Überzeugung auf: Dieses Heft ist ein Anfang, keine abschließende Verkündung. Wäre es nicht geboten, ›Musiktheorie lehren‹ einmal zu einem Kongress-Thema der GMTH zu machen?

Clemens Kühn

Musiktheorie lehren

Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen

Clemens Kühn

EIN RUNDBRIEF

An die Musiktheorie-Abteilungen aller Musikhochschulen Deutschlands sandte ich am 12. März 2007 den folgenden Brief:

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Oliver Schwab-Felisch hat mich gebeten, Gastherausgeber zu sein für eine Ausgabe der *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*. Als Thema gab er vor »Musiktheorie lehren«. Seiner Bitte wollte ich nicht ausweichen.

Nun gibt es bereits in der Laaber-Zeitschrift *Musiktheorie* das von mir betreute Heft 4/2003 »Musiktheorie vermitteln«. Ein solches Heft jetzt gewissermaßen zu verdoppeln, dürfte wenig Sinn machen. Spannend und sachlich geboten erscheint es mir dagegen, Stellungnahmen aus allen deutschen Musikhochschulen zusammen zu tragen: um damit den Kreis an Autoren und Meinungen nachdrücklich zu erweitern und um womöglich ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten. Ich für meinen und den Dresdner Teil werde dann eine Zusammenschau aller eingegangenen Antworten versuchen.

Meine herzliche Bitte darum: Ist jemand aus Ihrem Kollegium bereit, einen kleinen Text zum Thema »Musiktheorie lehren« zu schreiben? Darstellungsart, Form, Ausrichtung und Anspruch (im Namen Ihres Kollegiums oder aus persönlicher Sicht gesprochen) sind dabei jedem frei gestellt. Naheliegend sind allerdings Fragen nach

Inhalten (beispielsweise: verbindlicher Kanon an Gegenständen? Studienspezifische Differenzierung? Welche historische Reichweite? Verhältnis von ›Handwerk‹ und ›Analyse‹? Lehrbücher? Gewichtung der Einzeldisziplinen?)

Methoden (Unterrichtsorganisation und -formen, Arbeits- und Vermittlungstechniken, Hausarbeiten, Prüfungsweisen usw.)

Die Spielregeln wären:

Umfang möglichst nicht über drei Schreibmaschinenseiten (auch, um den Arbeitsaufwand gering zu halten),

Abgabe spätestens zum 1. März 2008.

Wenn wir eine Verständigung hinbekommen über Fragen des Lehrens, ist das für alle ein Gewinn – über eine Zusage würde ich mich darum außerordentlich freuen.

Bitte machen Sie sich die kleine Mühe, mit der beiliegenden, vorbereiteten Postkarte möglichst bald ein kurzes Signal zu geben, ob ich mit einem Text rechnen darf.

Ich verhehle nicht, von zwei Ergebnissen dieser Umfrage etwas enttäuscht gewesen zu sein. Nur 15 Musikhochschulen haben geantwortet, trotz zweier Erinnerungsschreiben; ein Teil gab zumindest ein ›vielleicht‹ von sich, auf das allerdings nichts folgte, der Rest hüllte sich in Schweigen. Und wo bloß Studien- und Prüfungsordnungen wiedergegeben werden, die jeder mühelos an anderen Stellen einsehen kann, sagt das nicht viel aus.

Ungeachtet dessen geben die lesens- und nachdenkenswertesten Stellungnahmen ein in mehrfacher Hinsicht aufschlussreiches und spannendes Bild. München und Essen setzen darin bemerkenswerte Akzente. Für München beschreiben Ulrich Kaiser und Stefan Rohringer eine gerade anlaufende Umstellung auf ›Seminarbetrieb‹ in der gymnasialen Lehrerbildung; Veronika Stüben und Kilian Sprau berichten von studentischen Einschätzungen des musiktheoretischen Lehrangebots, die teils erwartet, teils erstaunlich sind. Für Essen setzt Matthias Schlothfeldt einen Schwerpunkt auf ›Didaktik der Musiktheorie‹: Sie wurde in Essen – ein ebenso hellsichtiger wie im Grunde überfälliger Schritt – als eigenes Unterrichtsfach eingerichtet.

Die Zuschriften folgen hier alphabetisch nach Städten geordnet.

DIE ANTWORTEN

›Musiktheorie lehren‹ – in Augsburg ...

... ist doch weiterhin möglich. Noch 2007 sah es nicht danach aus, denn es war der erklärte Plan des damaligen bayerischen Staatsministers Dr. Thomas Goppel, die Abteilung Augsburg der kommunalen Musikhochschule Nürnberg-Augsburg im Zuge von deren Verstaatlichung zu schließen. Als ›Ersatz‹ plante er eine ›Elite-Kammermusik-Akademie‹, an der etwa neun mal im Jahr ein paar Studenten anderer bayerischer Musikhochschulen Kammermusikurse von fünf Tagen Dauer (inkl. An- und Abreisetag) hätten absolvieren sollen/können/dürfen/müssen. Glücklicherweise (für uns und für das Musikleben in der Region Augsburg) konnte der Minister diesen Plan nicht umsetzen. Stattdessen wurde zum 1. Januar 2008 die Abteilung Augsburg in die Universität eingegliedert und gemeinsam mit der dort schon angesiedelten Musikpädagogik (Lehramt für Musik an Grund-, Haupt- und Realschulen) das »Leopold-Mozart-Zentrum für Musik und Musikpädagogik« gegründet (inkl. einem Master-Studiengang Musiktherapie). Und da Diplomstudiengänge nicht mehr neu installiert werden durften, sahen wir uns plötzlich als eines der ersten Musikausbildungsinstitute in Bayern gezwungen, ganz schnell einen modularisierten BA/MA-Studiengang zu entwerfen, denn im Wintersemester 08/09 sollte es ja losgehen mit den neuen Studiengängen, nämlich *Bachelor* und *Master of Music*, mit pädagogischem oder künstlerischem Schwerpunkt. Es ist auch tatsächlich losgegangen, und die schon immatrikulierten Studenten der Diplomstudiengänge unterrichten wir weiter bis zu deren Abschluss nach den alten Ordnungen.

Und mit dem *Bachelor* beginnt schon das Problem, denn ein BA darf ja nur ein erster (!) berufsqualifizierender Abschluss sein. (Wieviel Prozent der Studenten werden wohl einen zweiten, den *Master*, machen, wenn der erste schon vier Jahre dauert?) Das

heißt, da der BA nur weniger ›wert‹ sein darf als das alte Diplom, dass gekürzt werden muss, und natürlich ist die (bekanntermaßen weitgehend ungeliebte) Theorie allen anderen Gruppen (und den Bürokraten sowieso) ein wohlfeiles Gebiet, um das Messer anzusetzen. (So ein modularisierter Studiengang sieht ja in erster Linie die Kalkulation eines gesamten *workload* vor, der einen Studenten nicht mehr als mit einer 40-Stunden-Woche an fünf Tagen [sic!] belasten darf, und da die Studenten zum selbstständigen Studium angehalten werden sollen, dürfen die *contact hours*, also die Semesterwochenstunden, nicht zu viele sein. Daraus resultiert die Aufforderung zum SWS-Kürzen, und das ist für den Träger noch recht praktisch, denn Unterrichtsstunden müssten ja bezahlt werden, aber je mehr der Student ohne Lehrer arbeitet, desto billiger ist alles. Ob so etwas auf dem Gebiet der Musik funktionieren kann, ist gleichgültig. Da aber ein Teil des fest angestellten Personals dazu gedrängt worden ist, an die selbstständig gewordene Hochschule für Musik in Nürnberg zu wechseln (das alte Schwesterinstitut), sind die personellen Lücken so groß (gewesen), dass sogar zusätzliche Lehrbeauftragte engagiert werden mussten.

Eine Kürzung unserer Theiestunden-Zahl um 20% (!) im Vergleich zum (zugegebenermaßen etwas großzügiger als anderswo bemessenen) bisherigen Theiestunden-Deputat der Hochschule für Musik Nürnberg-Augsburg hat sich – trotz heftigster Gegenwehr unsererseits – nicht vermeiden zu lassen. Und das, nachdem anlässlich einer Bestandsaufnahme der Defizite auf Seiten der Studenten durch das Kollegium sogar eine Ausweitung des Theorieunterrichts schon einstimmig gefordert worden war (plötzlich wollten z.B. Instrumentallehrer, dass ihre Studenten genau so viel Blattsing-Unterricht bekommen wie die Sänger, usw.), was eine Aufstockung unserer Stunden um 25% bedeutet hätte. Statt der angepeilten Aufstockung von (wie bisher) 40 SWS Theorie inkl. Gehörbildung in einem normalen Instrumentalstudiengang mit künstlerischem oder pädagogischem Abschluss auf 50 jetzt also nicht einmal das Halten des *status quo*, sondern die Kürzung auf eher läppische 32 ... Frustrierend, aber wir machen trotzdem weiter! Was bleibt uns auch anderes übrig?

Und was werden wir machen? Natürlich macht jeder einzelne Lehrer das, wovon er überzeugt ist. Wir haben hier in langen Jahren eine Kultur des Nicht-Einmischens entwickelt: Zwar differieren wir untereinander nicht unbeträchtlich, aber die Freiheit, es nach eigener Überzeugung zu machen, die sich keiner von uns nehmen lassen würde, gesteht jeder jeder allen anderen Kollegen auch zu. Insofern spreche ich im Prinzip bei konkreteren Aussagen für mich alleine. Doch es gibt auch große Gemeinsamkeiten: Das wichtigste gemeinsame Merkmal ist sicherlich, dass die auf dem engeren Gebiet der Musiktheorie (also der Satzlehre-Kurse) Tätigen hier alle aktive Komponisten sind; wir betreiben den Musiktheorie-Unterricht also als Praktiker, die den Haupt-Unterrichtsgegenstand (Satztechnik) tagtäglich selbst ausüben, also den künstlerischen, schöpferischen Zugang (für uns den unbestritten besten Zugang) zur Materie haben.

Auch der Kanon ist unbestritten, nämlich Harmonielehre (Homophonie und Funktionalität), Kontrapunkt (Polyphonie und Modalität), die Musik des 20./21. Jahrhunderts und Analyse. Nicht nur ein Randgebiet ist für uns aber auch die Gehörbildung, für die wir eine möglichst intensive Vernetzung mit den anderen Disziplinen anstreben, sozusagen nach der Devise ›Satzlehre und Analyse mit den Ohren, Hören mit dem Hirn‹. Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht.

Die historische Reichweite ist naturgemäß ziemlich unterschiedlich, im Kontrapunkt von Josquin bis weit nach 1600, in der Harmonielehre von Barock bis Romantik, da setzt jeder von uns seine eigenen Schwerpunkte, aber das Vermitteln eines guten Überblicks versuchen wir alle. Wir zählen nicht zu denen, die ein kleines Gebiet intensiv herausgreifen und darauf hoffen, dass die Studenten vom Besondern zum Allgemeinen selbst schließen (können). Ich persönlich sehe ein die Gemeinsamkeiten verschiedener Stile zusammenfassendes Modell (das somit keiner Realität vollkommen entsprechen kann) als gute Grundlage, um darauf aufbauend stilistische Unterschiede als Abweichungen vom Modell darzustellen.

Studienspezifische Differenzierungen gibt es bei uns relativ wenig, weil unsere Studenten sehr homogen sind; ca. 80% streben einen pädagogischen Abschluss an, und das wird wohl auch so bleiben, denn die künstlerische Vertiefung ab dem 5. Semester (neben mehreren pädagogischen Vertiefungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie z. B. EMP oder Klassenmusizieren) setzt eine sehr gute Note im Hauptfach am Ende des 4. Semesters voraus. Nur die Kirchenmusiker (die leider im Zuge der ›Reformen‹ ganz abgeschafft worden sind, und zwar ohne Protest von Seiten der Kirche ...) und die Bläserchesterleitungs-Studenten (eine Augsburger Spezialität) sind (bzw. waren) geeignet, bei der aktiven Betätigung mehr als Ansätze zu liefern. Neben der pädagogischen und der künstlerischen Vertiefung soll es allerdings nun auch eine Vertiefung im Bereich Musikwissenschaft/Musiktheorie geben, in der natürlich noch mehr Musiktheorie als ehemals bei der Kirchenmusik betrieben werden soll, und außerdem einen gewissen Grundstock an musikwissenschaftlichen Fächern. Es wird sich in Bälde zeigen, in welchem Ausmaß diese Vertiefungsrichtung, deren berufliche Anwendbarkeit eher diffus ist, von den Studenten angenommen werden wird.

Trotzdem ist uns allen die aktive Betätigung der Studenten ein Anliegen, denn auch wenn die Ergebnisse oft mager sind, bringen z. B. etwa fünf eigene Versuche, einen Choral zu harmonisieren, wahrscheinlich mehr Erkenntnisgewinn für den Studenten als das bewundernde analytische Betrachten von 50 Bach-Chorälen. Die Vorzeigbarkeit der Ergebnisse (ein typisches Produkt der ›Fun-Pädagogik‹) ist wohl kein Kriterium für den Erkenntnisgewinn, den ein Student aus den Veranstaltungen ziehen kann. Doch gerade dieser Gewinn sollte im Vordergrund stehen. Auch vor einer gewissen Trockenheit am Anfang des *curriculums* ist uns nicht bange: Zum einen muss man davon ausgehen können, dass ein Student, der sich freiwillig für ein Studium entschieden (und dafür sogar eine lästige Aufnahmeprüfung in Kauf genommen) hat, von selbst motiviert ist, zum anderen hängen wir durchaus auch ein wenig der alten Vorstellung vom *gradus ad parnassum* an, nämlich der Tatsache, dass man den grandiosen Ausblick auf der Spitze des Berges halt nur dann genießen kann (z. B. die Freuden der Analyse nach den Mühen in Harmonielehre und Kontrapunkt), wenn man vorher auf dem steinigen Weg zum Gipfel (auf dem man noch keine Vorstellung haben konnte, was einen oben erwartet) nicht aufgegeben hat.

Mir scheint unserer Disziplin deutschlandweit noch einiges bevorzustehen, wenn der ›Bologna-Prozess‹ (also die Umstellung auf modularisierte Studiengänge) allgemein in Fahrt kommt. Ich wüsste ja gerne, ob es irgendwo in Deutschland vielleicht einen alten Diplomstudiengang gibt, der in seiner Studienordnung wirklich soviel Theorie-Anteile

enthält, dass man guten Gewissens etwas weglassen könnte, um zum Mindest-Level *bachelor* abzuspecken. Ich fürchte aber eigentlich, das geht überall an die Substanz und unterschreitet damit zwangsläufig den Minimallevel. Im Zuge dieser Entwicklung wird man auch kaum durchdringen mit dem Appell, dass der, der Elite will, zuerst in die Breite investieren muss, weil Elite nie als Turm oder Säule entsteht, sondern immer nur in Form einer Pyramide oder eines Kegels mit hoher Spitze und zwangsläufig breiter Basis. Und wer gerade den intellektuellen, theoretischen Anteil in der Kunstausbildung zurückzufahren bereit ist, braucht sich über nichts mehr zu wundern (PISA, TIMSS *et alii* lassen grüßen).

Eines meiner Lieblingszitate ist der Satz von Hanns Eisler »Wer nur von Musik etwas versteht, versteht auch von Musik nichts«. Wenn man diesen Satz einmal nicht hoch-, sondern »herunter-rechnet« auf den rein musikalischen Bereich, dann könnte man wohl sagen: Wer nur von seinem Instrument etwas versteht, versteht auch von seinem Instrument nichts. Aber der Zeitgeist weht wohl in die Richtung Reduzierung (»Geiz ist geil!«) statt in Richtung umfassende Bildung. Gegen diesen Zeitgeist der Nivellierung (selbstverständlich nach unten) müssen wir wohl ankämpfen, denn unsere Disziplin ist (jetzt, in Zeiten der »Not«, wird es wohl offenbar) noch alles andere denn anerkannt als notwendig oder gar unverzichtbar.

(Richard Heller)

Tonsatz des 20. Jahrhunderts

Seit einigen Jahren hat die Hochschule für Musik »Hans Eisler« Berlin in allen Studiengängen das Fach »Tonsatz des 20. Jahrhunderts« (»Tonsatz II«) als Teil des Pflichtfaches Tonsatz eingeführt. Der Unterricht im klassischen Tonsatz (»Tonsatz I«) wurde von 6 auf 4 Semester reduziert – die beiden letzten Semester füllt nun der neue Kurs. Gegenstand des Unterrichts sind mindestens zwei unterschiedliche Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts.

Zwei Herangehensweisen an die Stoffe werden unterschieden: 1.) die Analyse typischer Werke der jeweiligen Kompositionstechnik und 2.) die Eigenkomposition kleiner Studien unter Verwendung der erarbeiteten Stil- und Gestaltungsmittel. Die dabei entstehenden Arbeiten, sowohl die analytischen als auch die selbst geschriebenen Studien, werden studienbegleitend in die Diplomprüfung einbezogen bzw. es werden die erworbenen Kenntnisse in Form einer Klausur abgefragt, die ebenfalls das Schreiben einer Studie beinhaltet.

Die Lehrenden der Abteilung Tonsatz bieten Kurse in unterschiedlichen Techniken an. Mit dem Einstieg in Tonsatz II können die Studierenden frei auswählen, welche Kurse sie belegen möchten. Als grundlegendes Kompositionssystem des 20. Jahrhunderts beinhalten fast alle Lehrangebote die 12-Ton-Technik in Verbindung mit Analysen von Werken Schönbergs und Weberns. Darüber hinaus umfassen die angebotenen Themen ein weites Spektrum: Debussy – *Mixturtechniken*, Messiaen – *Komponieren mit Modi*, Ligeti – *Mikropolyphonie*, Bartok – *beibehaltene Strukturen*, Hindemith – *Analysemethoden*, Jazz – Harmonik, Improvisation – Aleatorik etc.

Die Unterrichtsanteile von Analyse und Eigenkomposition werden von den Lehrenden unterschiedlich gewichtet. Es entstehen dabei zum Teil Analysen, die weit über die Darstellung des reinen Kompositionsmaterials hinausgehen – bis hin zu kleinen musikwissenschaftlichen Arbeiten, die auch z. B. formale, inhaltliche, philosophische und historische Zusammenhänge beinhalten. Einige der entstehenden Kompositionen sind kammermusikalisch anspruchsvolle Arbeiten, die von den Studenten selbst gespielt und zum Ende des Semesters aufgeführt werden.

Fazit der bisherigen Erfahrungen: Eine stilistisch und kompositionstechnisch so vielseitige Epoche in zwei Semestern zu behandeln, ist natürlich nicht erschöpfend möglich. Die Konzentration auf wenige Themen wirkt also eher beispielhaft für das prinzipielle Herangehen an analytische und praktische Probleme zeitgenössischer Musik. Da sich auch heute noch der Großteil des Musikbetriebs und der Musikstudenten eher an barocker, klassischer und romantischer Musik orientiert, ist die Öffnung der jungen Musiker für die Moderne von besonderer Wichtigkeit.

(Peter Aderhold)

UDK Berlin – Musiktheorie an der Hochschule und danach ...

Kein Fachgebiet kann im Laufe eines Studiums in all seinen Inhalten und Methoden umfassend behandelt werden. Ein Mittel, diesem Problem zu begegnen, bestünde in dem Versuch, dem Studierenden eine gewisse ›Grundausstattung‹ an Wissen zu vermitteln – für die Musiktheorie beispielsweise ein Basisvokabular aus der Kontrapunkt-, Harmonie- und Formenlehre, wichtige Charakteristika einiger Stile und die nähere Bekanntschaft mit einigen Meisterwerken.

Gut möglich natürlich, dass dem Studierenden ein solches Wissen in seiner späteren beruflichen Praxis zugute kommt. Schade jedoch, wenn es nicht außerdem gelänge, ihm das Fach Musiktheorie weniger als eine Ansammlung von Wissen, denn als eine besondere Haltung Musik gegenüber nahe zu bringen – eine Haltung, geprägt von Interesse an der Faktur eines Stückes, den Beziehungen zwischen seinen Details, seinen historischen Voraussetzungen, den Grundlagen seines Ausdrucksgehalts. Die Gefahr, dass der Studierende nach seiner letzten Theorieprüfung das Kapitel Musiktheorie als erledigt betrachtet, besteht ja vor allem dann, wenn er in solchen Fragen keine eigene Neugier entwickelt hat, oder, wenn er nicht über die Mittel zu verfügen glaubt, auf dem Gebiet selbstständig weiter zu kommen. Das Know-how des Lehrenden kann Begeisterung für die Sache auslösen, kann aber auch zu einer Abhängigkeit führen, wenn der Studierende zu wenig geübt hat, eigene Fragen zu stellen und selbst nach Antworten zu suchen. So weiß er dann hinterher vor allem, eben nur über einen bescheidenen Teil des weit umfassenderen Wissens zu verfügen, das der Lehrende, der im Analyseseminar so souverän den künstlerischen Reichtum von Bachschen Fugen, Schuberts *Winterreise* und Weberns *Variationen* kommentierte, zu haben schien.

Mir als Lehrendem stellt sich also insbesondere das Problem, wie ich dem Studierenden dabei helfen kann, in musiktheoretischen Fragen sein eigener Lehrer zu werden.

Wichtig erscheint mir dabei vor allem die Eröffnung einer historischen Perspektive sowohl auf die Musik selber, als auch auf die theoretischen Denkfiguren und Begriffe, die an Musik herangetragen werden können. Beide sollen in ihrer vorhandenen Form als Kulturprodukt, d.h. als Auswahl aus mehreren denkbaren Möglichkeiten erfahrbar werden: die Musik, indem mittels Tonsatz- und Improvisationsübungen Spielräume innerhalb eines Stils oder Alternativen angesichts eines formalen Problems ausgelotet werden; das theoretische Instrumentarium, indem die Herkunft und unterschiedliche Ausprägung von Theorien (z. B. der Funktionstheorie) und Begriffen (z. B. ›Dreiklang‹, ›Fauxbourdon‹, ›Monte‹, ›Parallelismus‹), sowie ihre unterschiedliche Verwendung bei verschiedenen Autoren (z. B. ›Periode‹, ›sixte ajoutée‹, ›Stufe‹) im Unterricht zur Sprache kommen. Dem Studierenden soll bewusst werden, dass nicht nur das musikalische Repertoire, sondern auch das musiktheoretische Denken sich in unterschiedlichen Traditionen entwickelt hat und weiterhin entwickelt, im deutschsprachigen Raum und natürlich ebenso darüber hinaus. Die Einsicht in die Kontingenz von Begriffen stärkt das Vertrauen in die eigene Sprachfähigkeit und ermutigt zur Entwicklung eigener Kategorien, falls die etablierte Fachsprache angesichts der eigenen musikalischen Erfahrung zu kurz zu greifen scheint. Die Erkenntnis, dass jede Theorie nur ein begrenztes Blickfeld eröffnet, warnt davor, sich von einer einzigen Perspektive abhängig zu machen und regt zum eigenständigen Denken an.

Hieraus folgt, dass ich im Theorieunterricht in jedem Studiengang die Verwendung von Primärliteratur bevorzuge. Handbücher und Aufsätze sind oft unverzichtbare Hilfsmittel, auf die die Studierenden auf jeden Fall hingewiesen werden sollen (z. B. durch Literaturlisten); als Maßstab dienen jedoch nach Möglichkeit die Originale. Für die Satzlehre bedeutet dies, dass die Partituren in letzter Instanz die zu respektierenden Regeln und Kriterien liefern. Den Studierenden zeige ich also den Weg in die Bibliothek und ermuntere sie dazu, die satztechnischen Prinzipien, die mir für ein bestimmtes Repertoire gültig erscheinen, in den Noten zu überprüfen und gegebenenfalls anzufechten. Im Bereich der Analyse lege ich Wert darauf, wichtige Begriffe und Systeme (historische wie rezente) auch in der Formulierung ihrer Autoren, etwa durch die Zusammenstellung von Zitaten, vorzustellen.

Da Lernen bekanntlich leichter und intensiver ist, wenn eigene Fragen den gebotenen Informationen vorangehen, kann die Auswahl an Musik, die im Unterricht besprochen wird, meines Erachtens weitgehend von den Interessen der Studierenden abhängig gemacht werden. Außerdem werden die Studierenden bei einem solchen flexiblen Angebot eher Gelegenheit haben, zu erleben, wie der Lehrende sich auch von persönlicher Neugier getrieben mit ihnen einer Sache nähert, als wenn er einen ›kanonisierten‹ Gegenstand zum x-ten Mal behandelt. An der Universität der Künste Berlin, wo ich als Lehrbeauftragter unterrichte, sind die Studien- und Prüfungsordnungen sehr offen gehalten, so dass tatsächlich in der Unterrichtsgruppe entschieden werden kann, wo Akzente gesetzt werden sollen. Dass Musik vor Bach und nach Brahms dabei aber auf jeden Fall vertreten sein muss, bedarf eigentlich keiner Rechtfertigung. Die Behandlung von Musik des 15. und 16. Jahrhunderts halte ich, von ihrem eigenen Wert einmal abgesehen, schon deshalb für unverzichtbar, weil die Einsicht in das Neben-, Über-, und Ineinander akkordisch-funktionaler und intervallischer Satzprinzipien in tonaler Musik sonst schwer

vermittelbar wäre. Die Beschäftigung mit Musik der vergangenen hundert Jahre weitet ebenfalls den Blick für die Vielfalt musikalischen Denkens und räumt mit mancherlei Vorurteilen auf. Der sogenannte ›Jazz-Rock-Pop‹-Bereich, der in den neustrukturierten Lehramtsstudiengängen an der Universität der Künste Berlin mittlerweile fester Bestandteil des Curriculums ist, stellt die Frage, wie Musik gehört und aufgefasst werden will, abermals neu.

Dass Gehörbildung in den meisten Studiengängen an der UdK nicht in separaten Lehrveranstaltungen unterrichtet wird, ist mit dem Anspruch verknüpft, die Bereiche Hörerziehung, Satzlehre, Formenlehre und Analyse möglichst eng aufeinander zu beziehen. Das wichtigste Mittel hierzu bleibt meines Erachtens die Einbeziehung von Tasteninstrumenten im Unterricht (Klavier, Keyboard). Durch das Nachspielen von Gehörtem, das Reduzieren komplizierter Sätze, die Realisierung bezifferter und unbezifferter Bässe (Partimenti), die Formulierung satztechnischer Modelle und weitere Improvisationsaufgaben entwickeln die Studierenden recht schnell ein Verständnis für musikalische Phänomene, die sonst immer wieder wortreich erklärt werden müssten.

Die letzte Theorieprüfung eines Studierenden ist mir weniger wichtig als sein Umgang mit Musik danach. So erhoffe ich mir einen Absolventen, der Musiktheorie im Laufe seines Studiums als aufregendes Abenteuer erleben konnte, der seine Repertoirekenntnisse erweitert, eine Komposition nach ihrer Struktur befragt, sich hörend, spielend, lesend an ihrem Aufbau erfreuen kann, sich durch musiktheoretische Begriffe nicht eingeschüchtert fühlt, sondern sie als Werkzeuge zu benutzen weiß, sich bei Bedarf Literatur beschafft, kurzum: der das kreative Nachdenken über Musik, musikalische Stile und Kunstwerke, das Musiktheorie aus meiner Sicht sein soll, auf eigene Faust fortsetzt. Wenn eine Unterrichtsstunde Anregungen in diese Richtung geschaffen hat, war sie gelungen.

(Hans Aerts)

Bremen

Begreifen – Empfinden – Interpretieren

Musiktheorie ist diejenige Disziplin, welche das musikalische Kunstwerk betrachtet, sein Verstehen fördert und – insbesondere für den praktizierenden Musiker – auf eine rational und ästhetisch durchdrungene Interpretation aufzuführender Kompositionen zielt. Der Theorieunterricht an der *Hochschule für Künste Bremen* legt daher großen Wert auf eine umfassende Ausbildung nicht nur in den ›klassischen‹ Fächern Gehörbildung/Höranalyse, Tonsatz und Analyse/Formenkunde, sondern darüber hinaus auch auf deren inhaltliche wie personelle Vernetzung mit der künstlerischen Praxis sowie mit weiteren Teildisziplinen der musikalischen und ästhetischen Ausbildung. Mit der Einführung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge 2010/11 werden diese Synergien insbesondere auch in Verbindung mit dem Fachbereich Kunst und Design noch weiter intensiviert werden.

Die Vermittlung sowohl historischer als auch zeitgenössischer musiktheoretischer Konzeptionen steht dabei ebenso im Mittelpunkt wie die Entwicklung einer gleicherma-

ßen handwerklich, stilistisch und ästhetisch sowie auch emotional geschulten Fähigkeit zur Analyse und künstlerischen Interpretation musikalischer Werke.

Profil und Personelles

Für diese gleichermaßen umfassende wie tief greifende Theorie-Ausbildung sorgt die *HfK* mit einem ganz besonderen Profil: mit vier Professoren und neun Lehrbeauftragten (Patrick Boenke, Prof. Dr. Manfred Cordes, Florian Edler, Prof. Andreas Gürsching, Dr. Volker Helbing, Hans-Jürgen Knippfals, Prof. Erwin Koch-Raphael, Holger Müller-Hartmann, Michael Lehner, Prof. Angelika Moths, Prof. Dr. Hubert Moßburger, Volkhardt Preuß und Dr. Peter Sabbagh) ist die Musiktheorie an der *HfK* gut vertreten. Neben den Vertretern des ›klassischen‹ Bereichs befinden sich darunter ausgewiesene Experten in Alter Musik, Neuer Musik und Jazz, die für eine große Bandbreite der musiktheoretischen Ausbildung an der *HfK* sorgen.

Der Fachbereich hat mit einem umfangreich betreuten Tutorenprogramm in den Bereichen der Gehörbildung und der Musiktheorie darüber hinaus ein Instrumentarium geschaffen, das nicht nur eine unterrichtsbegleitende Ergänzung für die Studierenden bietet, sondern auch für die Tutoren eine wertvolle Einstiegsqualifikation und erste Lehrerfahrung im akademischen Umfeld bereits während ihres Studiums darstellt.

Derzeit als Zusatzstudium und demnächst als Bachelor- und Masterstudiengang bietet die Hochschule für Künste auch die Studienrichtung Musiktheorie/Hörerziehung an. In einem offenen Klassensystem werden hier nicht nur historische und zeitgenössische Quellen erarbeitet und handwerkliche so wie stilistisch fundierte Fähigkeiten in Musiktheorie, Tonsatz, Analyse und Höranalyse vermittelt, sondern auch methodische und pädagogische Kompetenzen in Unterricht und vielfältigen Praktika entwickelt. Dieser Hauptfachstudiengang kann aufgrund seiner sowohl künstlerisch wie auch wissenschaftlich profilierten Ausrichtung und dank der intensiven Betreuung der Studierenden durch gleich mehrere Hauptfachlehrer mit ihren breit gestreuten inhaltlichen Schwerpunkten künftige Musiktheoretiker sehr umfassend und mit aussichtsreichen Berufschancen ausbilden.

Inhalte und Methoden

Der Musiktheorie-Unterricht läuft über sechs Semester und umfasst sowohl im Pflicht- als auch im Hauptfach Musiktheorie insgesamt fünf Semesterwochenstunden: zwei SWS Musiktheorie (historische Satzlehre), eine SWS Gehörbildung/Höranalyse und zwei SWS Formenkunde/Analyse (nur vier Semester, anschließend noch zwei Analyse-Hauptseminare). Dabei werden die Theorie- und Gehörbildungskurse eines Jahrgangs überwiegend in Personalunion unterrichtet. Als Prüfungsform für die historische Satzlehre stehen zwei Alternativen zu Gebote: entweder werden Abschlussklausuren geschrieben (Vordiplom im 4. Semester und Diplom im 6. Semester), oder es kann eine Mappe mit Hausarbeiten erstellt werden. Verbindlich ist eine zusätzliche mündliche Abschlussprüfung in Musiktheorie und Gehörbildung.

Die Inhalte und Vermittlungsmethoden an unserer Hochschule sind individuell, so dass ich selbst nicht für alle meine Kollegen sprechen kann. Im Folgenden seien die mir zugesandten Statements angefügt:

Patrick Boenke

(1) Der eher hinderlichen Zersplitterung in Teildisziplinen (Harmonielehre, Kontrapunkt, Gehörbildung, Formenkunde) versuche ich durch bewusste Verknüpfung von Lehrinhalten entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang hat sich die Bremer Praxis, einem Lehrenden eine Gruppe von Studierenden nach Möglichkeit in zumindest zwei Fächern zuzuordnen, als überaus hilfreich erwiesen. Auf diesem Wege können wechselnde Fächer-Allianzen gebildet und dieselben Themen auf unterschiedlichem Wege (hörend, analysierend, komponierend, spielend und improvisierend) erarbeitet werden.

(2) Die Curricula der musiktheoretischen Teildisziplinen sollten ein zeitlich wie inhaltlich möglichst breites Spektrum abdecken. Da sich jedoch nicht alle Themen gleichermaßen für die Behandlung in einem speziellen Fach (beispielsweise im Tonsatz) eignen, versuche ich, die inhaltlichen Lücken des einen Faches durch entsprechende Akzentsetzung in einem anderen zu kompensieren.

(3) Musiktheorie ist eine ›hybride‹ Disziplin. Der Musiktheorie-Unterricht sollte daher die verschiedenen Anteile des Faches angemessen widerspiegeln. Dazu gehören insbesondere auch systematische Fragestellungen, die – so scheint es – in den vergangenen Jahren durch die eingetretene Historisierung des Faches zunehmend in den Hintergrund gedrängt wurden.

Florian Edler

(1) Inhalte

Verbindliche Gegenstände für über mindestens vier Semester laufende Kurse aller Studienrichtungen: Stilistik des Hoch-/Spätbarock (Generalbass; satztechnische Modelle wie Schlussbildungen und Sequenztypen; Choralatz; Formenkunde: Suite, Concerto), der Wiener Klassik, primär Haydn/Mozart (syntaktische Typen: Satz und Periode; Möglichkeiten der Ausweichung in die Oberquinttonart; drei- und zweistimmiger Klavier- oder Streichtriosatz) und der Romantik bis 1850 (Besonderheiten romantischer Harmonik).

Darüber hinaus verbindlich für alle Studienrichtungen mit Ausnahme der ›künstlerischen Ausbildung‹: ›Strenger‹ zweistimmiger Kontrapunkt des 16. Jahrhunderts, primär anhand von Beispielen Lassos. Bei diesem Thema immer auch Vergleich zum manieristischen, ›lizensösen‹ Kontrapunkt z. B. Gesualdos oder Monteverdis, hier Beschränkung auf Analyse/Höranalyse. Einführung in die ›alten‹ Tonarten häufig über das Thema ›Gregorianischer Choral‹.

(2) Historische Reichweite

Musik vor 1500 habe ich bisher nur einmal im Hauptfach Musiktheorie behandelt. Beim obligatorischen Thema Barock: keine Schwerpunktsetzung beim Spätbarock, sondern

Berücksichtigung des 17. Jahrhunderts. Musik zwischen 1850 und 1990 wurde von mir noch nie im Gesamtüberblick sondern stets mit besonderer Schwerpunktsetzung behandelt. Beim Jazz: eher früher Jazz (1925-50), Rock/Pop selten (ABBA, Beatles).

(3) Lehrbücher

Grundsätzlich bevorzuge ich es, den Unterricht eigenständig zu konzipieren. Ein regelmäßiger Lehrbuch-Einsatz erfolgt nur beim Thema ›16. Jahrhundert‹: die beiden *Kontrapunkt*-Bücher von Thomas Daniel. Bei den Themen ›Barock‹ und ›Wiener Klassik‹ ziehe ich die Reihe *Arbeitshefte für den musiktheoretischen Unterricht*, hg. von Heinrich Poos, hinzu.

(4) Methoden

Grundsätzlich versuche ich die inhaltliche Annäherung über eine Verbindung der verschiedenen Fachdisziplinen zu leisten: Die Erarbeitung einer bestimmten Stilistik erfolgt sowohl durch Notieren, verbale Beschreibung und Nachspielen von Gehörtem, als auch durch das Studium von Notentexten. Stilkopien werden nicht immer notiert, sondern auch am Instrument improvisiert.

Hausaufgaben gibt es überwiegend im Teilgebiet Tonsatz. Bei reinen Analyse-Kursen mache ich es häufig zur Hausaufgabe, das für die nächste Unterrichtseinheit vorgesehene Stück mindestens dreimal zu hören. Ferner sollen bisweilen bestimmte zu besprechende Stellen vorab untersucht werden, um über den obligatorischen Frage-Antwort-Dialog hinaus einen echten Austausch über Musik zu ermöglichen.

Volker Helbing

(1) Inhalte

Auf keinen Fall ein Kanon – auch nicht für mich als Lehrenden –, auch wenn die durchschnittliche Arbeitsbelastung die meisten von uns letztendlich zu einer Art ›persönlicher‹ Kanons zwingen wird. Mein (in den meisten Studiengängen unerreichbares) Ideal ist ein Curriculum, das – sehr punktuell – die Entwicklung vom gregorianischen Choral bis heute abdeckt. Dabei soll eine Auswahl an möglichst unterschiedlichen musikalischen Sprachen und Herangehensweisen die Studierenden dazu befähigen, sich die notwendigen ›Lücken‹ im Bedarfsfall später selbst zu erarbeiten. Eine allzu starke Fokussierung auf das 18./19. Jahrhundert halte ich ebenso für verfehlt wie eine Eingrenzung auf das für ein bestimmtes (vorläufiges) Berufsbild vermeintlich Wesentliche. Unverzichtbar scheint mir ein kontrapunktischer Gegenstand, die Gestaltung einer größeren klassischen Form (wenn nicht Sonatenexposition, dann ein ausgedehntes Menuett) und einige für die Fragestellungen des 20. Jahrhunderts repräsentative Satztechniken (freie Atonalität, modale Musik, Kurtág-Miniaturen). Zwölftonmusik macht im normalen Tonsatzunterricht in der Regel keinen Sinn.

Nach ›Lehrbuch‹ unterrichte ich nicht, erstens weil die meisten dieser Lehrgänge auf eine bestimmte Lehrpersönlichkeit (die des Autors) zugeschnitten sind, zweitens weil die bei uns immer noch üblichen Kleingruppen die Gießkanne nicht verdient ha-

ben. Ansonsten empfehle oder verordne ich die Standardwerke, kopiere Auszüge aus je zeitgenössischen Werken und lasse so viel als möglich die Komponisten selbst zu Worte kommen – ob mit ihren Übungsheften (Bach, Händel, Mozart) oder (vor allem im 20. Jahrhundert) mit ihren Schriften.

An oberster Stelle steht bei mir das Hören, Lesen und Verstehen von Musik; welche Einzeldisziplinen dazu vor allem infrage kommen, entscheidet sich von Fall zu Fall. Ich begrüße den hohen Analyse-Anteil in den Studiengängen der *HfK*, würde mir aber eine bessere Vernetzung mit der restlichen ›Theorie‹ wünschen, am besten in Personalunion.

(2) Methoden

Soweit möglich, versuche ich im Unterricht stille Eigenarbeit zu ermöglichen und die Erwartung auf einen schnellen, etappenweise vorgepflasterten Anstieg zum Prüfungsparnass von vornherein zu dämpfen. Davon unbeschadet führt an einer kleinen ›Vorlesung‹ manchmal kein Weg vorbei. Hausarbeiten im Fach Tonsatz (anstelle einer Klausur) stehe ich immer noch etwas misstrauisch gegenüber.

Erwin Koch-Raphael

(1) Kanon

1. Semester: Kantionalsatz, Generalbass, Bachscher Choralsatz, Liedsatz/freier Volksliedsatz. Harmonik: bis zum ›D‹. Klauseln. Kontrapunkt (2-stimmig, elementar, Außenstimmensatz).

2. Semester: Alterationsharmonik, Modulation, Form und Harmonik, Spannungstöne, Harmonische Analyse.

Studienspezifische Differenzierung: Höchstens in Bezug auf Lehramtbedürfnisse. Leider keine zwischen den Schulstufen, was ich persönlich – insbesondere für den Primarbereich – wirklich für dringend notwendig halte. Ist aber leider nicht gewünscht.

Historische Reichweite: 1. Semester: Praetorius bis Schumann. Etwa; 2. Semester: Nur Harmonik und Satz des 19. Jahrhundert einschließlich Wagner (*Tristan*).

Verhältnis von ›Handwerk‹ und ›Analyse‹: 1. Semester: eher mehr Chorsatz schreiben; 2. Semester: eher mehr Analyse.

Lehrbuch: Für beide Semester *Der musikalische Satz*, hg. von W. Salmen und N.J. Schneider, Edition Helbling, Innsbruck 1978.

(2) Methoden

Stoffvortrag, gemeinsames Üben an der Tafel, selbstständige betreute Gruppenarbeit mit Ergebnisdiskussion. Teilweise Arbeitsblätter, Folien. Mappenerstellung von Hausarbeiten, die einzeln (nach dem 15-Punkte-System) benotet werden und am Ende, ggf. unter Einbezug mündlicher Ergebnisse, die Modulnote ergeben.

Soweit die Darstellung der Inhalte und Methoden aus Einzelperspektiven einiger meiner Kollegen. Mit der Studienreform BA/MA werden allerdings zumindest die Inhalte (in den einzelnen Modulen) etwas festgelegter sein als bislang. Die Prüfungsformen (Klausur/Mappe) bleiben erhalten, jedoch nicht der bislang üppige Unterrichtsumfang von sechs Semestern Musiktheorie/Gehörbildung: er wird im Pflichtfach auf vier Semester verkürzt, dafür sind im Master-Studium noch theoretische Anteile geplant. Zudem wird die Vernetzung insbesondere mit den aufführungspraktischen Fächern im Modulsystem gefördert.

Das Musiktheorie-Hauptfach im Bachelor wird in den ersten vier Semestern mit den im Pflichtfach angebotenen Modulen zusammen unterrichtet (Barock, Klassik, 19. und 20. Jahrhundert), danach wird erst die Abspaltung zu eigenen Hauptfachmodulen vollzogen (Vertiefung und weitere Stilrichtungen). Gegenüber dem BA (Befähigung zum Musikschullehrer) soll der Master-Studiengang zur Hochschullehre befähigen.

(Hubert Moßburger)

Didaktik der Musiktheorie – Zum Profil des Unterrichts in Musiktheorie an der Folkwang Hochschule Essen

Angestoßen durch den gegenwärtigen Studienreformprozess hat die Fachgruppe Musiktheorie an der Folkwang Hochschule Essen ihr Unterrichtsangebot überdacht – u. a. mit der Folge, dass innerhalb neu konzipierter Studiengänge Unterricht in neuen Fächern angeboten wird. Mit dem Fach ›Didaktik der Musiktheorie‹ soll ein solcher Fall weiter unten vorgestellt werden, weil er unmittelbar mit dem gegebenen Thema ›Musiktheorie lehren‹ zusammenhängt. Es handelt sich zwar nur um einen kleinen, aber immerhin um einen Teil des Profils, das den Unterricht in Musiktheorie an der Folkwang Hochschule prägt. Züge dieses Profils werden hier zunächst grob skizziert.

Die Fachgruppe Musiktheorie in Essen besteht zur Zeit aus 10 Lehrkräften mit verschiedenen künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Schwerpunkten. Schon dadurch ist gewährleistet, dass im Theorieunterricht eine große Breite an Inhalten und Methoden abgedeckt wird und Musik sehr verschiedener historischer bzw. stilistischer Herkunft vertreten ist, nicht zuletzt die vielfältige *Musik des 20. und 21. Jahrhunderts*.

Mit Blick auf Methoden wird an der Folkwang Hochschule seit geraumer Zeit großer Wert darauf gelegt, *musikalische Praxis* im Theorieunterricht nicht auszublenzen, sondern möglichst stark in den Vordergrund zu rücken. Im gesamten Studienverlauf werden daher die Inhalte des Unterrichts in Tonsatz und Gehörbildung mit Hilfe vokaler und instrumentaler sowie improvisatorischer Übungen vertieft.

Im ersten Studienjahr der Musikstudiengänge werden musiktheoretische *Grundlagen* meist in größeren Gruppen unterrichtet. Auch diese Seminare werden durch klavier- bzw. instrumentalpraktische Übungen ergänzt. In grober Zusammenschau wird in den folgenden Studienjahren neben Seminaren in Tonsatz/Analyse und Kontrapunkt noch Unterricht in Improvisation, Liedbegleitung, Instrumentation und Analyse angeboten. Der Unterricht ist inhaltlich stark *studiengangspezifisch differenziert*.

Ebenfalls im jeweils ersten Studienjahr wird der Unterricht in Gehörbildung im *Hörlabor* durchgeführt bzw. dort durch grundlegende Übungen begleitet. Das Hörlabor wurde vor 20 Jahren an der Folkwang Hochschule eingerichtet. Seitdem ist das Programm, eine Netzversion von *Audilab*, ständig erweitert und verbessert worden. Derzeit wird der Umzug des Hörlabors in einen größeren Raum vorbereitet, so dass es von 10 auf ca. 18 Arbeitsplätze vergrößert und um einige Programme und Übemöglichkeiten ergänzt wird. Im weiteren Studienverlauf wird zunehmend die *Höranalyse* verschiedener Werke betont. Auch für diesen Bereich bietet das Hörlabor neu entwickelte Übungen an.

In einigen Studiengängen wird Raum für das Erlernen von Fertigkeiten im Umgang mit Computerprogrammen u. a. gegeben. Das Komponieren, Arrangieren und Produzieren mit Hilfe *elektronischer Medien* (vorzugsweise im popmusikalischen Bereich) ist gerade für Studierende in musikpädagogischen Studiengängen von Interesse, weil rechnergestütztes Arbeiten ein Teil der beruflichen Praxis in Schulen und Musikschulen sein kann. Das Unterrichtsangebot ist z. B. Bestandteil der neu konzipierten Studiengänge Lehramt Musik.

Ein weiteres Novum innerhalb dieser Studiengänge ist der Unterricht im Fach *Didaktik der Musiktheorie*. Das Fach war bisher dem musikpädagogischen Studiengang in Musiktheorie vorbehalten. (Und es war nicht gerade reich mit Literatur gesegnet. Deshalb kann Clemens Kühn nur zugestimmt werden, wenn sein 2006 erschienenes, dem Bereich der Hochschuldidaktik zugehörendes Buch *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln* mit dem Hinweis beginnt, dass es Neuland betrete.) Welchen Sinn dieses Fach in den Lehramtstudiengängen hat und warum empfohlen werden kann, es auch in anderen musikpädagogischen Studiengängen zu unterrichten, soll hier kurz erläutert werden.

In der Didaktik der Musiktheorie wird gefragt, *warum* sich welche Schülerinnen und Schüler *mit welchen musiktheoretischen Inhalten* beschäftigen sollen. Daran schließen sich die Fragen an, *wie* sie sich damit befassen sollen (eine methodische Frage) und *anhand welcher Gegenstände* dies geschehen kann. All diese Fragen sind nicht nur für den Theorieunterricht relevant, sondern für annähernd jede musikpädagogische Situation. Dort sind ständig Inhalte präsent, mit denen sich die Musiktheorie befasst, und sie werden dort auch unterrichtet – im weiteren Sinne, wenn z. B. angemessen über Musik gesprochen werden soll, und im engeren Sinne als dezidierter Gegenstand des Unterrichts. Musiktheoretische Inhalte bewusst in den Unterricht einzubeziehen, kann dessen Qualität erheblich steigern. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass diese Inhalte und Gegenstände von den Lehrenden als solche erkannt werden, damit sie wiederum reflektieren können, ob Inhalte und Gegenstände selbst und welche Unterrichtsmethoden jeweils geeignet sind.

Bei der Durchführung des Unterrichts im Fach Didaktik der Musiktheorie bietet es sich an, von konkreten Musikwerken auszugehen und unterrichtsrelevante musiktheoretische Inhalte daraus zu isolieren. Das an den gewählten Werken (oder an Ausschnitten daraus) Erlernbare sollte auf andere Musikwerke übertragbar sein. Im Sinne eines ›Modells‹ sollten die Werke außerdem überschaubar und über den Unterricht hinaus relevant sein. An das Herausarbeiten möglicher Unterrichtsinhalte schließt dann die Suche nach weiteren geeigneten Werken und die Frage nach geeigneten Unterrichtsmethoden an.

In diesem Zusammenhang können auch Materialien für den Musikunterricht an Schulen und für den Gesangs- bzw. Instrumentalunterricht kritisch gewürdigt werden. Sie lassen sich daraufhin untersuchen, an welcher Stelle das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte denkbar oder sogar erforderlich werden kann und ob von den jeweiligen Autorinnen und Autoren solche Inhalte zu unterrichten überhaupt, an angemessener Stelle und auf angemessene Weise vorgeschlagen wird. (Die Ergebnisse letzterer Untersuchungen fallen aus musiktheoretischer Perspektive meist ernüchternd aus.)

Der Unterricht in Didaktik der Musiktheorie kann in verschiedenem Maße unterrichtspraktische Bestandteile enthalten, also über die Planung hinaus auch die Durchführung und die Reflexion von Unterricht (z. B. an Schulen und Musikschulen) vorsehen. Dem unterrichtsmethodischen Primat musikalisch-praktischer Vorgehensweisen folgend, kommt hier auch Gestaltungsarbeit in den Blick – bis hin zu langfristigen Unterrichtsprojekten, in denen Schülerinnen und Schüler improvisieren und komponieren. Dabei ist aus Gründen, die hier nicht weiter ausgeführt werden können, dem Komponieren – aufgefasst als planbare Folge korrigierbarer (und in der Gruppe verhandelbarer) Einzelentscheidungen – oft der Vorzug zu geben. Solche Kompositionsprojekte werden nun in Seminaren an der Folkwang Hochschule vorbereitet und in Kooperation mit Schulen in der Region durchgeführt. (In meinem 2009 erschienenen Buch *Komponieren im Unterricht*, das auch eine auf die Musiktheorie bezogene Didaktik entwirft, sind der kompositionspädagogische Ansatz und sein Zusammenhang mit dem Fach Didaktik der Musiktheorie ausführlicher dargestellt.)

Ein Anliegen aktueller Reformbestrebungen ist die Relevanz des Unterrichts für die spätere berufliche Praxis der Studierenden. Um dies für den Theorieunterricht in musikpädagogischen Studiengängen sicherzustellen, sollten die dort gewählten Gegenstände, Inhalte und Methoden für den Unterricht an anderen Institutionen von Bedeutung, ja auf diesen übertragbar sein. Diesen Anspruch könnte der Unterricht in musiktheoretischen Fächern je für sich haben. Oder der laufende Theorieunterricht kann dadurch entlastet werden, dass Fragen des Unterrichts musiktheoretischer Inhalte im eigens etablierten Fach Didaktik der Musiktheorie konzentriert nachgegangen wird. Diese Entlastung ist ein weiterer Vorteil, den das Unterrichtsangebot in Didaktik der Musiktheorie innerhalb musikpädagogischer Studiengänge bietet.

Neben diversen Kombinationsmöglichkeiten mit künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Musikstudiengängen kann an der Folkwang Hochschule nun Musiktheorie als musikpädagogischer Bachelor-Studiengang und als Master-Studiengang gewählt werden. Der Masterstudiengang sieht die drei Schwerpunkte ›Historische Musiktheorie‹, ›Komponieren, Instrumentieren, Arrangieren, Produzieren‹ und ›Didaktik‹ vor. Der letzte Schwerpunkt hat vor allem die Hochschullehre im Blick. Die Schwerpunktsetzungen tragen einerseits dem späteren Berufsfeld der Studierenden Rechnung, andererseits entsprechen sie dem eben erläuterten Essener Profil.

(Matthias Schlothfeldt)

Freiburg

Das Fach Musiktheorie ist an der Hochschule für Musik Freiburg folgendermaßen vertreten:

A) Hauptfach

- Grundständiger 8-semesteriger Bachelor-Studiengang nur für Tasteninstrumentalisten (Klavier, Orgel, Cembalo). Bachelor-Prüfung (erster berufsqualifizierender Abschluss) nach dem 8. Semester.
- Konsekutiver Master-Studiengang (4 Semester), nur für Absolventen des entspr. Bachelor-Studienganges (erneute Aufnahmeprüfung notwendig). Durchgehend 1,5 SWS Hauptfachunterricht.
- Nicht-konsekutiver Master-Studiengang (4 Semester) im Anschluss an jedweden Bachelor-Abschluss (oder vergleichbaren Abschluss). Durchgehend 1,5 SWS Hauptfachunterricht. Abschlussbedingungen wie beim konsekutiven Master Musiktheorie.

B) Pflichtfach im Bachelor-Grundstudium (außer Schulmusik)

- In den Studiengängen Orchestermusiker/Freie Berufe/Gesang/Lehrberufe gilt: Im 4-semesterigen Grundstudium (generell Kleingruppenunterricht) sind pro Semester 2 SWS (Harmonielehre = Satzlehre und Analyse zur Musik vom Barock bis zur Spätromantik einschließlich elementarer klavierpraktischer Übungen) zu belegen, wobei in den ersten beiden Semestern Grundkenntnisse in je einstündigen Vorlesungen vermittelt werden (daher gibt es in dieser Zeit nur einstündige Kleingruppenveranstaltungen). Aufteilung in zwei Module (1. und 2. Semester/3. und 4. Semester), Abschluss im 4. Semester (schriftlich: Choral- oder Liedsatz, Generalbass, mündliche Prüfung: Analyse und theoriebegleitendes Klavierspiel).
- Komponisten: 1 SWS Einzelunterricht (Harmonielehre) über 4 Semester, dazu zwei je 2-semesterige Module in Kontrapunkt (15./16. Jahrhundert, 18. Jahrhundert).
- Kirchenmusiker und Dirigenten: Im 4-semesterigen Grundstudium je 3 SWS Unterricht, davon 2 SWS Harmonielehre (Kleingruppen) und 1 SWS Kontrapunkt (15./16. Jahrhundert, 18. Jahrhundert).

Abschluss bei Komponisten, Kirchenmusikern und Dirigenten: Wie in den Studiengängen Orchestermusiker etc. zuzüglich Klausur Kontrapunkt.

C) Pflichtfach im Bachelor-Hauptstudium

Für sämtliche Studierende im Hauptstudium gilt: Es müssen benotete Leistungsnachweise im Fach Musiktheorie in frei gewählten Lehrveranstaltungen (Analyse, Instrumentation, Kontrapunkt etc.) erworben werden (inhaltliche und formale Anforderungen legt der jeweilige Dozent fest); die quantitativen Anforderungen sind wie folgt:

- Hauptfachstudierende, Komponisten und Dirigenten müssen vier Leistungsnachweise (Seminare) erbringen.
- Im sonstigen Pflichtfachbereich müssen zwei benotete Leistungsnachweise erworben werden.

Kirchenmusiker müssen ihr Hauptstudium mit einer formellen Prüfung abschließen (mündlich: Analyse, schriftlich: Auswahl aus verschiedenen kontrapunktischen Aufgabenstellungen).

D) Pflichtfach im Master-Studium für Orchestermusiker, Freie Berufe, Gesang, Lehrberufe, Komponisten und Dirigenten

Im Wahlpflichtmodul Theorie/Wissenschaft müssen 2 Lehrveranstaltungen nach freier Wahl aus dem Angebot Musiktheorie, Musikwissenschaft, Musikpädagogik oder Musikmedizin belegt werden.

E) Master Kirchenmusik

Wahl einer Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf einen der möglichen Klausurinhalte (Klausurdauer 5 Stunden). Einreichung einer musiktheoretischen Hausarbeit (Analyse eines anspruchsvollen Stückes).

F) Schulmusik

Gegenwärtig im Grundstudium und im Hauptstudium wie Kirchenmusik, Abschluss mit Staatsexamen. Das Staatsexamen bleibt, der Studiengang wird aber modularisiert.

Anforderungen Theorie:

- mündlich: Analyse vorbereitet und unvorbereitet (40')
- Klausur (5 Stunden)

Noch einige Notizen zu den Studiengängen, in denen im Fach Musiktheorie besondere Anforderungen gestellt werden:

Hauptfach Musiktheorie

Die Abschlussprüfung (Master) umfasst einen Vortrag über ein selbst gewähltes musiktheoretisches Thema sowie eine Klausur und eine 50-Minütige Prüfung mit Spezialgebiet, Klausurstück und Prima-vista-Aufgaben.

Schulmusik- Staatsexamen

Hier kann in der 5-stündigen Klausur zwischen folgenden Bereichen gewählt werden: Kontrapunkt, Instrumentation, Analyse, Satztechniken der letzten 100 Jahre, Jazz-Arrangement.

In der mündlichen Prüfung (Analyse) sind drei unterschiedliche Themenbereiche zu verhandeln, wovon einer nach Vorgabe kurzfristig mit Vorbereitungszeit zu absolvieren ist (›Klausurstück‹).

Kirchenmusik Master-Prüfung

In der Klausur ist von folgenden drei Bereichen einer zu wählen: Instrumentation, Kontrapunkt (15./16. Jh. oder 18. Jh.), Satztechniken der letzten 100 Jahre. Ferner ist eine analytische Hausarbeit einzureichen.

Spezielle Angebote im Fach Musiktheorie, die fallweise auch in einzelnen Studiengängen verpflichtend sind:

- Musiktheorie am Klavier
- Instrumenten-/Partiturlkunde
- Jazzbezogene satzpraktische Übungen
- Historische Satzlehre
- Geschichte der Musiktheorie
- Instrumentation
- Satztechniken der letzten 100 Jahre

Ferner finden sich im Lehrangebot noch ergänzende Analyseübungen mit von den jeweiligen Dozenten frei gewählten Themen.

Jeder Hochschullehrer genießt (selbstverständlich) inhaltliche und methodische Lehrfreiheit und ist lediglich gehalten, seine Studierenden zu einem erfolgreichen Abschluss der jeweils anstehenden Prüfung zu führen. Infolgedessen sind die Lehrinhalte und Methoden an der Freiburger Musikhochschule durchaus unterschiedlich, vielfarbig und gelegentlich konkurrierend, aber in keinem Fall radikal theoretischen ›Schulen‹ (z. B. Funktionstheorie/Stufentheorie etc.) angehörend, wie das früher einmal gewesen sein mag. Historische Satzlehre im Sinne einer Orientierung satztechnischer Übungen ausschließlich an historischen Vorbildern ist allgemeiner Standard; die Lehrmethoden sind (natürlich) individuell verschieden.

Das analysebezogene Lehrangebot im Hauptstudium wird in Seminarform angeboten, wobei die jeweilige Auswahl pro Semester ein Zufallsprodukt ist: Es gibt in der Regel 5 Seminare (Scheinerwerb durch Protokolle, Referate, Hausarbeiten etc.), deren inhaltliche Orientierung frei ist und von den Präferenzen der jeweiligen Dozenten bestimmt wird: So finden sich unterschiedlichste Angebote, deren Spanne vom Mittelalter bis hin zu neuesten Kompositionen reicht. Darüber hinaus sind satztechnische Übungen entsprechend den in den Studienplänen und Prüfungsordnungen vorgegebenen Wahlmöglichkeiten im Lehrangebot.

Noch eine persönliche Schlussbemerkung: Sie betrifft die kompositorisch-handwerkliche Seite, die an der Freiburger Musikhochschule erfreulicherweise ein angemessenes Gewicht hat. Es erfordert immer wieder große Anstrengung, das Gleichgewicht zu halten zwischen Regelvermittlung und Anregung zum freien Erfinden, zu zeigen, dass das

wissende Ohr die letzte Instanz ist und nicht die Kategorie ›richtig‹ oder ›falsch‹, mit anderen Worten: zu erreichen, dass sich bei den Lernenden das nötige zuverlässige Fingerspitzengefühl einstellt, aufgrund dessen sich die akademische Frage erübrigt: »Darf ich das?«

Dazu kommt: Die praktische (partielle) Beherrschung älterer historischer kompositorischer Stile ist zwar wünschenswert, kann aber in übertriebener Dosierung zu einer Fehlkonditionierung führen. Daher sollten musikalische Erfindungsübungen mit Mitteln der Gegenwart bei allem berechtigten Interesse für ›alte Musik‹ im Theorieunterricht nicht eine seltene Ausnahme darstellen.

(Otfried Büsing)

Köln

Die inzwischen flächendeckende Diskussion über eine neue ›Kultur der Lehre‹ hat auch die Musikvermittlung im Fach Musiktheorie eingeholt. Mich hat sie dazu veranlasst, die konventionellen Inhalte und Methoden unseres Fachs kritisch zu überdenken. Im Zeitalter innovativer Lehr- und Lerntechniken, die Schüler bereits in jungen Jahren an umfassend wissenschaftliches und praxisbezogenes Arbeiten heranführen sollen, erachte ich die Ausrichtung unseres Fachs an entsprechenden Arbeitstechniken in noch konsequenterer Handhabung als bisher für erstrebenswert. Der optimalen Synthese von einem rationalisierenden Zugang zu Musikverständnis und der korrespondierenden musikalischen Gefühlsebene steht spätestens seit den neuesten Vermutungen der Hirnforschung, welcher sich zufolge Denken und Fühlen in neuronalen Prozessen berühren und ergänzen, nichts mehr im Wege.

Eine optimierte Vermittlungstechnik in unserem Fach sehe ich darin, den Studierenden ›musiktheoretische‹ Inhalte in einer emotional erfahrbaren und gleichzeitig rational begründbaren Ordnung anzubieten, nach welcher die Inhalte grundlegend systematisch und logisch einwandfrei auseinander hervorgehen. In diesem Ansinnen favorisiere ich, die klassischen Disziplinen Gehörbildung, Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre etc. aus einer integrativen und vernetzenden Perspektive heraus zu betrachten. Die strikte Trennung dieser Fächer halte ich für überdenkenswert. Der Unterricht findet bestenfalls vom ersten Semester an in einer Gruppe von maximal sieben Studierenden statt, die – je nach Studiengang und -richtung – eine Haupt-Lehrveranstaltung besucht. Diese Veranstaltung verankert die Teildisziplinen. Zusatzkurs-Angebote dienen der Vertiefung und Übung von Inhalten der Haupt-Lehrveranstaltung. Mein Ansatz bedeutet keineswegs eine Auflösung der Teildisziplinen. Sie werden wie üblich separat geprüft. Im Zuge der Prüfungen befürworte ich möglichst an der Praxis ausgerichtete Aufgabenstellungen: In Referaten und mündlichen Prüfungen musizieren die Studierenden und ›präsentieren‹ kompositorische Phänomene. Dabei erleben sie unser Fach in seiner schönsten Erscheinungsform: ›Musiktheorie‹ als Werkzeug einer bühnenreifen Musikvermittlung.

Leider lenkt der Begriff ›Musiktheorie‹ von jenem innovativen Ansatz ab, wonach der praktische Anteil mindestens so groß sein soll wie der theoretische. Unter meiner An-

nahme, dass sich Denken und Fühlen optimal ergänzen, ist mir neben dem Praxisbezug ein grundlegend wissenschaftlich fundierter Zugang zu Musik im Sinne eines neugierigen Forschers von ebenbürtiger Wichtigkeit. Ich motiviere die Studierenden, eine stilistisch oder gattungsspezifisch repräsentative Auswahl an Stücken nach aufeinander aufbauenden Kriterien zu durchforschen, um sich selbst ein Bild von einer Stilistik oder Gattung zu machen. Zur Einführung in die Vokalpolyphonie des 16. Jahrhundert bemühe ich die vorzüglich geeigneten 32 Sätze der *Bicinia Sacra* von Caspar Othmayr, zur Einführung in eine Satzlehre des barocken bis frühklassischen Tanzes die 32 Sätze aus Leopold Mozarts *Notenbuch für Wolfgang*. Die Studierenden entwerfen Tabellen und Statistiken, aus denen sie Informationen über die Anlage eines Satzes sowie satztechnische Gesetzmäßigkeiten ableiten und mittels derer sie in der Lage sind, bekannte ›Regeln‹ aus der Musiktheorie zu verifizieren, zu falsifizieren oder zu relativieren. Hierin liegt genügend Material für Haus- und Diplomarbeiten, das akkurates wissenschaftliches Vorgehen verlangt – meiner Meinung nach ein Muss für jeden Hochschulabsolventen.

Die Umsetzung einer ausgewogenen Kombination von Praxis und wissenschaftlicher Arbeit strebe ich für jeden neuen Inhalt an mit einer Auswahl aus sechs Lernschritten, die die Studierenden als Gruppe, in Einzelübungen sowie in regelmäßiger Hausarbeit bewerkstelligen:

Einführung eines Inhalts: Die Einführung eines jeden Inhalts beginnt mit dem gemeinsamen Austausch auf Basis von Hören und Auswerten von Hörbeispielen, exploratorischer Notentextanalyse, einführenden kleinen praktischen und ggf. schriftlichen Übungen sowie Überlegungen zur Benennung des Inhalts und Diskussion von Fachvokabular.

Praktische Lernübungen / Improvisation: Der Verinnerlichungsprozess erfolgt auf praktische Weise durch reproduktive Gedächtnisübungen, spielerisches Gruppen- und Einzelsingen (darunter inhaltlich konzentrierte Improvisationen), Vomblattsingen bzw. Rhythmen sprechen, Variieren von Notentext, Fehlererkennung beim Mitlesen von Notentext sowie durch fähigkeitsspezifische Improvisationen, nach Möglichkeit am Tasteninstrument. Die Studierenden können nahezu jeden musiktheoretischen Inhalt auf Basis genau formulierter und organisierter Improvisationsübungen ›begreifen‹ und dabei Musik sofort kreativ gestalten.

Schriftliche Lernübungen: Schriftliche Lernübungen entsprechen den klassischen Aufgaben des Tonsatzunterrichts. Originelle Aufgabenstellungen reflektieren und trainieren den Inhalt von möglichst vielen verschiedenen Ansatzpunkten her und führen in das schriftlich festzuhaltende kompositorische Denken ein. Spätestens in Abschlussprüfungen außerhalb der Gehörbildung bemühe ich ergänzend Multiple-Choice-Aufgaben nach universitärem Muster.

Hörübungen / Werkspezifische Höranalyse: Geeignete Musikstücke, musikalische Ausschnitte und ggf. Modelle, die auf möglichst beeindruckende Weise den aktuellen Inhalt wiedergeben, werden einer umfassenden Höranalyse unterzogen. Vorab leite ich die Studierenden dazu an, Hörbeispiele verbal zu beschreiben. In aufbauenden Übungen werden Hörprotokolle angefertigt und Lückentexte vervollständigt. Gelegentlich, aber nicht notwendigerweise erfolgt das konventionelle Hördiktat.

Werkanalyse/Improvisation: Um die Erfahrung der bisher ausgeführten Lernschritte bereichert, erforschen und erschließen die Studierenden den Notentext von Werksammlungen. Auf eine mündliche exemplarische Vorbesprechung folgen Werkskizzen, schriftliche Anmerkungen im Notentext bzw. tabellarisch-statistische Erhebungen nebst deren Auswertungen. Überdies füllen die Studierenden eine von Beginn an aufgestellte Literatursammlung mit passenden Beispielen zum aktuellen Inhalt sowie zu Verknüpfungen zwischen bekannten Inhalten an. Bestenfalls üben die Studierenden in Kurzvorträgen musikvermittelnde Präsentationen. Entsprechend werk- und stilbezogene Improvisationsübungen sollen die künstlerischen Fähigkeiten der Studierenden fördern: Hier fruchten z. B. aus Werken abgeleitete Modelle sowie die freie, gleichwohl stilgetreue Weiterführung des an einer beliebigen Stelle unterbrochenen Notentexts.

Komponieren/Bearbeiten: Den aktuellen Inhalt nehmen die Studierenden spätestens jetzt in das Repertoire der kompositorischen Werkzeugkiste auf und schließen den Lernprozess mit kreativen Übungen ab. Zu ebensolchen Übungen gesellen sich das stilsichere Bearbeiten einer Chormelodie sowie die spekulative Nachkonzeption und das Variieren von Originalsätzen. Die Studierenden befinden über ihre angefertigten Sätze. Kirchenmusiker, Schulmusiker und Tonsetzer führen ihre Stücke in Arrangements und Instrumentationen fort. Regelmäßige Möglichkeiten zu Uraufführungen muss die Hochschule bereithalten. Am Ende des Studiums sollte jeder Studierende mindestens ein klassisches Menuett komponieren können, Kirchenmusiker ein Choralvorspiel und eine Fuge in barocker Ausrichtung, Schulmusiker eine Sonatenhauptsatzform und ein romantisches Lied.

In der inhaltlichen Ausrichtung präferiere ich eine ausgewogene Kombination der Schulung eines werkphänomenologischen Denkens und Fühlens mit einer Vermittlung historischer Grundlagen. Die Studierenden arbeiten mit Werken unterschiedlicher Epochen und Gattungen und lernen dabei einen reichhaltigen Fundus musikalischer Kultur kennen. Dennoch bemühe ich von Beginn an zwei historische Stützen: Die *Bicinia Sacra* von Othmayr und den Bach-Choral. Die Studierenden spüren darin die im Unterricht behandelten, schrittweise komplexer werdenden musikalischen Strukturen auf und erarbeiten sich anhand qualitativ wachsender Stilkopien ihre ersten beiden historischen Satzlehren.

Die bislang übliche Gewichtung des Fachs Harmonielehre erweckt in mir Konflikte. Meiner Meinung nach erschließt sich Harmonielehre erst aus einer intensiven vorausgehenden einschlägigen Melodielehre in Kombination mit Kontrapunkt und elementarer Formenlehre (z. B. unter Beleuchtung des deutschen Volksliedguts). Hier zwischen den Disziplinen günstige Kompromisse zu finden nebst einer stilgerechten Terminologie, wie sie die funktionsharmonische Harmonielehre nur in beschränktem Maße zu stiften vermag, begünstigt einen adäquaten Umgang mit Musik verschiedener Epochen und Gattungen. Guter Unterricht sollte eine weitreichende Toleranz gegenüber unterschiedlichen historisch begründeten Erklärungssystemen aufrechterhalten und überdies die Studierenden dazu sensibilisieren, ggf. eine ganz persönliche musiktheoretische Sprache zu bedienen.

(Marco de Cillis)

Leipzig

Es werden Informationen hauptsächlich zum Tonsatzunterricht gegeben. Zu anderen musiktheoretischen Fächern, die an der hiesigen Hochschule ebenfalls von Tonsatzlehrern unterrichtet werden, siehe die Stichworte unter »Methoden, Organisationsformen, Prüfungen«.

Zu Inhalten

Es gibt einen verbindlichen Kanon an Gegenständen, geregelt durch die noch in Kraft befindlichen Studien- und Prüfungsordnungen. Historische Reichweite: ca. 1500 bis zur Gegenwart. Die Inhalte sind für sämtliche musikalischen Studienrichtungen gleich mit Ausnahme der Abteilungen Jazz/Populärmusik, Schulmusik, Kirchenmusik und Dramaturgie (dazu siehe unten). Sie gelten also für sämtliche »klassischen« instrumentalen und musikpädagogischen Studiengänge und Gesang einschließlich »Alte Musik«, ebenso für die Studiengänge Dirigieren, Komposition und Tonsatz/Gehörbildung, auf die sich jeweils die höheren Anforderungen beziehen.

Grundstudium

Arbeit mit einer vorgegebenen Stimme, entweder einer Bass- oder einer Oberstimme; die Darstellung erfolgt gewöhnlich am Klavier.

- Generalbass
- Harmonisierung sogenannter jüngerer Lieder (diese Disziplin dient der Einführung in die »klassisch-romantische« Harmonik; in den meisten Fällen handelt es sich um zwischen 1770 und 1900 entstandene Melodien)
- Nur für Komposition, Dirigieren, Tonsatz/Gehörbildung: Improvisation entweder von Passacaglien oder von Liedvariationen

Hauptstudium

- Kontrapunkt a) der Renaissance, zwei- bzw. dreistimmig, b) der Bach-Zeit, Schreiben von Inventionen und/oder Anfängen dreistimmiger Fugen
- Modulation: a) Variantklangmodulation, darzustellen am Klavier, b) chromatisch-enharmonische Modulation, schriftlich in einer vierstimmigen Akkordfolge oder – mit Motiv – in einem Klavier- oder Streichquartettsatz darzustellen
- Romantischer Chorsatz zu vorgegebener Melodie oder zu einem Text
- Schreibübungen in unterschiedlichen Stilen des 20. (bzw. 21.) Jahrhunderts, z. B. nach der Vorgabe eines Klangs, einer Zwölftonreihe, eines Textes, eines Titels, einer rhythmisch-metrischen Vorgabe, einer modalen Reihe
- Harmonische Analyse (19. Jahrhundert)
- Harmonisieren sog. alter Lieder (modal)
- Improvisation von Stücken in »klassischer« Form nach vorgegebenem Motiv (z. B. Menuett, Sonatenrondo, Liedformen) auf dem Hauptfachinstrument bzw. singend

Kirchenmusiker und *Chordirigenten* erarbeiten im Hauptstudium neben dem Renaissance-Kontrapunkt, Fugen der Bach-Zeit und Modulationen mit Motiv auch Kantionalsätze. Eine Hausarbeit ist einzureichen, die ein drei- oder vierstimmiges Vokalwerk und ein Instrumentalwerk (frei oder choralgebunden) enthält.

Schulmusik: Für den BA/MA-Studiengang gibt es in den ersten beiden Jahren einen Kanon: Generalbass (schriftlich), Grundlagen der Jazz-Harmonik, vierstimmiger Chorsatz (entweder mit klassisch-romantischer Harmonik oder als Bach-Choral), Kontrapunkt des 16. Jahrhunderts (zweistimmig); klavierpraktische Anteile des musiktheoretischen Unterrichts (Generalbass, Liedspiel etc.) sind im Fach ›Schulpraktisches Klavierspiel‹ untergebracht. In den folgenden beiden Jahren werden Kurse zu unterschiedlichsten Themen angeboten.

Jazz / Populärmusik: Obligatorische Gegenstände des Tonsatzunterrichts: Aussetzen eines Jazzstandards (der Standard ist mit Akkordsymbolen versehen und als Klaviersatz mit variabler Stimmenzahl auszusetzen) und eines Chorals, einer harmonisierten Melodie als vierstimmiger Bläsersatz (closed position). Darüber hinaus wird harmonische Analyse von Chorälen oder Sonatenhauptsätzen geübt. In Jazz-Harmonielehre wird geübt: Bestimmung von Modi aus Dur, melodisch und harmonisch Moll und anderen gebräuchlichen pentatonischen bis oktotonischen Skalen, Zuordnung von Akkordskalen, Schreiben einer Guideline, Voicinganalyse, harmonische Analyse eines Jazzstandards.

Dramaturgie: Ziel der Veranstaltung ist es, einen Einblick in Techniken der Notation, in die Stil- und Partiturrekunde, Formenlehre (instrumental und vokal), in Tonsysteme und Arten der harmonischen Analyse zu geben. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Vermittlung der Fähigkeit, eine einfachere Partitur oder einen Klavierauszug mitverfolgen zu können (die Mehrzahl der Dramaturgiestudierenden spielt kein Instrument und hat keinerlei Vorkenntnisse im Notenlesen).

Folgende *Lehrbücher* spielen, soweit überhaupt welche benutzt werden, im Unterricht der ›klassischen‹ Abteilungen eine gewisse Rolle: nach wie vor die Generalbassschule von Grabner, außerdem auch die von Jesper Christensen; die Liedersammlung von Paul Schenk und die darauf fußende von Hans-Wilhelm Hösl; die Kontrapunktlehren von Jeppesen, Forner & Wilbrandt und von Thomas Daniel sowie Bernhard Meiers Einführung in sog. Alte Tonarten; im Fach Formenlehre das Buch von Clemens Kühn; Instrumentation: die Bände von Kunitz und die Lehre von Sevsay. Wieland Ziegenrückers Tanzmusikwerkstatt findet u. a. im Improvisationsunterricht Verwendung. Die hier gebrauchten Termini der Harmonielehre basieren im Großen und Ganzen auf Grabner und de la Motte, mittlerweile eher nicht mehr auf Karg-Elert; das Lexikon von Amon wird benutzt. In der Fachrichtung Jazz/Populärmusik verwendete Literatur: Die Jazztheorie von Levine und Ludmilla Ullelas *Contemporary Harmony*.

Zur *Gewichtung der Einzeldisziplinen* des Tonsatzunterrichts: Was den Zeitaufwand angeht, tritt Kontrapunkt ein wenig hinter Harmonik zurück. Etwa ein Viertel der Zeit (gewöhnlich insgesamt 6 Semester) wird in das Vermitteln von Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts investiert.

Methoden, Organisationsformen, Prüfungen

Tonsatz: Die Studierenden der ›klassischen‹ Fächer (s.o.) haben 6 Semester Tonsatzunterricht (60 Minuten), im Hauptfach Tonsatz/Gehörbildung 10, Kirchenmusiker und Chordirigenten 7, Schulmusiker 8 Semester. Der Unterricht findet in Gruppen von 2–3 Studierenden statt, ein Hauptfachstudent erhält 90 Minuten Einzelunterricht. Man wird in Klassen eingeteilt, Lehrerwechsel ist möglich. Prüfungen: mündliche Zwischenprüfung (am Klavier); Abschluss: fünfstündige Klausur und mündliche Prüfung (fürs Hauptfach zusätzliche Regelungen); Kirchenmusik und Chordirigieren: fünfstündige Klausur.

Schulmusiker: Gruppen von 3 Studierenden, 8 Semester 1 Stunde. Zusätzlich können in zwei obligatorischen fächerübergreifenden Wahlbausteinen verschiedene Aspekte des Tonsatz- und Instrumentationsunterrichts vertieft werden. Im Grundstudium der Fachrichtung Jazz/Populärmusik sind Tonsatz (2 Semester) und Jazz-Harmonielehre (4 Semester) zu belegen; je 1 Stunde in Gruppen mit maximal 5 Studierenden. Beide Fächer werden mit einer zweistündigen schriftlichen Prüfung abgeschlossen. Dramaturgiestudenten erhalten 1 Semester lang 90 Minuten Unterricht in allgemeiner Musiklehre. Alle Studierenden des ersten Semesters (ca. 15) sind in einer Großgruppe zusammengefasst. Zusätzlich wird ein Tutorium zur Vertiefung angeboten. Im Zuge der Umgestaltung der bisherigen Studiengänge ist sowohl weiterführender Unterricht über das erste Semester hinaus als auch eine Aufteilung in Kleingruppen vorgesehen. Die Veranstaltung schließt mit einer Klausur ab.

Musiklehre, Formenlehre und Instrumentenkunde: Vorlesungen mit ca. 40 Studierenden. 1 Semester 90 (bzw. Musiklehre: 60) Minuten pro Woche mit abschließender schriftlicher, in Instrumentenkunde mündlicher Prüfung.

Formenanalyse: vierzehntägig 90 Minuten Gruppen von ca. 12 Studierenden; Abschluss: mündliche Prüfung (Analyse eines selbst gewählten Stücks).

Geschichte der Musiktheorie: Vorlesung 1 Semester; Testat (keine Prüfung).

Fachmethodik Musiklehre/Hörerziehung: Vorlesung 2 Semester je 90 Minuten; schriftliche Klausur.

Fachmethodik Tonsatz/Gehörbildung: Vorlesung 2 Semester, je 90 Minuten; Colloquium und schriftliche Hausarbeit (Essay).

Instrumentation: Gruppenunterricht 60 Minuten mit 2 oder 3 Studierenden, 2 Semester. Prüfung: Hausarbeit binnen 24 Stunden, Instrumentierung z. B. eines Klavierstücks (des 20. Jahrhunderts) für großes Orchester.

Übungen zur Neuen Musik: Gruppen von ca. 10 Studierenden; Teilnahmetestat.

Improvisation: Unterricht zu zweit; Prüfung...

Analyse I–III (für Schulmusiker): 45 Minuten, Gruppen von ca. 10 Studierenden; Abschluss: Erwerb eines Leistungsscheins für ein Referat und eine ca. siebenseitige schriftliche Arbeit. Analyse I: Spezialthemen aus dem Bereich ›Kontrapunkt‹ bzw. ›ältere Musik‹;

Analyse II: Themen aus Klassik oder Romantik, Analyse III: zur Musik der letzten 100 Jahre.

Gehörbildung: Gruppen nach Leistungsstufen (U1–O) mit 3–25 Studierenden; mündliche und schriftliche Zwischen- und Abschlussprüfungen.

(Gesine Schröder)

Lübeck

Das Fach Musiktheorie an der Musikhochschule Lübeck versteht sich als historische Disziplin. Das Ziel ist es, den Studierenden musiktheoretische Fakten jeweils aus ihrer Zeit heraus und in Verbindung mit den jeweiligen ästhetischen Grundhaltungen nahe zu bringen. Musikgeschichte und mit ihr Musiktheorie soll als ständig sich wandelnder Prozess begriffen werden. Insofern kann es nicht um die Vermittlung didaktisch vereinfachter, vermeintlich umfassend gültiger Regeln gehen. Ebenso wichtig wie die Regeln selbst ist das Bewusstsein für deren historisch, lokal oder auch individuell beschränkte Gültigkeit.

Der Unterricht im Fach Musiktheorie ist mit Gehörbildung eng gekoppelt. Unser Konzept ist es, analytische und satztechnische Sachverhalte möglichst von verschiedenen Seiten sich gegenseitig unterstützend zu vermitteln, also sowohl analytisch am Notentext, mit satztechnischen Übungen und praktisch am Klavier als auch über das Gehör, besonders mittels Höranalyse.

Der verpflichtende Grundkurs Musiktheorie/Gehörbildung im Nebenfach für unsere Bachelor-Studierenden umfasst 4 Semester à 2 SWS. Er dient dem Erwerb grundlegender analytischer, satztechnischer und auditiver Fähigkeiten und soll zugleich einen ersten historischen Überblick verschaffen. So entsprechen die vier Semester einem Durchgang durch die Musikgeschichte ab etwa 1500. Dabei liegt etwa gleiches Gewicht auf der Analyse und dem Verfassen von Stilkopien. Zusätzlich zum dem Musiktheorieunterricht besuchen alle Studierenden verpflichtend zwei Seminare im Fach Werkkunde/Werkanalyse à 1,5 SWS.

Zunächst zu den vier Semestern Musiktheorie:

Gegenstand des ersten Semesters ist die Vokalpolyphonie der Renaissance. Hier werden die Grundlagen des Kontrapunktes vermittelt, polyphone Sätze analysiert und davon ausgehend Stilkopien (z.B. Bicinium oder Canzonetten) verfasst. (Artenkontrapunkt in der Tradition Fux-Jeppesen sehe ich persönlich nicht gern).

Im zweiten Semester wird das Barockzeitalter behandelt. Zentrale Bedeutung kommt dabei dem Generalbass zu (ich selbst nutze im Unterricht Bach/Schemelli eher wenig, weil an Suiten-, Sonaten-, Konzert- oder Kantatensätzen das Wesen des barocken Fortspinnungstypus' weit besser gezeigt werden kann). Barocke Sätze werden analysiert, satztechnische Modelle (z.B. Initial-, Sequenz- und Kadenzmodelle) erlernt und Stilkopien verfasst (z.B. Triosätze, Choräle oder zweistimmige Inventionen).

Das dritte Semester steht im Zeichen der klassisch-romantischen Musik. Besonderes Gewicht liegt einerseits auf der Lehre satztechnischer Modelle und Topoi und anderer-

seits der Funktionstheorie, daneben spielen Fragen der Form, Periodik und Metrik eine wichtige Rolle. Als Stillkopen werden gern kleine Menuette oder Lieder angefertigt.

Im vierten Semester werden exemplarisch Positionen der klassischen Moderne und der Neuen Musik dargestellt. Hier liegt ein großes Gewicht auf der Analyse, gern werden jedoch – soweit es die Zeit zulässt – auch Satzübungen für das im Kurs vorhandene Instrumentarium angefertigt und dann gemeinsam zum Klingen gebracht. Eine Bemerkung zu diesem wichtigen Punkt: Im Idealfalle sollen *alle* Übungen der Studierenden gesungen oder gespielt werden. Abstrakte Übungen auf dem Papier sind demgegenüber von geringerem Nutzen.

Die Prüfung im Fach Musiktheorie besteht aus je einer Klausur mit zwei Aufgaben nach dem ersten und dem zweiten Modul. Zusammen genommen sollen alle Epochen abgedeckt sein. Ferner müssen die Klausuren sowohl analytische als auch praktisch satztechnische Aufgaben enthalten. Nach dem zweiten Modul gibt es eine mündliche Abschlussprüfung, in der einerseits satztechnisch-theoretische Fragen am Klavier dargestellt werden und andererseits zwei Werke aus verschiedenen Epochen analysiert werden sollen (mit zwanzig Minuten Vorbereitungszeit).

Studierende im Bachelor of Arts (Schwerpunkt Vermitteln, ehemals Schulmusiker) erhalten parallel zu den beschriebenen vier Semestern klassischer Musiktheorie und Gehörbildung zwei Semester Theorie der Populärmusik von je 1 SWS, sowie zwei Semester Theoriebegleitendes Klavierspiel in Kleingruppen von je 0,5 SWS, davon ein Semester mit dem Fokus auf klassischer Musik und ein Semester mit Fokus auf Populärmusik.

Die Werkkunde/Werkanalyse-Seminare sind quasi die Summe der theoretischen Grundkurse. Hier werden die erworbenen Techniken zusammengeführt und hier ist genügend Raum, neben den analytischen noch vermehrt ästhetische, historische und biographische Aspekte zu berücksichtigen, so dass im Idealfalle aus vielen Mosaiksteinchen ein Bild entsteht. Die Studierenden haben im Fach Werkkunde/Werkanalyse die Möglichkeit, persönliche inhaltliche Schwerpunkte zu wählen: In jedem Semester bieten wir unterschiedlichste Seminare zu einzelnen Komponisten, Schulen, Epochen und musikalischen Gattungen an.

Die ab dem fünften Semester für die Studierenden angebotenen Kammermusikmodule werden jeweils von Analyseseminaren begleitet, deren Gegenstand schwerpunktmäßig die jeweils einzustudierenden Werke sind.

Bachelor-Studierende ab dem 5. Semester können das Schwerpunktmodul Musiktheorie/Musikwissenschaft belegen. Dann erhalten sie pro Semester 1) ein Seminar mit dem Titel »Projekt Musiktheorie« von 1,5 SWS, in dem Spezialthemen behandelt werden, wobei es vor allem auch um eine angemessene Verschriftlichung analytischer Befunde geht, 2) ein Werkkunde/Werkanalyseseminar von 1,5 SWS und 3) ein Musikwissenschaftsseminar von 1,5 SWS. Das Modul wird mit Prüfung abgeschlossen.

(Oliver Korte)

München – Im Dialog mit den Studierenden

Der Diskurs über Fachinhalte und Methodik, über Curricula und Prüfungsmodalitäten – an der Hochschule für Musik und Theater München steht er seit Jahren kontinuierlich auf der Tagesordnung der Sitzungen der Fachgruppe Musiktheorie. Die engagiert und teils hochemotional geführten Diskussionen sind äußerlich motiviert durch strukturelle Veränderungen im Studienbetrieb, jüngst durch die 2008 vollzogene Integration des städtischen Richard-Strauss-Konservatoriums und die gerade in Gang befindliche Studienreform. Von der Musiktheorie an der Münchner Musikhochschule ist dies als Chance für eine Neuaufstellung des Faches nach innen und außen begriffen worden. Sie hat nicht in den Chor des allgemeinen (chromatischen) Lamentos über die angebliche Verschulung und den drohenden Niveauverlust mit eingestimmt.

1. Ein Fragebogen zur Musiktheorie

Einige Mitglieder unserer Fachgruppe haben bereits vor geraumer Zeit die Initiative ergriffen, durch eine Umfrage auch die Studentenschaft in die laufende Diskussion mit einzu beziehen; ein Fragebogen, der sich an alle Studierenden ab dem 2. Studienjahr richtete, sollte einen Überblick über Einschätzungen und Erwartungen zum Unterrichtsangebot im Fach Musiktheorie ermöglichen. Ein verwertbares Ergebnis liegt insbesondere für die Schulmusik-Studiengänge (Musik als Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule bzw. an Gymnasien) vor. Es hatten sich von 145 potentiellen Teilnehmern 67, also annähernd 50%, auf freiwilliger Basis und anonym, an unserer Aktion beteiligt. Mit Ausnahme von Nr. 6 handelte es sich um Multiple-choice-Fragen:

1. »Wie würden Sie ihre Grundhaltung gegenüber dem Studienfach Musiktheorie bezeichnen?« – 45% der befragten Studenten beantworten diese Frage mit »positiv«, nur 6% (das sind 4 Einzelpersonen) mit »negativ«. Eine neutrale Einstellung bekundeten 48%.
2. »Wie stark ist diese Grundhaltung durch folgende Faktoren geprägt worden: a) eigene fachliche Vorkenntnisse, b) Persönlichkeit des Dozenten, c) Bewusstsein, dass im Fach Musiktheorie eine Prüfung abzulegen ist?« – Die Antworten hierauf sind insbesondere in Verbindung mit Frage 1 aufschlussreich. So ist beinahe die Hälfte (47%) der »positiv« eingestellten Studenten stark durch eigene Vorkenntnisse geprägt; immerhin 40% schreiben dem Hochschuldozenten eine bedeutende Wirkung zu. Alle vier »negativ« Eingestellten sehen sich sowohl durch einschlägige Vorerfahrungen als auch durch das Bewusstsein einer bevorstehenden Prüfung beeinflusst; nur einmal wird hier ein starker Einfluss der Lehrer-Persönlichkeit angegeben.
3. »Für wie wichtig halten Sie das Studienfach Musiktheorie im Hinblick auf Ihre spätere Berufspraxis?« – 34% der Studenten halten Unterricht in Musiktheorie für wichtig. 6% der Studierenden (4 Einzelpersonen) sehen ihn als bedeutungslos an. Befragt man beide Studierenden nach ihrem *persönlichen* Interesse (Frage 3b), so fällt die Verteilung kaum anders aus.

4. »Im Folgenden finden Sie eine Auflistung musiktheoretischer Inhalte. a) Bitte beurteilen Sie diese einzeln in ihrer Wichtigkeit. b) Wurden die jeweiligen Inhalte innerhalb Ihres Studiums ausreichend behandelt?« – Die Studierenden überwiegen in ihrer hohen Wertschätzung *werkanalytischer Fertigkeiten* (88%) und der *Erweiterung von Repertoirekenntnissen* (75%). Mit dem Ausmaß, in welchem *musikhistorisches und -ästhetisches Hintergrundwissen* vermittelt wurden, ist man überwiegend zufrieden (54%); allgemein wird allerdings eine intensivere Beschäftigung mit *Grundlagen der Improvisation* gewünscht (60%). 82% der Lehramt-Studenten finden, man habe sich in angemessenem Umfang mit Stilkopien befasst, 15% von ihnen halten Stilkopien für unwichtig.
5. »Wie hoch ist der Aufwand, den Sie im Rahmen Ihres Studiums für das Fach Musiktheorie betrieben haben?« – 46% der Studenten geben an, zwischen 10 und 50% ihrer Gesamtarbeitszeit auf Musiktheorie zu verwenden; bei 51% waren es unter 10%. Von 2 Einzelpersonen, die mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit der Musiktheorie widmen, studierte eine zugleich Musiktheorie im Hauptfach.
6. Abschließend konnten die Teilnehmer *Maßnahmen zur Steigerung der Effektivität* hochschulischen Musiktheorie-Unterrichts vorschlagen: Am häufigsten (neun Mal) wurde hier eine *intensivere Verknüpfung von ›Theorie‹ und ›Praxis‹* angeregt, etwa durch regelmäßige Arbeit am Instrument auch im Musiktheorie-Unterricht oder durch Analyse selbst gespielter Werke. Fünf Teilnehmer wünschten sich eine *systematischere Vernetzung mit verwandten Studienfächern* wie Gehörbildung oder Musikgeschichte. Vereinzelt wurde eine Kurseinteilung gewünscht, die stärker die Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmer berücksichtigt, ebenso wie vermehrte Wahlmöglichkeit im Kursangebot.

II. Studienreform

Im Bereich der Musiktheorie hat es für Studierende der Lehramtsstudiengänge in den vergangenen Jahren so gut wie keine Wahlmöglichkeiten gegeben. Die Norm bestand in einer »Schicksalsgemeinschaft im Fach Musiktheorie« (Examenskandidat 2009), die mit der Immatrikulation und Einteilung begann und in der Regel mit Exmatrikulation und Examen endete. Die Vorzüge eines durchgehenden Gruppenunterrichts, der es ermöglicht aufbauend zu verfahren, sind offenkundig und müssen an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Doch seien einige gravierende Nachteile hier kurz aufgeführt:

- Ein Gruppenunterricht, der formal von einem Schulunterricht nur wenig unterschieden ist (fremdbestimmte Einteilung, vorgegebenes Curriculum, uniforme Prüfung für alle usw.), lähmt das Engagement der Studierenden erheblich. Eine durch Vollversorgung erzeugte Konsumentenhaltung steht jedoch quer zu einem aufbauenden Unterricht, der auf die kontinuierliche Mitarbeit der Studierenden angewiesen ist.
- Ein Unterricht mit fremdbestimmter Einteilung und festem Curriculum berücksichtigt nicht die unterschiedlichen Fähigkeiten und Vorkenntnisse der Studierenden. Zwar lässt sich dieses Problem, das sowohl bei systematischen wie historisch-chronologischen Vorgehensweisen zu Tage tritt, nicht restlos auflösen, jedoch durch ein breit gefächertes Angebot mit Wahlmöglichkeit für die Studierenden entschärfen.

- In den letzten beiden Jahrzehnten hat die Musiktheorie in Deutschland eine starke Ausdifferenzierung erfahren. Musiktheorie umfasst heute eine Vielzahl von Aufgabenfeldern, die eine Spezialisierung der Lehrenden erfordert. Der Anspruch, Bach, Brahms und Bon Jovi sowie Josquin, Janáček und Jazz auf gleichermaßen hohem Niveau unterrichten zu können, ist nicht nur vermessen, sondern auch unprofessionell. Findet der Unterricht nur bei einem Lehrer statt, können die Studierenden auch nur bei bestimmten Themengebieten einen Unterricht auf höchstem fachlichem Niveau erwarten.
- Unterrichtsräume (in Schulen wie in Hochschulen) gleichen einer Blackbox, in die sich von außen weder hineinsehen noch hineinregieren lässt. Oder provokativer gesagt: Sind die Unterrichtstüren erst einmal geschlossen, macht jede Lehrerin und jeder Lehrer, was er will (wobei davon ausgegangen wird, dass sich dieses Tun im Einklang mit den geltenden Lehrplänen, Studien- und Prüfungsordnungen befindet). Diese Situation macht es für Außenstehende leicht möglich, unzutreffende Behauptungen darüber aufzustellen, was in der Blackbox stattfindet. Es sei denn, das innere Treiben wird sichtbar gemacht und durch Prüfungen dokumentiert. In Fächern mit wissenschaftlichem bzw. universitärem Anspruch ist daher die Beschreibung der Veranstaltung üblich. Von einer in dieser Hinsicht unzureichend organisierten Musiktheorie kann hingegen gefahrlos behauptet werden, sie sei bloße Propädeutik und habe sich mit ›Basics‹ zu beschäftigen, welche erst in der Musikpädagogik und Musikwissenschaft mit Leben erfüllt würden.

Nach kontroversen Debatten haben wir daraus in München für die gymnasiale Lehrerbildung umfassende Konsequenzen gezogen und eine grundlegende (und derzeit in Deutschland vielleicht sogar einzigartige) Reform durchgeführt. In Bayern ist es zwar (noch) nicht wie andernorts zur Abschaffung des Staatsexamens gekommen, wohl aber wurde der Studienbetrieb auch in der Lehrerbildung vollständig modularisiert. Im Bereich Musiktheorie bilden ab diesem Studienjahr (2009/10) vier Proseminare und drei Hauptseminare zwei aufeinander aufbauende Module. Für die erfolgreiche Belegung eines Seminars wird der regelmäßige Unterrichtsbesuch erwartet sowie mindestens ein Leistungsnachweis (schriftliche Ausarbeitung, Werkmappe, Klausur, Protokoll, Referat, Kurzreferat, Bearbeitung praktischer Aufgaben am Instrument usw.). Ferner ist die Musiktheorie am ›Projekt‹-Modul beteiligt, das derzeit in einem Arrangierseminar und in Übungen in Multimedia besteht. Zusätzlich zu den Pflichtmodulen besteht die Möglichkeit weitere Seminare im so genannten ›freien Bereich‹ zu belegen.

Für Studierende der Semester 1–4 werden Proseminare zu folgenden fünf Kategorien angeboten (es sind Seminare unterschiedlicher Kategorien zu belegen):

1. Grundlagen Musiktheorie
2. Musiktheorien und ihre Methoden
3. Musik und Form
4. Stimmführung und Harmonie
5. Weiterführende Themen der Musiktheorie.

Für Studierende der Semester 5–9 werden (ohne Belegaufgabe) Hauptseminare zu acht Themenbereichen angeboten, die den Aufgabenstellungen der beiden Klausuren in Tonsatz und Analyse im Rahmen der Ersten Staatsprüfung verpflichtet sind. Für den Bereich der Stilübung (Tonsatz) sind dies gemäß der an der zentralen Aufgabenstellung beteiligten Lehrerbildungsstätten München, Regensburg und Würzburg bayernweit:

1. Motettischer Satz im Stil der klassischen Vokalpolyphonie
2. Barocke Passacaglia
3. Barocke Fuge
4. Klassischer Sonatensatz
5. Romantisches Klavierlied oder Chorsatz
6. Dodekaphonie
7. Jazzarrangement
8. Popmusikarrangement

Und für den Bereich der Analyse:

1. Motettischer Satz zwischen 1430 und 1640
2. Kirchen-, Theater- und Kammerstil zwischen 1650 und 1750
3. Klassischer Stil 1750 bis 1830
4. Romantischer Stil 1810 bis 1910
5. Moderne 1890 bis 1925
6. Neue Musik 1925 bis 1970
7. Zeitgenössische Musik ab 1970
8. Jazz- und Populärmusik

Gemäß des mit dem Ministerium vereinbarten musiktheoretischen Kerncurriculums und der Möglichkeit, Staatsexamensarbeiten auch im Bereich der Musiktheorie abzuleisten, werden darüber hinaus in beiden Bereichen »freie Themen« angeboten.

Pro- und Hauptseminare sind in der Teilnehmeranzahl begrenzt und können nach Maßgabe vorhandener Plätze frei gewählt werden. Die Einschreibung in die genannten Veranstaltungen erfolgt online. Hier werden auch aussagefähige Seminarbeschreibungen öffentlich bekannt gegeben. Weil die gewünschten Möglichkeiten von der Hochschule München nicht rechtzeitig realisiert werden konnten, wurde das Angebot von einem Lehrbeauftragten des Kollegiums (Andreas Helmberger) freundlicher Weise programmiert und befindet sich derzeit noch auf einem privat finanzierten Server. Es ist einsehbar unter: <http://www.kursangebot-lag-muenchen.de/>

Musiktheorie- und Gehörbildungsabteilung sind in München trotz mancher personeller Überschneidung formal getrennt. Das Unterrichtsangebot in Gehörbildung wird gesondert ausgewiesen, ist aber ebenfalls modular strukturiert. Die inhaltliche Verzahnung wird über den Austausch der Fachgruppen befördert. Sie findet ihren Nie-

erschlag in der Planung einer gemeinsamen Profils für Studierende des so genannten ›Doppelfach‹-Studiums. Denn die Entscheidung, in der gymnasialen Lehrerbildung der bisherigen ›Doppelfach‹-Ausbildung eine wie in anderen Bundesländern übliche ›Zwei-Unterrichtsfächer‹-Variante hinzuzustellen, hat im Doppelfach einen zusätzlichen Profibereich geschaffen: 60 der insgesamt 270 Leistungspunkte, können in Zukunft im Bereich des Instruments, des Gesangs, des Dirigierens und der EMP, aber auch der Alten Musik, des Jazz, der Volksmusik und der Schulischen Musikpraxis erbracht werden. Im theoretisch-wissenschaftlichen Bereich bieten, neben der Musikwissenschaft, Musiktheorie und Gehörbildung ein gemeinsames Profil an. Jedes dieser Profile besteht aus einem Bündel von Lehrveranstaltungen und so zählen im Schwerpunkt MTh/GB nicht nur Tonsatz, Analyse, Gehörbildung und Höranalyse dazu, sondern auch Arrangement und Instrumentation, kreatives Arbeiten am Computer, Improvisation, Komposition, wissenschaftliches Arbeiten, musikwissenschaftliche Angebote (auch in Kooperation mit der hiesigen Universität), Schreiben über Musik und Performance Studies. Im Schwerpunkt werden die Dozenten für Musiktheorie und Gehörbildung aber auch Angebote zur Methodik und Didaktik machen, was Unterrichtsversuche der Studierenden mit einschließt. Ferner wird ein in München schon länger etabliertes Co-Teaching-Modell, das Gemeinschaftsseminar von Musiktheorie und Musikpädagogik, fortgeschrieben werden.

Die ersten Erfahrungen mit dem ab WS 2009/2010 angelaufenen Seminarbetrieb im Bereich der gymnasialen Lehrerbildung sind bis auf wenige Startschwierigkeiten sehr gut und vielversprechend, die studentischen Rückmeldungen fast ausnahmslos zustimmend. Die Aussichten, dass in einem weitgehend an Instrumental- und Ensemblepraxis orientierten Studiengang Studierende einen Schwerpunkt im Bereich der Musiktheorie und Gehörbildung wählen werden, um zu einer größeren Differenzierung ihres Curriculums zu gelangen, werten wir positiv. Die Neuaufstellung ermöglicht Studierenden ein intersegeleitetes Studium und Dozenten, ihre individuelle Fachkompetenz in Rahmen eines breit gefächerten Spektrums anbieten zu können, das propädeutische Angebote (z. B. »Grundlagen der allgemeinen Musiklehre« und »Popformeln«), Seminare mit praktischer Ausrichtungen (z. B. »Generalbass«) und weiterführende Themen (z. B. »Dunkle Stellen« sowie »Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben über musiktheoretische Themen«) gleichermaßen umfasst. Und es wird das Gerede darüber verstummen, was Musiktheorie ist und zu sein hat, weil öffentlich gemacht ist, welchen Beitrag Musiktheorie heute im Rahmen der Ausbildung junger Musiklehrerinnen und Musiklehrer zu leisten vermag.

Die Reform hat an Fahrt gewonnen, nicht zuletzt auch durch den persönlichen Einsatz der Kollegen: Sowohl der ehemalige wie auch amtierende Vorsitzende der für die Erarbeitung von Reformvorschlägen zuständigen Studienkommission Bachelor/Master sind Mitglieder der musiktheoretischen Fachgruppe. Und so wird es auch im Bereich der bisherigen Diplomstudiengänge durch die Modularisierung des Wahlpflichtbereichs zu einer Differenzierung des Angebotes in Musiktheorie und Gehörbildung kommen. Ferner planen Musiktheorie und Gehörbildung einen gemeinsamen integrativen Hauptfachstudiengang.

(Umfrage: Veronika Stüben und Kilian Sprau;
Studienreform: Ulrich Kaiser und Stefan Rohringer)

Münster

Die Musikhochschule Münster spannt den Bogen ihrer Ausbildung zwischen der traditionellen Musikpflege und den aus ihr gewachsenen vielfältigen Erscheinungsformen von Musik in der heutigen Zeit. Zur Philosophie der Studiengänge gehört, dass die Studierenden nach dem obligatorischen Grundstudium das künstlerische bzw. künstlerisch praktische Profil auf Bachelorniveau wählen. Die Profile berücksichtigen die Individualität der Studierenden, ihre Talente und Neigungen. In den geplanten konsekutiven Masterstudiengängen können sie sich weiter spezialisieren.

In den Pflichtmodulen ›Theorie der Musik‹ und ›Musikrezeption und -reflexion‹ wird die Grundlage für nachfolgende Module gelegt. Die einzelnen Submodule sind dabei inhaltlich aufeinander abgestimmt und können wegen ihrer engen Verknüpfung effizienter als bisher unterrichtet werden. Diese interdisziplinäre Verschmelzung nimmt im Verlauf des Studiums weiter zu: Aus einem Themenimpuls für einen gesamten Bachelorjahrgang werden die Seminarangebote abgeleitet.

Im Modul ›Musikkontexte‹ werden die musiktheoretischen und musikwissenschaftlichen Inhalte der vorangegangenen Pflichtmodule interdisziplinär zusammengeführt. In diesem Abschlussmodul sind die bisher beteiligten Fachgebiete in besonderem Maße verknüpft und werden unter dem Aspekt des exemplarischen Lernens vermittelt. Diese Bündelung verringert den Workload und steigert die Transparenz der Lehrinhalte.

Semester	Musiktheorie	Musikwissenschaft / Musikgeschichte
1/2	Theorie der Musik: Parameter der Musik / Tonsatz und Gehörbildung (2 + 1 SWS)	Musikrezeption: Akustik – Instrumentenkunde – Partiturlinienkunde – Partiturlernen – Formenlehre – Medienkunde
3/4		Musikreflexion: Analyse – Ästhetik – Stilistik – Kritik (4 SWS)
		Musik und Gesellschaft: Einführung in Musikwissenschaften – Musikgeschichte im Überblick (2/3 SWS)
5/6	Musikepochen: Musikepochen dargestellt in einer interdisziplinären Vernetzung: Theorie der Musik – Werkanalyse – Musikgeschichte – Gehörbildung (5 SWS)	
7/8	Musikkontexte: Interdisziplinäres Abschlussmodul: Verknüpfungen verschiedener Einzeldisziplinen (Musikgeschichte/Musikwissenschaft – Analyse – Tonsatz/Höranalyse) (3 SWS)	

Zu den bewährten, grundlegenden Inhalten gehören neben Notation in Geschichte und Gegenwart die Entwicklung von Tonvorräten sowie die daraus resultierenden Zusammenklänge und deren Beziehungen zueinander. Die Studierenden erlernen den stilistisch

adäquaten Umgang mit musikalischen Idiomen, wobei theoretische Ordnungsprinzipien sowie gängige Notations- und Benennungsformen aus der Praxis als Werkzeuge im Verlauf des Studienprozesses dienen. So kommt kein Studierender grundsätzlich an Themen wie Generalbass oder Jazz-/Pop-/Rockbezifferung vorbei; die berufsrelevante Vertiefung findet jedoch innerhalb des gewählten Studienprofils statt.

Zum Unterricht gehören gleichermaßen Analyse und praktische Übung sowie Anregungen zum verbesserten Hören, zum optimierten Memorieren und zur Interpretation. Die Studierenden erlangen zunehmend Fertigkeiten, um musikalische Strukturen und Ideen zu moderieren.

Im Rahmen des achtsemestrigen Curriculums in Musiktheorie werden Inhalte von der Klassischen Vokalpolyphonie bis zur aktuellen Populärmusik angeboten. Dabei unterstützt die interdisziplinäre Verknüpfung der Module die Entwicklung von Analysen und Stilkopien. Die Studierenden gewinnen Einblicke in verschiedene Kompositionstechniken und werden zunehmend sicherer bei der Stildifferenzierung. Analysiert oder kreiert werden Einzelphänomene und komplexere Einheiten. Merkmale werden differenziert nach Komponisten, Stil- bzw. Schaffensperioden. Der Blick richtet sich auf musikhistorische Entstehungsprozesse, die Verwendung von Phänomenen bei Zeitgenossen sowie auf nachfolgende Epochen. Dies ermöglicht die Weiterentwicklung und Verfeinerung von Rezeption und Reflexion.

Das Curriculum beschreibt verbindliche Themencluster und lässt die Vermittlungsformen offen. Künftig wird es über die bereits praktizierten studienspezifischen Differenzierungen zum Studienprofil ›Keyboards & Musicproduction‹ hinaus weitere berufsfeldorientierte Differenzierungen zwischen dem künstlerischen und dem pädagogisch-praktischen Profil geben.

Die Studierenden arbeiten zum Teil mit kursinternen Skripten und Übungsprogrammen. Obligatorische Lehrbücher oder Lernprogramme sind nicht vorgesehen, Empfehlungen im Rahmen des Selbststudiums werden aber ausgesprochen. Geeignete Literatur wird ab dem Propädeutikum regelmäßig vorgestellt. Zum Teil wird auch geeignete Software für Trainingsphasen und für das Arrangieren und Komponieren eingesetzt.

Die Studierenden werden in Kursen unterrichtet, die künftig nach Kompetenzlevels gestuft sein sollen. Die Gruppengröße liegt im Tonsatzunterricht im Durchschnitt bei 8–12 Studierenden, in Gehörbildung/Höranalyse maximal bei 6 Studierenden. Tonsatzunterricht hat je nach Thematik eher Seminarcharakter mit Gruppen- und Kleinstgruppenunterrichtsphasen. In Gehörbildung werden neben den traditionellen Arbeitsformen auch Partnerübungen integriert. Tutorien sollen das Unterrichtsangebot künftig weiter abrunden.

Da die Submodule Tonsatz und Gehörbildung/Höranalyse naturgemäß unterschiedlichen Workload haben, werden sie im Verhältnis 2:1 kreditiert. Der Workload beinhaltet neben der wöchentlichen Präsenzzeit auch die häusliche Beschäftigung, welche sich im Durchschnitt an den Vorgaben des ECT-Systems orientiert.

Im Tonsatzunterricht sind regelmäßig Aufgaben vorgesehen. Korrekturen erfolgen wenn möglich unmittelbar bei Abgabe; umfangreichere Arbeiten werden zu Hause korrigiert. Hausaufgaben müssen in der Regel nicht termingerecht vorgelegt werden, was sich positiv auf das Phänomen Anwesenheit auswirkt.

Vor Semesterklausuren sind Repetitorien vorgesehen. Tonsatzklausuren sind für eine Prüfungszeit von ca. 90 Minuten konzipiert, Gehörbildungsklausuren für ca. 45 Minuten. Modulabschlussklausuren werden grundsätzlich von zwei Dozenten korrigiert; Modulgesamtnoten werden aus dem Mittel der jeweiligen Einzelnoten gebildet.

Das Anspruchsniveau ist im Hauptstudium im Vergleich zu den früheren Diplomstudiengängen gestiegen: Das derzeit durchgängige achtsemestrige Angebot in Tonsatz, Gehörbildung/Höranalyse und Musikwissenschaft/Musikgeschichte wird bei der für 2010/2011 geplanten Überarbeitung des Curriculums aus dem Jahre 2004 auf jeweils 6 Semester konzentriert und gleichzeitig durch weitere Unterrichtsangebote aus dem Bereich ›Musik anderer Kulturen‹ (mit Praxisanteilen) ergänzt. Das Angebot in Tonsatz, Gehörbildung/Höranalyse wird durch das Profilmodul ›Musik im Kontext‹ mit Inhalten wie Arrangement, Improvisation, stilbezogene Komposition und Audiorealisation erweitert. Dieses Profil kann in den 2009 eingeführten konsekutiven Masterstudiengängen als Zusatzqualifikation weiter studiert werden.

(Ulrich Schultheiß)

Rostock

Der in der *Harmonielehre* Arnold Schönbergs skizzierte Begriff von Theorie, von Carl Dahlhaus im Zuge seiner Überlegungen zu einer Geschichte der Musiktheorie umfangreich kritisiert¹, ist für die letzte Jahrhundertwende insofern charakteristisch, als er einerseits durch die Skepsis der modernen Erkenntnistheorie, andererseits durch eine emphatische Metaphysik der Kunst romantischen Ursprungs, eine Inspirationsästhetik, gekennzeichnet ist. ›Theorie‹ wird von Schönberg als Konstruktion aufgefasst, die nicht in der Natur der Musik begründet zu sein braucht, »sondern lediglich eine Ordnung herstellt, die mit einer anderen vertauscht werden kann, wenn sie sich als unzweckmäßig erweisen sollte.«² Wann erweist sich eine Ordnung als unzweckmäßig? Doch wohl nur, wenn die Musik, auf die diese angewandt wird, nicht mehr kohärent zu einer mit ihr zu verbindenden Theorie ist! Der sich so nur scheinbar historisch bzw. historisierend gebende Ansatz wird konterkariert durch Schönbergs Überzeugung von einer in der ›Natur der Musik‹ wirkenden ›Logik‹, an der das Formgefühl des Komponisten auch im Unbewussten teilhat. Die Widersprüchlichkeit, die aus der Ununterscheidbarkeit von rational-pragmatischem Theoriebegriff und irrationalen Formgefühl (durchaus ein Stück ungebrochen tradierter Genieästhetik des 19. Jahrhunderts) abzuleiten ist, ist für das Bild der Musiktheorie noch annähernd für das gesamte 20. Jahrhundert charakteristisch – sei es in der Beschränkung eines Fachgebietes ›Musiktheorie‹ auf die Satzlehre oder in der Verschränkung von musikästhetischen Prämissen des 19. Jahrhunderts im Sinne Hanslicks mit Deskriptionsansätzen (Schönberg betont den Aspekt der Form im Zusammenhang eines impliziten Theorieverständnisses). Der Theoriebegriff Schönbergs erscheint operational – nämlich auf der Basis einer vom Komponisten handhabbaren Pragmatik

1 Dahlhaus 1985, 8–11.

2 Ebd., 8.

– definiert; andererseits rückt mit Schönbergs Begrifflichkeit (nämlich in der Dichotomie von Pragmatismus und einem Weberschen Existentialismus³) Musiktheorie deutlich in die Nähe der Philosophie – als Auslegung dessen, was Eduard Hanslick »Arbeiten des Geistes in geistfähigem Material« nannte.⁴

Auch wenn es in vielen Epochen zum Wesen der Theorie der Musik gehörte, eine Handwerkslehre einzuschließen, ist doch unbedingt vorauszusetzen, dass sie sich in dieser nicht und niemals erschöpft: Ist in einer historischen Interpretation des Schönbergschen Theoriebegriffes – und kein anderer Interpretationsansatz lässt sich rechtfertigen! – dieser Theoriebegriff nur als Versprachlichung des Denkens ›über‹ und ›in‹ Musik zu fassen, bleibt doch die Dichotomie – von Schönberg implizit aufgezeigt und in der Umsetzung nahezu unbeachtet. Versteht man Arnold Schönbergs 1911 formulierten Begriff von Musiktheorie im Sinne einer historischen Interpretation und rückt ihn damit in einen Überlieferungszusammenhang, kann er immer noch Fingerzeig für einen Didaktikansatz der Zukunft sein – annähernd klar genug umrissen präsentieren sich bereits bei Schönberg die Probleme des Faches für das vergangene Jahrhundert. Eine Didaktik der Musiktheorie im 21. Jahrhundert hat nun als Fernziel zu leisten, das Verständnis von Musiktheorie als Prolegomena für die intensive musikwissenschaftliche und -ästhetische Auseinandersetzung umzulenken auf die bislang nur partielle Wahrnehmung, dass das Fach Musiktheorie entscheidende Kompetenz besitzt, historisch-kritisch unterfütterte Musikwahrnehmung zu verknüpfen mit der Musizierpraxis, dem ›Selbermachen‹ im weitesten Sinne (wozu eben nicht nur die kundige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Generalbassstilen am Instrument etwa gehört, sondern ebenso sehr die satztechnische Auseinandersetzung, das Nachvollziehen von Tonsatz am Schreibtisch).

Der Unterricht an der Hochschule für Musik und Theater Rostock in den dem Fachbereich Musiktheorie zugeordneten Fächern Tonsatz, Gehörbildung und Analyse versucht somit die Quadratur des Kreises – in jedem Semester neu, den unterschiedlichen Ansprüchen der Ausbildungsgänge geschuldet und der Freiheit in Forschung und Lehre, die den überwiegend in diesem Fachbereich unterrichtenden Lehrbeauftragten zugestanden ist:⁵ Die Teilbereiche Satztechnik und Analyse – als Kernkompetenzen des Faches Musiktheorie – bzw. Hörschulung und Höranalyse in Hinsicht auf die Teildisziplin Gehörbildung sind in Hinsicht auf ihre Gewichtung in der Unterrichtszeit und der Bedeutung in der Abschlussprüfung (jeweils Klausur und mündliche Prüfung) gleichberechtigt. Das viersemestrige Curriculum für die Disziplin Tonsatz (jeweils à 90 Minuten) sieht ein Semester Kontrapunkt und ein Semester homophone Satztechniken des Generalbasszeitalters vor, im Mittelpunkt stehen (neben regelmäßigen Analysen) satztechnische Übungen zu den Bereichen zwei- und dreistimmiger Kontrapunkt (Schwerpunkt 15. und 16. Jahrhundert mit der Option auf Erweiterungen im 17. und 18. Jahrhundert), Generalbass und Choralatz; zwei weitere Semester stellen Analyseübungen zur Musik des 19. und 20. Jahrhunderts

3 Ebd., 10.

4 Ebd., 11; vgl. auch Hanslick 1854, 35.

5 An der Hochschule für Musik und Theater Rostock unterrichten im Fachbereich Musiktheorie und Komposition zur Zeit ein Professor für Musiktheorie und Komposition, der in erster Linie das Fach Komposition vertritt, zwei hauptamtliche Lehrkräfte (eine ganze und eine dreiviertel Stelle) und außerdem sieben Lehrbeauftragte.

in den Vordergrund, wobei zeittypische Gattungen (Klaviermusik, Lied und Kammermusik) ebenso wenig fehlen dürfen wie satztechnische Übungen, etwa zu Kompositionstechniken der Wiener Schule. Die Zuordnung der Semester entspricht dabei weitgehend ›klassischen‹ Arbeitsfeldern – Harmonielehre etwa ist den Semestern vorbehalten, die homophone Satzstrukturen bzw. die Musik des 19. Jahrhunderts in den Focus rücken.

Das Fach Gehörbildung ist (mit vier Semestern à 45 Minuten) einerseits unabhängig vom Tonsatzunterricht organisiert, andererseits inhaltlich eng am Tonsatzunterricht orientiert. Zwei Einführungsveranstaltungen in Vorlesungsform, von denen eine unterschiedliche Analyseansätze verdeutlicht und die zweite der Formenlehre gewidmet ist, sind für alle Studierenden obligatorisch, andere Analyseseminare sind frei wählbar (unser Fachbereich bietet in jedem Semester mindestens vier weitere in Seminarstärke und -atmosphäre mit offener Thematik – von der Musik des Mittelalters bis zur elektronischen Musik des 21. Jahrhunderts, mal gattungsbezogen, mal auf einzelne Komponistenpersönlichkeiten abgestimmt); das Fach Analyse wird mit einer Kombination aus einer Klausur und einem Referat (ersatzweise einer Hausarbeit) abgeschlossen. Für den Studiengang Pädagogische Ausbildung mit dem Schwerpunkt Pop/Worldmusik gibt es eigene Unterrichtsangebote, ebenso für Kompositionsstudierende und Studierende des Hauptfachstudiums Musiktheorie.

Schwerpunkte sind jeweils von den Bedürfnissen und Anforderungen der verschiedenen Studiengänge abhängig – ein Dirigent hat andere Ansprüche an seinen Theorieunterricht als eine Grundschullehrerin; an der Hochschule für Musik und Theater Rostock wird innerhalb des Gruppenunterrichts im Fach Tonsatz auch theoriebegleitender Unterricht am Klavier zur Verdeutlichung satztechnischer Problemstellungen (z. B. Kadenzspiel, Satzmodelle) oder zur Greifbarmachung historischer Tonsatzaspekte (z. B. Generalbass) erteilt. Die damit hergestellte Verbindung von musiktheoretischen Lehreinheiten – in den genannten Beispielen durchaus in der Tradition normativer Satztechniken – mit der Musizierpraxis ist augenfällig. Dahinter steht aber auch die Frage, ob es sich bei diesen Übungen um ›theoriebegleitenden‹ Instrumentalunterricht handelt – oder ob nicht vielmehr deutlicher auf einen Musiktheorieunterricht zu setzen ist, der instrumentalpraxisbegleitend ist oder doch wenigstens auf die instrumentale Praxis hinarbeitet: Dass Musiktheorie als Lehrfach weniger systemorientiertes Arbeiten an spröden Satzmodellen und schlechtes Kopieren von Meisterwerken ist, sondern vielmehr unter historisch-kritischen Aspekten unterschiedliche Arbeitsansätze für vollkommen unterschiedlich gestaltete Kunst anzubieten hat, ist inzwischen weitgehend akzeptiert.

Schönberg bekennt sich rückhaltlos zur Inspirationsästhetik des 19. Jahrhunderts: »Es ist in diesem Sinne fast nur wenig von Belang, ob man von einer richtigen oder von einer falschen Hypothese ausgeht. Widerlegt wird sicher die eine wie die andere einmal werden. Und es kann nur darauf ankommen, solche Vermutungen zugrunde zu legen, die, ohne daß sie für Naturgesetze gehalten sein wollen, unser formales Bedürfnis nach Sinn und Zusammenhang befriedigen.« Bei aller Historizität der Schönbergschen Haltung und seines Theoriebegriffes: Um nichts anderes darf es der Musiktheorie gehen – um Sinn und Zusammenhang.

(Birger Petersen)

Trossingen

(1) Da ich als Komponist Inhaber einer Professur für Musiktheorie bin, ergibt sich für mich eine spezifisch künstlerisch-kompositorische Ausrichtung in den für die Musiktheorie traditionellen Bereichen Werkbetrachtung/Analyse und Tonsatz/Komposition. Musiktheorie ist demnach alles, was mit Lesen und Schreiben von Musik zu tun hat.

(2) Was geschrieben wird, hat nicht nur ein objektivierbares Regelwerk hinter sich, sondern wird praktisch erfahrbar und Gegenstand eigenständig kompositorischer Gestaltungsprozesse. ›Aneignung‹ heißt in diesem Sinne: sich etwas durch kompositorische Arbeit ›zu eigen‹ machen. Die Verflechtung praktischer Tätigkeiten wie Singen, Spielen, Hören, Improvisieren, Experimentieren und Schreiben (Handschrift!) ist dabei zentral.

Dem entsprechend stehen Aufgabenstellungen im Vordergrund, die möglichst rasch eigenständige Gestaltungsspielräume öffnen und eigene kompositorische Erfahrungen ermöglichen. Z. B. Komposition von Variationen, Erstellung von Transkriptionen, Arrangements, Instrumentationen, Kontrafakturen (etwa die Umarbeitung einer Bachschen Arie zu einer Invention und umgekehrt), Komposition barocker und klassischer Tänze, romantischer Klavier- und Chorlieder, Adaption von neueren Kompositionstechniken und vieles andere mehr. Zudem werden Gegenstände behandelt, die in der Unterrichtspraxis von großer Relevanz sind: z. B. Komposition von Instrumentalstücken/Etüden für den Instrumentalunterricht oder Herleitung von kompositorischen Verfahrensweisen aus der älteren und neueren Musik für den schulpraktischen Gebrauch.

(3) Der Unterricht hat Werkstatt-Charakter: einerseits werden kompositorische Vorhaben in Klein- und Kleinstgruppen (auch im Einzelunterricht) behandelt und während des Unterrichts ausgearbeitet. Dies gibt mir, dem Lehrenden, die Möglichkeit, die Arbeit der Studierenden im Vollzug zu beobachten und auf spezifische Probleme und Fragestellungen direkt zu reagieren. Indem sie ihre Arbeiten direkt erproben, erfahren die Studierenden die praktische Relevanz ihres Schreibens und fühlen sich so zu eigenständiger Gestaltung motiviert. Fertige Arbeiten werden am Ende des Semesters in kleinen Vortragsabenden präsentiert.

Das Verfahren wird selbstverständlich je nach Studiengang, Gruppengröße, Fortschritt und Motivationslage der Studierenden und nach organisatorischen Gegebenheiten modifiziert.

(4) Das Fach ›Analyse‹ ist in unterschiedlicher Weise im Studium präsent:

- Analyse als Vorbereitung zur eigenen kompositorischen Arbeit, quasi Herleitung von Verfahrensweisen und Modellen zur Erstellung eines ›Regelwerks‹
- Analyse als Methode, sich das Verständnis eines Werkes zu erschließen
- Analyse als Darstellung und Vermittlung gewonnener Erkenntnisse (verbal, graphisch, auch musikalisch-praktisch: Exzerpieren von Sachverhalten am Klavier, Analyse durch Bearbeitung/Instrumentation, Partiturspiel...)
- Analyse von Analysen (meist ›sagt‹ eine Analyse einer Komposition über den Analytiker so viel – oder so wenig – wie über das Stück selbst, insofern erhellen Analysen von Komponisten vor allem deren kompositorisches Denken)

Analyse-Übungen werden in meinem Unterricht meist als Hausarbeiten angefertigt (wöchentliche Aufgabenstellungen). Aus der Sichtung der Ergebnisse ergibt sich der fortlaufende Unterricht.

Ziel des Unterrichtes ist methodisch eigenständiges, kreatives und motiviertes Arbeiten. (Die ›beste‹ Analyse taugt nichts, wenn der Analytiker nicht selbst durch die Musik motiviert ist, mehr von ihr wissen zu wollen...). Andererseits sind alle Bereiche des Unterrichts durchdrungen vom analytisch-reflektierenden Denken.

(5) Prüfungen erfolgen seit eh und je schriftlich (eine wie auch immer geartete Tonsatz-Aufgabenstellung) und mündlich/praktisch (meist analytische Aufgabenstellungen).

Unsere Prüfungsordnungen sind glücklicherweise so flexibel, dass sie sehr unterschiedliche Themenstellungen ermöglichen; eine Abstimmung mit Kollegen ist nur insoweit erforderlich, als dass dafür gesorgt wird, ein vergleichbares Anforderungs-Niveau zu erhalten.

In Prüfungskolloquien aller Studiengänge werden u. a. längerfristig vorbereitete Referate gehalten bzw. eigene größere Arbeiten vorgestellt.

(6) Es hat sich an unserer Hochschule ein ›Kanon‹ an Unterrichtsgegenständen etabliert, der zwar nicht verbindlich ist, jedoch in modifizierter Weise zum Unterrichtsrepertoire aller Studiengänge gehört:

- Musik des Generalbasszeitalters (z. B. Choralatz, Generalbassspiel nach bezifferten und unbezifferten Bässen, Komposition von Inventionen, Kanons, Fugen, Rezitativen, Arien, Choralvariationen) im Tonsatzunterricht
- Harmonische Strukturen in der Musik des 18. und 19. Jahrhunderts
- Sämtliche Formen in der Sonate in der Kammermusik und Synchronik des 18./19. Jahrhunderts (Werkanalyse)
- Kompositorische Arbeiten und Werkbetrachtung bezogen auf die neuere und neueste Musik (des 20. und 21. Jahrhunderts)

Flankiert wird dieses zentrale Spektrum an Inhalten durch eine Fülle weiterführender Seminare und Übungen nach Themen, die jeweils den Interessenlagen von Studierenden und Lehrenden entsprechen.

Schwerpunkt meiner eigenen Unterrichtstätigkeit ist die Entwicklung einer Methodik, die zu einem eigenständigen und selbstverantwortlichen Umgang mit Musik befähigt.

Der oben genannte ›Kanon‹ deckt einerseits Musikbereiche ab, mit denen auch künftige Musiker hauptsächlich zu tun haben werden, andererseits lässt sich mit unserer vielfältigen Unterrichtserfahrung in diesen Bereichen methodisch souverän und kreativ arbeiten.

(7) Natürlich stellt sich die Frage, aus welchen Quellen welches Wissen bezogen wird. Historische Traktate werden insoweit einbezogen, dass handwerkliche und ästhetische Fragen aus der Perspektive der jeweiligen Zeit (unter Berücksichtigung des zeittypischen Vokabulars) beleuchtet werden. Andererseits wird in neueren Lehrbüchern (vor allem seit de la Mottes *Harmonielehre* und *Kontrapunkt*) eine kluge Verbindung zwischen

historischem Wissen und der praktischen Anwendung im heutigen Unterricht geleitet, und es wäre dumm, solches den Studierenden vorzuenthalten, zumal darin bereits Unterrichtserfahrungen mit den jeweiligen Gegenständen transportiert und zugänglich gemacht werden. Wunderbar sind in diesem Zusammenhang auch die teilweise hervorragenden Beispielsammlungen zu bestimmten Phänomenen, die die Studierenden ermutigen und motivieren, ihre eigenen persönlichen Stoffsammlungen zu entwickeln.

Meiner Erfahrung nach ist die Nachhaltigkeit des Studiums umso größer, je mehr sich eigene Lern- und Erfahrungsprozesse an den Anregungen anderer entzünden.

Lehrbücher sind aber auch Gegenstand kritischer Auseinandersetzung: Was lehrt Schönberg eigentlich in seiner *Harmonielehre*, worauf zielt Hindemiths *Unterweisung im Tonsatz*, was ›kann‹ man, wenn man Jeppesens *Kontrapunkt* durchgearbeitet hat? Es lohnt sich, den methodischen Wegen praktisch zu folgen, um daran die Grenzen ihrer Brauchbarkeit zu erfahren, andererseits Korrektive für eine eigene Methodik zu entwickeln.

Das beste und wichtigste Lehrbuch um »einen starken Vorgesmack auf die Composition zu überkommen« ist aber – Bachs Vorwort zu seinen Inventionen folgend – die Musik selbst.

(Norbert Fröhlich)

Weimar

Vorwort

Die Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar ist von Bachelor und Master bislang noch wenig betroffen: Hier wird der Großteil der Studiengänge erst zum Wintersemester 2010/11 umgestellt. Die folgende Übersicht betrifft also noch die alten Diplom-Studiengänge.

Musiktheorie lehren

Die Grundfrage, die eine solche Übersicht beantworten sollte, ist wohl weniger, ob der Kantionalsatz oder der Bach-Choralsatz zu bevorzugen sei oder ob beide als unerlässlich anzusehen seien. Jährlich kommen interessierte, engagierte Instrumentalisten und angehende Pädagogen zu uns, welche die Hochschule nicht nur als Virtuosen, sondern als rundum gebildete Musiker verlassen sollen. Und gerade in der Spitzenklasse der Interpreten macht theoretisches Wissen, das Vermögen, Quellen zu studieren, den Unterschied! Was also wollen wir den Studierenden mitgeben, in den wenigen Semestern, die zur Verfügung stehen? Woran sollen sie sich erinnern, wenn sie in ihrem Berufsleben an den Musiktheorie-Unterricht denken? An endlose Gehördiktate vom Klavier? An schweißtreibende Bastelaufgaben, bis der Kontrapunkt zu einem *cantus firmus* regelgerecht, aber blutleer formuliert war? Wie schön wäre es, wenn sie an die Lust dächten, Musik zu verstehen und zu begreifen (auch am Klavier zu greifen!), wenn sie sich an das Staunen erinnerten, als sie oft gehörte Musik plötzlich ganz anders wahrzunehmen lernten oder

als sie Stücke oder Stile, die ihnen vorher unbekannt waren, entdeckten. Sich wundern, sich freuen – auch das sind Lernziele!

Sich über Methoden zu unterhalten, die einen historisch fundierten Musiktheorie-Unterricht lebendig, anschaulich, abwechslungsreich und dennoch (oder gerade deswegen) zielgerichtet und effektiv machen – das erscheint mir wegweisender, als die Inhalte abzuklopfen (die sich überdies in der Bachelor-/Master-Veränderung ändern und wohl verdichten müssen). Daher stelle ich hier die Fächer und Inhalte für Weimar gerafft zusammen – eine Liste, die sich der Arbeit meines Vorgängers, Klaus Heiwolt, verdankt.

Überblick

Die folgende Aufstellung gilt für Studierende, die im Hauptfach ein Orchesterinstrument studieren. Im Grundstudium (Semester 1 bis 4) werden folgende Fächer und Inhalte vermittelt:

- Vorlesung Allgemeine Musiklehre (1 Semester): Grundlagen der Musiktheorie
- Harmonielehre (4 Semester): Generalbass, vierstimmiger Chorsatz stilgebunden (z. B. Bach-Choral), Kadenzspiel, verschiedene Theoriesysteme (Stufen, Funktionen, Generalbass), Melodielehre, Form und Syntax, klassischer Satz, spätromantische Harmonik (mit Modulation, Alterationen, Mediantik), Analyse
- Gehörbildung (4 Semester): einstimmig (auch freitonal oder atonal), zweistimmig (Klassik: Menuette, Haupt- und Seitensätze, Schlussgruppen, leichte Überleitungen), vierstimmig (Barock: Choralsatz oder Motette), Kadenzen mit Modulation (Klassik/Romantik), Vom-Blatt-Singen, Rhythmus, Klangfarben, Form
- Kontrapunkt (1 Semester): zweistimmig, klassische Vokalpolyphonie (Palestrina-Stil)

Im Hauptstudium (Semester 5 bis 8) werden die Bereiche Harmonielehre und Gehörbildung in den Fächern Werkanalyse und Höranalyse weitergeführt, ein weiterer Kontrapunkt-Kurs schließt sich an, und als neues Fach tritt die Satztechnik des 20. Jahrhunderts hinzu:

- Werkanalyse (2 Semester): Parameter-Analyse, Selbstbefähigung der Studierenden zur Analyse von Werken aus den Epochen Barock, Klassik und Romantik, Nachweis durch eine schriftliche Hausarbeit (mindestens zwei Analysen aus zwei Epochen)
- Höranalyse (2 Semester): komplexe Formteile (Expositionen, Durchführungen etc.) analog zum Werkanalyseunterricht, Particellerstellung mit anschließender mündlicher Verbalisierung
- Kontrapunkt II (1 Semester): dreistimmig, Barock- oder Renaissance-Stil zur Auswahl
- Satztechnik 20. Jahrhundert (1 Semester): Themenschwerpunkt oder Improvisation 20. Jahrhundert

Fächer wie Instrumentation/Arrangement und Künstlerischer Tonsatz werden zusätzlich verpflichtend für die Lehramts-Studiengänge angeboten. In Weimar leistet die Musikwissenschaft einen erheblichen Beitrag zum theoretischen Angebot; sie gestaltet die Fächer Musikgeschichte, Formenlehre und Instrumentenkunde/Akustik.

Ausblick

Das musiktheoretische Angebot wird auch nach der Bachelor-/Master-Einführung einen Schwerpunkt der Ausbildung darstellen: Es wird z. B. im künstlerisch-wissenschaftlichen Master-Studiengang breiten Raum einnehmen; zudem ist die Einführung einer Promotion zum Dr. mus. vorgesehen.

(Jörn Arnecke)

Würzburg

Angesichts der mittlerweile hervorragenden Aufbereitung musiktheoretischer Quellen, der Integration Neuer Medien in den musiktheoretischen Unterricht und einer vorher nie da gewesenen Vielfalt methodischer Alternativen sind die Möglichkeiten einer erfolgreichen Lehre im Fach Musiktheorie für Studierende und Lehrende heutzutage sehr groß. Die aktuelle Emanzipation des Faches, deren Beginn gegen Ende der 60er Jahre mit einer ›post-Riemannschen‹ Aufarbeitung der neuzeitlichen Ursprünge des Faches ansetzte, hat zu einer gänzlichen Umgestaltung und historisch-stilistischen Differenzierung der Inhalte geführt und vor allem jene Nähe zur historischen Komposition wiederhergestellt, die Musiktheorie bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts selbstverständlich hatte. Es ist vielleicht bedauerlich, aber als Problem nicht unlösbar, wenn diese innerfachliche Reform in der aktuellen hochschulpolitischen Reform nicht auf Anhieb die geeignete curriculare Passform findet, zumal die Musiktheorie im Umfeld der Musikhochschulen mit diesem Problem durchaus nicht allein dasteht. Es ist allerdings dann ärgerlich und vermeidbar, wenn externe Einschätzungen des Faches gerade von einem Bild musiktheoretischer Ausbildung geprägt sind, das diese immerhin 40-jährige Entwicklung nicht oder kaum berücksichtigt.

Auch wenn die Bologna-Reform selbstverständlich für die Musiktheorie Chancen bietet, muss das Selbstverständnis des Faches erstaunlich oft gegen externe Vorurteile verteidigt werden, anstatt dass es möglich wäre aus dem Gegenstand heraus ein Bild musiktheoretischen Lehrens zu skizzieren, das der aktuellen Situation des Faches entspricht und mit großer Wahrscheinlichkeit zur Vervollkommnung einer musikalischen Berufsausbildung in höchstem Maße beiträgt.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehre

Hören, Generalbass-Spiel, Vom-Blatt-Spiel, Blattsingen, Improvisation, Gedächtnistraining und vieles mehr sind im engeren Sinne keine theoretischen Inhalte. Obwohl diese Inhalte in der Regel deutlich mehr als die Hälfte der Zeit musiktheoretischer Curricula einnehmen, werden sie dennoch unter Bezeichnung ›Theorie‹ verwaltet. Es spielt für die Qualität des Lernens jedoch eine Rolle, ob Repertoire, Methoden und Ziele dieses Unterrichts musiktheoretisch reflektiert werden oder bloße Trainingseinheiten sind. Von den Studierenden wird dieser Unterricht als Erwerb praktischer Kompetenzen erlebt. Wenn im derzeit lauten Ruf nach Praxisbezug Fächer mit dem Namen ›Theorie‹ an Ansehen einbüßen, ist das im Falle der Musiktheorie nicht inhaltlich bedingt.

Die hermeneutische Perspektive des Fachs

Wie jede historische Wissenschaft bemüht sich Musiktheorie um die Rekonstruktion verloren gegangener Selbstverständlichkeiten. In diesem Sinne ist ihr Umgang mit Texten jeder Art (Noten, Lehrtexte, klingende Werke) ein hermeneutisches Aufarbeiten von Vorurteilen. Der Gegenstand Musik wird im besten Fall durch die Rückführung auf die jeweilige Konvention nicht eingegrenzt, sondern freigelegt. Ebenso soll den Studierenden durch die Verarbeitung ihrer subjektiven Hörerfahrung mit der objektivierten Hörerfahrung musiktheoretischen Regelwerks zu einem souveräneren Umgang mit ihrer Subjektivität verholfen werden. Der Anteil an hörender/lesender/spielender Selbsterfahrung soll gegenüber einer – im Sinne Gadamers – gesprächsartigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in den Hintergrund treten. Studierende können am Ende einer erfolgreichen Ausbildung, verbal, hörend oder spielend Fragen an den musikalischen Text stellen, deren Perspektive Detail und Großform des Werks gleichermaßen berücksichtigt.

Objektivität

Der musiktheoretische Zugang ist als kreativer Akt grundsätzlich subjektiv. Methodenstrenge und andere Formen objektiv gebundenen Arbeitens setzen erst bei der Verfolgung, Korrektur und Klärung dieses Ansatzes an. Es mögen der Standard von Aufnahmeprüfungen, für viele der erste relevante Kontakt mit Musiktheorie, oder auch die kommunikative Oberfläche gewisser Lehrtraditionen, die einen heute längst überkommenen Anschluss an objektive Wissenschaften suchten, dazu führen, dass ein irrationaler Anspruch nach sicherem, handfesten, berechenbarem Regelwerk bei Studienanfängern besteht. Durch ein solches Zerrbild von vermeintlich ›objektiver Musiktheorie‹ hindurch wiederum eine subjektive Offenheit zur Musik als Gegenstand von objektivierbarer Theorie zu finden, ist sehr schwer.

Erwachsenenbildung

Viele Studienanfänger haben ihren musiktheoretischen Anfangsunterricht mit der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung erhalten, also als junge Erwachsene. Die Elementarität gewisser Inhalte steht in Kontrast zu den in der Regel fortgeschrittenen und komplexen musikalischen Erfahrungen und Kenntnissen, die sie auf anderen Gebieten schon längst erworben haben. Die methodische Problematik ähnelt den Bemühungen um die ›Poetische Etüde‹ in der Klaviermusik und -pädagogik des 19. Jahrhunderts: Wie kann ›am Meisterwerk‹ durch reduziertes Nachschaffen gelernt werden, ohne dass eine poetische Idee den Effekt der Etüde überwiegt, der Unterricht demnach die Konstruktivität eines Lehrgangs verliert?

Zeitdruck und Prüfungsmodalitäten

Die Bologna-Reform ist in ihrer deutschen Umsetzung großenteils von einem immensen Sicherheitsdenken geprägt: Studierende sollen so schnell wie möglich eine genau berechnete Quittung dafür bekommen, was und wie viel sie gelernt haben. Eine solche Struktur fördert schablonenhafte Inhalte. Da der tatsächlich in den musikalischen Alltag

eingreifende musiktheoretische Lernerfolg erst vergleichsweise spät einsetzt, sind Prüfungsinhalte vor diesem Zeitpunkt oft oberflächlich: Collagenartige Tonsätze, Analysen, die kaum mehr als das Aufzählen musiktheoretischer Begriffe beinhalten, oder Gehörbildungsprüfungen, die auch nach sorgfältigem und sensiblem Unterricht nach nur zwei Semestern immer noch von einer wenig konstruktiven Apportierhaltung geprägt sind. Selbstbestimmte und dabei dem Gegenstand angemessene Prüfungssituationen sind – wie im Instrumentalspiel – erst auf sehr hohem Niveau möglich.

Ist das Ziel der musiktheoretischen Ausbildung weniger eine Sammlung von Handwerkstricks als vielmehr eine kommunikativ-selbstbestimmte Haltung der Musik gegenüber, die nur in jahrelanger detektivischer Wachheit und Routine erworben werden kann, dann ist jede ›gesparte Zeit‹ in der Ausbildung auch ein Sparen am Ergebnis.

(Ariane Jeßulat)

DIE ERGEBNISSE

Eines macht die Umfrage deutlich: Musiktheorie ist gegenwärtig, bedenkt man ihre Fokussierung auf ›Harmonielehre‹ in den 1950er bis 70er Jahren, ein ungemein buntes Fach. Spürbar in den Texten ist darum das Bestreben, zwischen einer persönlichen Sicht und Auffassungen des Kollegiums deutlich zu trennen oder zu vermitteln. Gleichwohl mag es erlaubt sein, die Äußerungen allgemeiner zu werten, sie gewissermaßen als *pars pro toto* ›hochzurechnen‹. Unter den Gesichtspunkten *Bedingungen*, *Übereinstimmungen*, *Strittiges* sei hier in diesem Sinne eine Zusammenschau versucht, bei der ich mich vor eigenen Stellungnahmen nicht drücken will.

Bedingungen

Die musiktheoretische Lehre wird von vier Momenten beeinflusst, die miteinander verflochten sind: von hochschulpolitischen Vorgaben, ihrem eigenen Bild, vom Lehrpersonal, und von ihrer Ausrichtung.

1. Richard Heller (Augsburg) schildert es besonders drastisch und anschaulich: Auch alle Theorieabteilungen haben zu tun, genauer: zu kämpfen, mit der Einpferchung in Bachelor und Master. Die Freiheit jedenfalls, die Bachelor und Master mit ihrem Modulsystem zu verheißen schienen, entpuppt sich als Knebelung: als eine (für mein Gefühl tödliche) Verschulung des Studiums, in dem Musiktheorie zu Häppchen zu verkümmern droht. Das aber wäre noch einmal ein eigenes Thema, das von unserem Zusammenhang zu weit wegführen würde.
2. Strukturen wirken sich überall auf Inhaltliches aus. Wie kann sich Musiktheorie unter solchen Vorgaben sehen: im allgemeinsten Sinne als »alles, was mit Lesen und Schreiben von Musik zu tun hat« (Norbert Fröhlich, Trossingen), oder spezifischer als »kreatives Nachdenken« (Hans Aerts, UdK Berlin) – eine in meinem Verständnis sehr animierende Definition, sofern sie alle Formen eines ›kreativen Machens‹ einschließt? Mir fällt auf, dass sich ansonsten kein Text explizit zu seinem Bild von Musiktheorie äußert.

3. Dieses Bild ist sicherlich auch abhängig von der Profession des Lehrenden. In den 1970er Jahren wurde vehement der ›reine‹ Theoretiker propagiert (obgleich auch er dann in irgendeinem anderen Bereich etwas anderes mitbrachte als nur ›Theorie‹); Komponisten galten, da ›unwissenschaftlich‹, für Theorieunterricht als obsolet. Inzwischen ist die Landschaft glücklicherweise wieder offener. Die Akzentuierungen sind dabei durchaus variabel: mit Schwerpunkt auf Theorie, auf Komposition, auf beides gleichgewichtig.
4. Es ist naheliegend, dass sich daraus eine bestimmte Ausrichtung ableitet. Exemplarisch können dafür drei – unterschiedlich gewichtende – Äußerungen stehen: Birger Petersen (Rostock) bezeichnet »Satztechnik und Analyse« als »Kernkompetenzen des Faches Musiktheorie«, Peter Aderhold (Berlin/Eisler) stellt »Eigenkompositionen« im Bereich des 20. Jahrhunderts gleichrangig neben die analytischen Zugänge, und Norbert Fröhlich (Trossingen) betont für Analyse/Tonsatz die »künstlerisch-kompositorische Ausrichtung«.

Übereinstimmungen

In sechs Punkten decken sich die Äußerungen aus den Hochschulen:

1. Individualisierung

Eigentlich ist es nicht überraschend: Die erwähnte fachliche Buntheit resultiert aus einer weitreichenden, an Personen gebundenen Individualisierung der Lehre. Drei Zuschriften erwähnen sie ausdrücklich: Richard Heller (Augsburg) erhebt sie zu einer »Kultur des Nicht-Einmischens«, Hubert Moßburger (Bremen) zieht die Konsequenz, vier Kollegen selbst zu Wort kommen zu lassen, Otfried Büsing (Freiburg) betont die »inhaltliche und methodische Lehrfreiheit«.

2. Methodenvielfalt

Vielleicht fällt mir das besonders auf, weil es während meines eigenen Studiums eigentlich nur zwei Arbeitsweisen gab: um das Klavier herum oder am Tisch über Notenblätter gebeugt. Die Offenheit und Vielfalt heutiger Methoden jedenfalls ist bemerkenswert: Tafelbild, Nachspielen, Arbeitsblätter, Zuhören, Analysieren, Gruppengespräch, Stilkopien, Improvisation, Referate, Arrangements, stummes Arbeiten, verbale Beschreibung, Hausarbeiten ... Matthias Schlothfeldt (Essen), und Ulrich Schultheiss (Münster) ergänzen die Nutzung von Computerprogrammen; für Dresden ist dabei hinzuweisen auf John Leighs neues, innovatives Gehörbildungsprogramm *Orlando*, das in dieser ZGMTH-Ausgabe besprochen wird.

3. Praxisbezug

›Praxis‹ meint die künstlerische Interpretation wie auch das eigene Tun im Theorieunterricht: komponieren, improvisieren, singen, spielen, hören. Etliche Hochschulen (Augsburg, Essen, Köln, Lübeck, Rostock, Trossingen, Würzburg, Dresden ebenso) verweisen

auf den Praxisbezug von »Theorie« oder drücken ihre Überzeugung aus, dass in Musiktheorie der »praktische Anteil mindestens so groß sein soll wie der theoretische« (Marco De Cillis, Köln), was schon für Satzübungen gilt, die »zum Klingen gebracht werden sollen« statt abstrakt auf dem Papier zu stehen (Oliver Korte, Lübeck).

Solche Ausrichtung ist gegenüber früher ein bedeutsames Novum. Denn ohne Frage ist dieser Grundsatz fundamental: Konkrete Anschauung, sinnliche Erfahrung und aktive Bewältigung (am Instrument wie mit der Stimme) gehen tiefer als abstrakte Begriffe, gedanklicher Nachvollzug und passives Verstehen.

4. Lehrbücher

Das Ergebnis der Umfrage lässt sich wohl in einem Satz zusammen fassen: Einschlägige Lehrbücher werden beachtet und empfohlen, unterrichtet wird nach ihnen nicht.

5. Gehörbildung

Das ehemalige Stiefkind hat sich zu einem Schwergewicht gemauert: Der Rang von Hören und Gehörbildung wird – gleich, in welcher Form es angeboten und unterwiesen wird – überall hervorgehoben. Und häufig gesucht werden, auch dies ist ein bemerkenswertes Novum, die Einbindung in und die Vernetzung mit anderen Fächern.

6. Integrative Theorie

Was eben für Gehörbildung anklang, wird auch sonst angesprochen: das Bemühen um eine integrative Musiktheorie, in der ihre Teildisziplinen nicht aufgehoben, aber in ihrer jeweils spezifischen Blickrichtung zusammen geführt werden: Die Fächer stützen und befruchten sich gegenseitig.

Strittiges

Den sechs übereinstimmenden Punkten stehen, wenn ich die Texte richtig lese, zwar nur vier Punkte gegenüber, bei denen kein Einvernehmen herrscht – dafür aber haben es diese vier Punkte in sich.

1. Kanon

Ein musiktheoretischer ›Kanon‹ an verbindlichen Inhalten, Themen, Gegenständen ist der Widerpart zur herrschenden ›Individualisierung‹. So gesehen, ist es weniger erstaunlich, dass beim Kanon die Meinungen auseinander driften: von klarer Bejahung über die Abschwächung zu ›Schwerpunkten‹ bis hin zu glatter Ablehnung.

Erstaunlich jedoch ist in meinen Augen, dass nur eine einzige Zuschrift, für die »Auswahl an Musik«, die »Interessen der Studierenden« ins Spiel bringt (Hans Aerts, UdK Berlin). Ist aber nicht der Adressat unseres Unterrichts eine entscheidende Instanz, ein Wegweiser und womöglich ein gelegentliches Korrektiv für die Kanon-Problematik?

2. Differenzierung nach Studiengängen

Aus unterschiedlichen Haltungen zu einem Kanon resultieren fast zwingend unterschiedliche Haltungen zu einer studiengangspezifischen Unterweisung: Wo bestimmte Inhalte als unantastbares Gut gesehen werden, treten Studiengänge und ihre speziellen Bedürfnisse zurück.

Die Formeln lauten entsprechend unterschiedlich: Allen wird das Gleiche angeboten, lediglich abgestuft in Niveau und Anforderung; nur einzelne Gegenstände gelten für alle als verbindlich; bestimmte Vorgaben stehen neben studienbezogen modifizierten Inhalten; die Unterweisung orientiert sich an der Verschiedenheit der Studiengänge. Auch Dresden vertritt die letztgenannte Position. Die Quadratur des Kreises – studiengangspezifisch unterrichten, musikalisch-theoretisch Zentrales bewahren – kann gelingen: Es geht nicht um ein entweder – oder, sondern um Gewichtungen.

3. Repertoire

Die Auseinandersetzung mit Dur-Moll-tonaler Musik steht unzweifelhaft im Mittelpunkt. Strittig ist aber offenbar, wie weit der Unterricht zurück und vorwärts gehen soll, platt gesagt: vor Bach und nach Wagner. Die einen halten Musik in und vor dem 16. Jahrhundert für unverzichtbar, andere – auch angesichts dessen, was das Musikleben dominiert – für nachrangig; und der Sinn von Analysen wie Erfindungsübungen für das 20. und 21. Jahrhundert wird vergleichbar unterschiedlich gewertet.

4. Geschichtlichkeit von Musik und musiktheoretische Lehre

Die Historisierung der Musiktheorie gehört zu jenen Errungenschaften seit den 1970er Jahren, die ihr Gesicht nachhaltig veränderten. Grundsätzlich scheint das noch den Unterricht zu prägen, indem er sich entweder der Geschichte verpflichtet weiß oder indem ein Lehrgang chronologisch vorgeht – so beispielsweise in Lübeck und auch in Dresden. (Wenn dazu eine persönliche Anmerkung erlaubt ist, da es vielleicht anderen ähnlich ergeht: Ich hatte dabei innere Widerstände zu überwinden, weil ich Studierende lieber bei ihnen Vertrautem abholen und dann erst nach links und rechts Kreise ziehen wollte. Inzwischen habe ich mich mit der Chronologie – von der klassischen Vokalpolyphonie bis zur Gegenwart – angefreundet: Zum einen macht sie greifbar, wie Späteres aus Früherem herauswächst und nur von ihm her verständlich wird; zum anderen wird sie, vermutlich gerade deswegen, von den Studierenden besser angenommen als ich befürchtet hatte.)

Bei solcher Ausgangslage hat mich die Deutlichkeit verblüfft, mit der oft das Historische zugunsten von Systematischem zurücktritt: Begriffe wie ›Grundprinzipien‹, ›Grundkenntnisse‹, ›Grundlagen‹ tauchen ebenso häufig auf wie die Zusätze ›elementar‹, ›normativ‹, ›allgemein gültig‹. Sie gehorchen vermutlich aber erstens der mageren studentischen Vorbildung, der zunächst ein Fundament gegeben werden soll statt sie mit Geschichtlichem zu überfordern, und zweitens dem Zwang der konkreten Lehre, ›Vermittlung‹ und ›Differenzierung‹ zu versöhnen. Denn natürlich geraten die Prinzipien aneinander: Eine konsequente Historisierung erschwert das Lehr- und Lernbare, eine konsequente Systematik kann schnell vorbei gehen an geschichtlichen Eigenheiten. Oder zeichnen sich hier Tendenzen ab zu einer Rolle rückwärts?

EINE CODA

Mindest ebenso aufschlussreich wie das, was die hochschulischen Antworten sagen, ist das, wovon sie *nicht* reden. Sicherlich liegt es auch an meinen persönlichen Sichtweisen, dass mir drei Leerstellen auffallen, die Grundsätzliches betreffen:

Inhalt und Vermittlung

Von möglichen oder verbindlichen Inhalten – dem allgemeinen ›was‹ der Lehre – sprechen alle, von dessen realer Vermittlung – dem konkreten ›wie‹ der Lehre – wenige. Vielleicht sperrt sich das einer knappen schriftlichen Antwort, vielleicht mögen wir aber auch nicht ungeschminkt zuzugeben, dass sich beim ›Beibringen‹ vielfältige, teils massive methodisch-didaktische Probleme ergeben. Nur drei Beispiele möchte ich flüchtig skizzieren: Choral, Bicinium, Gehörbildung.

- Der Bach-Choral wird fast allerorten als eine Säule musiktheoretischer Unterweisung propagiert. Seine Analyse mag noch angehen, aber wie lehrt man – einleuchtend, hilfreich, nachhaltig – sein Schreiben? Die gelegentlich empfohlene Aufgabe – um eine konkrete Methode zu nennen –, Mittelstimmen zu gegebenen Außenstimmen schreiben zu lassen, ist erstens, sofern man nicht mechanisch ›fehlende‹ Töne einfügt, teuflisch schwerer als sie sich anhört; und zweitens ist sie, bedenkt man Bachs Artifizialität und Kühnheit, vermessen. Für das Erfinden eines Basses andererseits fehlt vielen die Fähigkeit, die implizite Harmonik einer Melodie zu erkennen. In solchen Fällen habe ich eine Methode ausprobieren lassen, die musikalisch anfechtbar, aber didaktisch erfolgreich ist: Basstöne zu setzen, die zur Melodie einfach in Gegen- oder Parallelbewegung geführt sind. Harmonisches wird erst in einem zweiten Durchgang bedacht: Zunächst regiert die lineare Erfindung.
- Wie führe ich Studierende zum Schreiben eines Biciniums – einer ihnen durchaus fremden Welt –, das stilistisch ›stimmt‹, zugleich aber auch ›klingt‹, und das nicht zu einer intervallischen Rechenaufgabe verkommt, sondern auch als ›Musik‹ erfahren wird? Wer gesehen hat, wie kläglich schon Versuche ausfallen können, eine Syncopatio-Klausel aufzuschreiben, weiß, was ich meine. Zumindest dies ist wichtig: Literaturbeispiele müssen unbedingt, und zwar mehrfach statt pflichtschuldiger nur einmal, *gesungen* (statt sofort ›analysiert‹) werden.
- Wahrscheinlich ist es so, dass derjenige, der mit einem Gegenstand seine Schwierigkeiten hatte, dessen besserer Lehrer wird: weil er Probleme selbst erlebt hat und eher weiß, wie man ihnen begegnen kann. Gerade für ›Gehörbildung‹ scheint mir das zuzutreffen. Abgesehen davon aber bleibt eine gravierende Herausforderung, die hier nicht in wenigen Worten abgehandelt werden kann: Wie bringe ich ›Hören‹ bei? Zugespitzter gefragt: *Kann* man (von purem Elementarhören: Intervalle, Akkorde etc. einmal abgesehen, das sich erbarmungslos, aber schnell auch sinnleer, trainieren lässt) ›Hören‹ überhaupt beibringen – zumal wenn man der Überzeugung ist, dass es ›das‹ Hören gar nicht gibt?

Struktur und Ausdruck

Marco De Cillis (Köln) spricht von Musiktheorie, im Sinne einer »Synthese«, als einer »emotional erfahrbaren und gleichzeitig rational begründbaren Ordnung«. Hubert Moßburger (Bremen) bezieht für Analysieren und Interpretieren »auch« eine »emotional geschulte Fähigkeit« ein. Das war es. Alle anderen Texte sparen merkwürdigerweise das Spannungsfeld zwischen Denken und Fühlen, Erkennen und Erleben, Gedankenschärfe und Instinkt aus. Ist es die Scheu, sich – indem man von ihr redet – indirekt auch zu seiner eigenen Emotionalität zu bekennen, oder schließt man bei ›Theorie‹ alles Gefühlshafte aus, weil man ihm als subjektiv misstraut? Schon ein von mir betreutes Heft (4/2003) der Zeitschrift *Musiktheorie*, mit dem Thema »Struktur und Ausdruck«, hatte ein bezeichnendes Ergebnis gebracht: Von einer Ausnahme abgesehen, gingen alle beteiligten Autoren – zu dem Thema ohne weitere Anmerkung eingeladen – auf ›Struktur‹ ein: Musikalischer Ausdruck spielte so gut wie keine Rolle.

Dass die Auffassungen in der Musiktheorie darin weit auseinander gehen – ob also die musikalische Machart, oder der Vorgang des Erlebens, oder beides ineinander ihr Inneres ausmacht –, ist mir bewusst. Mein persönliches Credo kann ich hier gleichwohl nicht unterdrücken: Eine einseitige Struktur-Orientierung halte ich für verarmend und menschenfern. Technisches und Ästhetisches sind nur gewaltsam voneinander zu trennen, und im gelungenen Fall birgt die eine Art der Annäherung die andere in sich: Die Entdeckung einer Struktur kann höchstes ästhetisches Vergnügen bereiten, wie umgekehrt die ästhetische Erfahrung durch kompositionstechnische Erkenntnisse intensiviert werden kann.

Selbstverständnis

Wir sollten uns nichts vormachen: Das Pflichtfach Musiktheorie ist, ungeachtet aller Modernisierungen der letzten Jahrzehnte, immer noch ein weitgehend ungeliebtes Kind. Die Frage ist nur, ob das an den störrischen Studenten liegt, die partout nicht einsehen mögen, wie bedeutsam unser Fach ist, oder ob es an dem Auftreten des Faches liegt.

Ein Patentrezept hat keiner von uns, aber über jene Felder, die Ariane Jeßulat (Würzburg) anspricht, und über Konsequenzen sollten wir gemeinsam nachdenken. Fünf Überlegungen nenne ich abschließend. Musiktheorie sollte

1. künstlerische Hauptfachlehrer für sich gewinnen.

Wie das, aller Mühsal zum Trotz, gelingen kann, hat Clemens Kemme in seinem schönen Aufsatz »Eine Frage der Chemie. Musiktheorie und Aufführungspraxis in Holland«, in: *Musiktheorie* 4/2003, gezeigt. Zumal Verbindungen zu den Klavierklassen drängen sich auf (Stichworte: Theorie am Klavier; Improvisation).

2. ihre spezifische Kompetenz herausstellen.

›Analyse und Interpretation‹ gehört dazu, auch wenn es sich abgedroschen anhören mag. Das schließt umgekehrt Analyse und Kritik vorliegender Interpretationen sowie Interpre-

tationsgeschichte ein. Kein Geringerer als Alfred Brendel demonstriert in seinen klugen, hinreißend zu lesenden Büchern *Nachdenken über Musik*, *Musik beim Wort genommen* und *Ausgerechnet ich* neben anderem, welch gedanklich-seelischen Fundus musiktheoretisches Wissen einem Interpreten bereit stellt. Eine auswählende Lektüre seiner Aufsätze und Gespräche kann dem Unterricht in Musiktheorie aufregende Impulse geben.

3. über ihr Aktionsfeld nachdenken.

Mein Kollege John Leigh beispielsweise strebt interdisziplinäre Kontakte an. Im WS 2009/10 hat das hochschulische Dresdner »Zentrum für Musiktheorie« eine Ringvorlesung ausgerichtet mit dem Titel *Musik und ...*. Neben Kollegen aus dem Haus sind Dozenten der TU Dresden beteiligt. An »und ...«-Bereichen kommen zur Sprache: Architektur, Mathematik, Spiritualität, Technik, Literatur, Theater, Medizin, Geschichte, Sprache, Psychologie, Religion, Sport, Anthropologie. Die opulente Liste liest sich natürlich verwegen, aber es geht es um den generellen Anstoß. Für die Zukunft sind Gesprächsrunden ins Auge gefasst, bei denen verschiedene Fachvertreter gleichzeitig an einem Tisch sitzen.

4. ihre Lehre immer wieder auf den Prüfstand stellen.

Das muss, um noch einmal die inhaltliche Differenzierung anzusprechen, von denen her geschehen, an die Musiktheorie sich wendet. Um es provokant zu sagen: Der Bach-Choral in allen Ehren – ich meine allerdings, dass einem Orchestermusiker mit ›Partiturlkunde‹ oder ›Stilkunde‹ entschieden mehr gedient ist.

5. ihre Vermittlungsweisen überdenken.

Sie entscheiden nicht nur mit über das Gelingen und Misslingen, sondern auch über die Akzeptanz von Theorie; und sie sollten sich auch jenseits ausgetrampelter Pfade bewegen. Nur drei Beispiele: Dass manche Bereiche auch gut in Vorlesungsform vermittelt werden können, geht aus den Zuschriften von Otfried Büsing (Freiburg) und Gesine Schröder (Leipzig) hervor. Das Instrument von Blockveranstaltungen – muss es wirklich ein *ganzes* Semester lang der Gegenstand X sein? – könnte freigebiger genutzt werden. Und was einige Hochschulen pflegen, sollte allgemeiner Usus werden: dass studentische Arbeiten aus den Theorieklassen in hochschulöffentlichen Abenden vorgestellt werden. »Musiktheorie lehren« klingt harmlos, ist aber brisant. Im Grunde sind die zwei Worte eine Chiffre: für das Selbstverständnis und die Präsentation einer Musiktheorie, die aus Überzeugung gewollt statt aus Gleichgültigkeit geduldet wird. Die Zukunft unseres Faches hängt davon ab.

Literatur

Dahlhaus, Carl (1985), »Was heißt ›Geschichte der Musiktheorie‹?«, in: *Ideen zu einer Geschichte der Musiktheorie* (= Geschichte der Musiktheorie 1), hg. von Frieder Zaminer, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 8–39.

Hanslick, Eduard (1854), *Vom Musikalisch-Schönen*, Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Schönberg, Arnold (1911), *Harmonielehre*, Wien: Universal Edition.

Brauchen wir einen Kanon in der Musiktheorie?¹

Johannes Menke

Manfred Fuhrmanns Konzeption von Bildung als Teilhabe an Kultur aufgreifend, wird diskutiert, welche Rolle ein Kanon in der Musiktheorie spielen könnte bzw. müsste. Die Funktion des Kanons wäre es, Teilhabe an der Kultur der Musik oder im Falle tonaler Musik an der Kultur der Tonalität zu ermöglichen. Hierbei ist ein Kanon der Kompetenzen und der Werke zu unterscheiden. Der Autor plädiert dafür, die Konzentration auf komplexe Meisterwerke weniger Komponisten zu hinterfragen und stattdessen an historische Traditionen kompositorischen und improvisatorischen Handwerks anzuknüpfen.

I.

Das Thema ›Kanon‹ hat in den letzten Jahren Aufmerksamkeit erfahren. Bücher, in denen steht, ›was man wissen muss‹², standen auf den Bestseller-Listen, bedeutende Literaturkritiker wie Marcel Reich-Ranicki³ veröffentlichten einen Kanon der Literatur, und auch die Zeitschrift *Musiktheorie: Zeitschrift für Musikwissenschaft* hatte in einer Ausgabe aus dem Jahr 2006 das Thema ›Kanon‹ als Schwerpunkt.⁴ Die Diskussion über den Kanon indiziert nicht seine Überholtheit, wie manche meinen, sondern einen vorhandenen Klärungsbedarf.

Als auf dem V. Kongress der GMTH in Hamburg (2005) bei einer Podiumsdiskussion beiläufig konstatiert wurde, dass wir im Musiktheorieunterricht selbstverständlich keinen Kanon hätten, widersprach niemand. Mich machte diese Bemerkung so nachdenklich, dass ich nicht sofort reagieren mochte und mit den folgenden Ausführungen sozusagen verzögert antwortete. Die folgenden Ausführungen sind daher nicht als wissenschaftliche Abhandlung zu verstehen, sondern als verspäteter Diskussionsbeitrag.

1 Diesen Text hielt ich als Vortrag auf dem VI. Kongress der GMTH 2006 in Weimar. Hier handelt es sich um eine leicht überarbeitete Fassung. Manche der vorgebrachten Auffassungen mögen mittlerweile und mancherorts schon verbreiteter sein als vor drei Jahren, das Thema scheint mir aber nach wie vor aktuell zu sein.

2 Schwanitz 1999.

3 Reich-Ranicki 2002.

4 *Musiktheorie. Zeitschrift für Musikwissenschaft* 1/2006.

II.

Allen gegenteiligen Bemühungen zum Trotz gilt die Musiktheorie mancherorts immer noch als trockene Disziplin. Wir wollen nicht vertiefen, wie es, vor allem unter Kollegen in den Instrumentalfächern, zu einer solchen Einschätzung kommen mag, das Postulat eines Kanons scheint jedenfalls auf den ersten Blick der Attraktivität unseres Faches nicht gerade zuträglich zu sein, denn es klingt nach Verschulung und Einschränkung. Nun muss zunächst ganz nüchtern festgehalten werden, dass es ja an allen Hochschulen einen Kanon geben muss, dergestalt dass bestimmte Dinge in der Prüfungsordnung verankert sind, bzw. dass jeder Lehrer entscheiden muss, was im Unterricht behandelt werden soll. Eine gewisse Kanonbildung ist also aus rein pragmatischen Gründen überhaupt nicht zu vermeiden, und in der Tat gibt es verbreitete Vorlieben: so die Musik von Bach im Allgemeinen (Johann Sebastian, versteht sich), der Bach-Choral, die Bachsche Fuge, das Bachsche Choralvorspiel, der Bachsche Suitensatz etc., des weiteren die Beethoven-Sonaten, Schubert-Lieder usw. Darüber hinaus hat jeder (zurecht) seinen Privat-Kanon und fürchtet womöglich, ein allgemein-verbindlicher Kanon könnte seine persönliche Freiheit beeinträchtigen.

Ich frage mich aber: Müssen wir die Frage danach, was wir unterrichten, nicht immer wieder neu stellen? Haben wir nicht die Pflicht unseren Schülern gegenüber, genau auszuwählen, was für sie wichtig ist? Muss es nicht etwas zwischen dem Trott der Routine und der bequemen und vermeintlich politisch korrekten Haltung des ›anything goes‹ geben?

Was aber ist ein Kanon und wozu braucht man ihn? Es sei gestattet, einige prinzipielle Gedanken vorzuschicken, bevor wir wieder zur Musiktheorie kommen, denn es soll in diesem Text nicht darum gehen, einen ausgearbeiteten Kanon zu präsentieren, sondern über seine Möglichkeiten und Bedingungen nachzudenken.

Das altgriechische Wort *κάνων* hat eine Vielzahl von Bedeutungen: Rohrstab; Garnspule (!); Richtschnur; Vorschrift, Regel, Norm, Vorbild.⁵ Die Etymologie macht den normativen und exemplarischen Charakter des Kanons deutlich, erklärt aber noch nicht seine Funktion.

Hinter der Frage nach dem Kanon steht die Frage nach der Bildung. Der Altphilologe Manfred Fuhrmann hat wenige Jahre vor seinem Tod ein eindrucksvolles Buch mit dem Titel *Bildung – Europas kulturelle Identität* geschrieben.⁶ Für Fuhrmann ist klar, dass die Konzeption von Bildung nicht von ihrer Geschichte, von ihren Inhalten und dem übergeordneten Kulturbegriff getrennt werden kann. Es versteht sich von selbst, dass der Frage nach Bildung die Frage nach dem Kanon auf den Fuß folgt:

Die beiden Aspekte, Bildungskanon und Bildungsidee gehören zusammen wie Topf und Deckel; sie dürfen indes nicht, wie es bisweilen geschieht, einander gleichgesetzt oder miteinander verwechselt werden.⁷

5 Gemoll 1988, 407.

6 Fuhrmann 2002.

7 Ebd., 35.

Kanon, Bildung und Kultur sind drei Kategorien, die in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen: Zuerst steht die Kultur, Bildung ist die Teilhabe des einzelnen an der Kultur, der Kanon wiederum soll gewissermaßen mit der Funktion eines kollektiven Schlüssels dem einzelnen diese Teilhabe ermöglichen.

Ein Kanon ist eine wertende Auswahl aus einem größeren Ganzen, aus einem Inbegriff vergleichbarer Gegebenheiten, getroffen von einer autoritativen Instanz und stabil über die Zeiten hinweg; das größere Ganze aber ist beim Bildungskanon nicht die Bildung, sondern die Kultur.⁸

»Man müsste«, so Fuhrmann weiter, »eigentlich ›Kulturkanon‹ sagen«. Fuhrmann weist darauf hin, dass die begriffliche Unterscheidung von ›Kultur‹ und ›Bildung‹ eine Eigenart der deutschen Sprache sei. Dies stehe jedoch nicht unbedingt für einen deutschen Sonderweg, solange man die gegenseitige Verwiesenheit der beiden Begriffe im Auge behalte. ›Bildung‹ gehe zurück auf Platons Konzeption der ›Methexis‹, also der ›Teilhabe‹. Mithilfe des Kanons erlangt der einzelne ›Teilhabe‹ an der Kultur, je repräsentativer die Auswahl des Kanons, desto gelungener die Teilhabe. Kultur aber bleibt etwas, was den einzelnen immer übersteigen wird:

[...] Kultur ist ›Potenz‹ im doppelten Sinn: als gegebener, so oder so beschaffener Horizont, der in allen seinen Bereichen die ständige Produktion von Neuem ermöglicht, und als Summe des Überlieferten, als Inbegriff alles dessen, was in Bibliotheken, Archiven, Magazinen und sonstigen Speichern bewahrt wird, unabhängig davon, ob die jeweils Lebenden noch etwas damit anzufangen wissen oder nicht.⁹

Der doppelten Potentialität der Kultur gegenüber steht die Aktualität des Kanons, letztes Fuhrmann-Zitat:

Der ›Kanon‹ sucht zwischen der unüberschaubaren Vielfalt der Kultur und den einzelnen, die an ihr teilhaben, zu vermitteln: Er reduziert die Potenzialität auf Aktualität, auf eine für das einzelne Subjekt überschaubare Auswahl. Er erlangt, da er auf anerkannten Normen beruht, über eine längere Zeit hinweg für eine ganze Gruppe oder Schicht von Subjekten Gültigkeit. Er ist keine starre, unveränderliche Größe; im Gegenteil, er kann stets durch Rückgriffe auf bis dahin latente Überlieferung sowie durch Zugang von neu Produziertem modifiziert werden.¹⁰

Fassen wir noch einmal zusammen: Durch die Aktualität des Kanons erlangt der einzelne Teilhabe an der doppelten Potentialität der Kultur. Der Prozess dieser Teilhabe kann mit dem Begriff ›Bildung‹ beschrieben werden. Der Kanon impliziert Dinge, die heute für viele problematisch geworden sind: Er impliziert Normen, Wertung und Orientierung, daher womöglich die Abwehrhaltung gegen den Kanon. Die Normen setzen voraus, was prinzipiell erstrebenswert ist, die Wertung ist notwendig, um eine Auswahl

8 Ebd., 37.

9 Ebd., 40f.

10 Ebd., 41.

zu treffen und die Orientierung steht für die Überzeugung, dass es um mehr geht als bloßes Know-how. Wichtig ist aber auch die Modifizierbarkeit des Kanons: Zwar ist der Kanon nur dann sinnvoll, wenn er eine gewisse Gültigkeit beanspruchen kann, er muss aber dennoch durch Rückgriffe und Neuzugänge ständig revidiert werden, um seine Gültigkeit zu wahren.

Letztlich steht und fällt ein Kanon mit dem ihm übergeordneten Kulturbegriff. Ohne Kulturbegriff kein Bildungsbegriff und infolgedessen auch keinen Kanon. Über den Kulturbegriff lässt sich freilich trefflich streiten; so lange wir uns aber einig sind, dass die Auseinandersetzung mit einem Monteverdi-Madrigal, einer Mozart-Sinfonie, einer Wagner-Oper oder einem Klavierstück von Ligeti lohnenswert ist, setzen wir musikalische Kultur voraus. Der Tatsache, dass der überwiegende Teil der Musik, mit der wir uns beschäftigen, historisch ist, sollte nicht mit verlegenen Hinweisen auf die Aktualität der Werke ausgewichen werden: Im Gegenteil, eine offensive Bejahung der Historizität vermag das Alte zu einer Quelle für neue Erfahrungen zu machen. Diese Lektion kann man aus den letzten 30 Jahren Historische Aufführungspraxis lernen: Paradoxerweise gewinnt Vergangenes dann an Aktualität, wenn man es nicht teleologisch deutet, sondern sich darum bemüht zu verstehen, wie es wirklich gewesen ist. Nicht mit dem Hinweis darauf, wie revolutionär ein Werk, oder wie sehr es seiner Zeit voraus gewesen sei, kommt man weiter, sondern dadurch, dass man der Vergangenheit mit einer Neugierde und Wissbegierde entgegentritt, wie sie die Renaissance der Antike entgegenbrachte.

III.

Musiktheorie spielt bei der musikalischen Bildung eine zentrale Rolle. Es ist ein Kernfach der musikalischen Bildung. Die Musiktheorie ermöglicht Teilhabe im doppelten Sinn: Sie vermittelt musikalisch-technische Kompetenzen, lapidar gesagt die Fähigkeit, Musik hören, lesen, schreiben und erfinden zu können. Daneben geht es ihr darum, Musikwerke verschiedener Epochen zu verstehen, also ihre Faktur zu beschreiben und ihren kompositionstechnischen, kulturellen, religiösen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen Hintergrund zu berücksichtigen.

In beiden Fällen muss eine Auswahl getroffen werden, es gibt also in der Musiktheorie einen Kanon der zu erwerbenden Kompetenzen und einen Kanon der zu analysierenden Werke. Selbstverständlich steht beides in inhaltlichem Zusammenhang, es sind aber zwei operativ getrennte Bereiche.

Widmen wir uns zunächst dem Kanon der Kompetenzen. Musik hören, lesen, schreiben und erfinden lernen kann man nicht ›an sich‹, sondern nur in Bezug auf einen bestimmten stilistischen Kontext. Ein Schwerpunkt unserer Arbeit an den meisten Instituten ist sicherlich die europäische Kunstmusik der harmonischen Tonalität, grob gesprochen die Zeit von 1600 bis 1900.

Ungeachtet der stilistischen Unterschiede gibt es in diesem Zeitraum tatsächlich eine ›Tonalität an sich‹, man könnte sagen eine *Kultur der Tonalität* mitsamt ihrer Differenzierungen und ihrer Geschichte. Worin aber besteht diese Kultur? Ich stütze mich im Folgenden auf einen Grundsatzartikel zur Tonalität von Michael Polth, den dieser 2001 in

der Zeitschrift *Musik & Ästhetik* veröffentlicht hat.¹¹ Tonalität, so Polth, setze eine »Harmonie der Umstände« voraus¹², sie ist gleichsam ein kognitives Medium, das Werk und Hörerschaft gleichermaßen umfasst:

Als ganze gibt es sie [die Tonalität] nur, wenn ein kompetenter Hörer ein tonales Werk hört.¹³

Tonalität beruht, so Polth sinngemäß weiter, nicht auf naturwissenschaftlich fundierten Axiomen, wie Rameau und das 19. Jahrhundert glaubten, sondern auf einem Usus, der sich in herausragenden Werken der »auctores aprobati« manifestiert. Konstitutiv für Tonalität sind demnach nicht wenige Urformeln, wie etwa die drei Hauptfunktionen, der Ursatz oder dergleichen, sondern der Usus, also eine Vielzahl von technischen Standards, Vorformatierungen und Regelmäßigkeiten. Der tonale Usus schlägt sich nieder in musikalischen Mustern, Modellen und Topoi, die sich über Jahrhunderte hinweg als tonale Konstanten dingfest machen lassen.

Individuation, so Polth in Anlehnung an Eggebrecht, bestehe nicht in der Abweichung, sondern in der Konkretion von Normen¹⁴: Je gelungenere ein tonales Werk, desto verdichteter sein tonales System. Die Kultur der Tonalität ermöglicht erst das Meisterwerk, so wie andersherum das Meisterwerk die Kultur der Tonalität beeinflusst.

Die Konsequenzen von Polths Einsichten wären für mich folgende:

1. Ein wichtiges Ziel des Musiktheorieunterrichts ist es, tonale Kompetenz zu erwerben. Wenn die Kultur der Tonalität auf einem bestimmten Usus beruht, so muss ein Kanon tonaler Standards vermittelt werden.
2. Wenn die Kultur der Tonalität in den großen Werken der auctores aprobati prototypisch zu finden ist, folgt daraus die Frage nach dem Kanon der Meisterwerke und der auctores aprobati. Diesen zu finden kann nur gelingen, wenn man nach der tatsächlichen historischen Wirksamkeit fragt und einige Scheuklappen ablegt. Mehr dazu später.
3. Analyse heißt nicht nur, das Singuläre zu suchen und die geniale Organizität des Meisterwerks zu adorieren, sondern das Werk so zu dekomponieren, dass das konkrete und individuelle Funktionieren des Systems als Tonalität sichtbar wird. Eine solide Produktionsästhetik bringt die Schüler hinsichtlich ihrer eigenen Produktivität weiter als die ewige Beschwörung der Genieästhetik. Die der Genieästhetik innewohnende Vorstellung, das Meisterwerk zeichne sich vor allem durch Regelbruch aus, ist zutiefst theoriefeindlich, weil Theorie so letztlich die Negativfolie bleiben muss, auf der sich das Werk des Genies glanzvoll abhebt. Eine gelungene Produktionsästhetik hingegen wäre darum bemüht, das Gefüge des Meisterwerks und seine implizite Theorie im historischen Kontext und nicht gegen ihn zu verstehen.

11 Polth 2001.

12 Ebd., 13.

13 Ebd., 34.

14 Ebd. 16.

Eine Theorie, die den tonalen Usus darstellen will, muss des Weiteren die historischen Quellen ernst nehmen und bereit sein, eingefahrene Denkweisen und Begriffe über Bord zuwerfen. Der tonale Usus nämlich manifestiert sich nicht unbedingt in den Lehrwerken der letzten 50 Jahre, ja nicht einmal der letzten 150 Jahre, sondern vorwiegend in einer Lehrtradition, die vor der Erfindung der so genannten ›Harmonielehre‹ liegt. Das Konzept der ›Harmonielehre‹ entstammt dem mittleren 19. Jahrhundert und entspringt dem Wunsch, das ›Ganze‹ der Musik möglichst einfach und logisch darzustellen. Wenn man bedenkt, dass die letzten tonalen Komponisten in den 30er und 40er Jahren des 19. Jahrhunderts ausgebildet wurden, so muss sich der historische Focus nach hinten verschieben. Für Dürrnberger, den Lehrer Bruckners vor Sechter, ist ›Harmonielehre‹ eine Art elementare Musiklehre, während ›Generalbass‹ den Usus festhält, den man als Tonsetzer, Organist und Dirigent beherrschen muss.¹⁵

Das formallogische Denken der immer spekulativ angehauchten Harmonielehren hat womöglich mehr zur Auflösung von Tonalität als zu deren Konsolidierung beigetragen.¹⁶ Die formallogischen Harmonielehren orientierten sich letztlich am naturwissenschaftlichen Wahrheitsbegriff – daher auch der ständig wiederkehrende Rekurs auf Helmholtz. Eine konsequente Anwendung formallogischen Denkens aber, etwa die des Umkehrungsdenkens, untergrub letztlich die Fundamente tonaler Harmonik (man denke nur an die konsequente Umkehrung des übermäßigen Quintsextakkordes, etwa bei Bruckner). Dass romantische Harmonik von Kurth schließlich als krisenhaft beschrieben wurde¹⁷, ist nicht zuletzt auf die praxisferne, ja geradezu autistische Entwicklung der romantischen Harmonielehre zurückzuführen.

Tonalität aber funktioniert nicht formallogisch, sondern eher sprachähnlich. Über den tonalen Usus kann man bei Händel¹⁸, bei Francesco Durante¹⁹, bei Fenaroli²⁰, in Mozarts Attwood-Studien²¹, bei Albrechtsberger²² oder bei Förster²³, um nur einige Autoren zu nennen, mehr lernen als in allen späteren ›Harmonielehren‹. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Bedeutung der neapolitanischen Konservatorien verwiesen, deren Einfluss auf die barocke Oper, die Wiener Klassik und die italienische Oper des 19. Jahrhunderts gar nicht überschätzt werden kann.

Verfolgt man die Geschichte der Komponistenausbildung, so zeigt sich, dass es einige Denkweisen und Techniken gab, die zwar heute zuweilen eine untergeordnete Rolle spielen, mit Hilfe derer man aber dem tonalen Usus näher kommen könnte. Ich greife –

15 Dürrnberger 1841, IV.

16 Aus diesem Grund kritisierte jüngst Hellmut Federhofer (2006), dass Wolfgang Budday den Begriff ›Harmonielehre‹ überhaupt auf die Schriften Mozarts oder Försters anwendet. ›Harmonielehre‹ steht für Federhofer für den Verfall handwerklicher Kompetenz im 19. Jahrhundert.

17 Kurth 1923.

18 Mann 1978.

19 Durante 2003.

20 Fenaroli 1775.

21 Abgedruckt in Budday 2002.

22 Seyfried 1826.

23 Abgedruckt in Budday 2002.

in gebotener Kürze – nur drei Dinge heraus: den Außenstimmensatz, den Generalbass und die Improvisation.

Der kontrapunktisch konzipierte Außenstimmensatz beerbt die ›ars perfecta‹ des Renaissance-Zeitalters und bildet das Gerüst für Klangverbindungen bis in die Spätromantik. Mit dem Aufkommen der als Sopran-Bass-Gerüstsatz konzipierten Monodie und deren dominierender Rolle im Barockzeitalter und weit darüber hinaus, wird der Außenstimmensatz zum kontrapunktischen Paradigma, in dem der ›alte‹ Kontrapunkt aufgehoben ist und erweitert werden kann. Harmonik ist, von dieser Perspektive aus gesehen, keine Aneinanderreihung von Akkordblöcken, sondern die vertikale Sicht auf die Füllung eines kontrapunktischen Außenstimmensatzes.²⁴ Wenn der Außenstimmensatz bei Wagner noch ungebrochen funktioniert und bei Debussy nicht mehr²⁵, so werden ein tonales Prinzip und seine Grenzen deutlich sichtbar.

Generalbass ist weit mehr als mechanisches Akkordgreifen. Generalbass ist einerseits eine aufführungspraktische Angelegenheit und ermöglicht andererseits einen dezidiert theoretischen Zugriff. Die Oktavregel ist dabei nur die Spitze des Eisberges. Wie man bei Mozart, Förster, Fenaroli und anderen sehen kann, impliziert er eine komplette Lehre der Klangverbindungen, die den Außenstimmensatz gewissermaßen akkordisch nach innen ausfüllt. Von großem Nutzen ist vor allem die Disziplin des unbezifferten Generalbasses: Wie Akkordverbindungen tonal organisiert werden, kann man hier so gut lernen wie nirgends sonst. Die stilistische Reichweite ist weiter, als immer wieder behauptet wird: So gut wie alle führenden Harmonielehren des 19. Jahrhunderts enthalten Generalbassübungen, einige erfolgreiche Lehrer, wie etwa Josef Gabriel Rheinberger vertrauten ganz auf den Generalbass. Es ist geradezu verblüffend, wie in Rheinbergers Übungen (überliefert sind bezifferte und unbezifferte Bässe) eine spätromantische Harmonik bei ganz übersichtlicher Bezifferung zustande kommt.

Fast alle tonalen Komponisten bis Bruckner waren hervorragende Improvisatoren. Wie man an der neapolitanischen Schule, aber auch bei Franzosen wie etwa Grètry²⁶ sehen kann, spielte Improvisation eine entscheidende Rolle in der Ausbildung. Der Begriff ›Improvisation‹ selbst mag irreführend sein, weil man sich darunter gerne genialisch-anarchische Ergüsse vorstellt. Sinnvoller ist es vielleicht, von einer ›schriftlosen Musizierpraxis‹ zu sprechen, deren Regelmäßigkeit in einer engen Beziehung zur Komposition steht.²⁷ Was tonaler Usus ist, ist hier im wahrsten Sinn ›mit Händen zu greifen‹. In allen Quellen zur Improvisation, von Guilielmus Monachus bis Grètry, wird deutlich, dass Re-

24 Ich habe versucht, diese Denkweise anhand einer Analyse des ersten Concerto grosso op. 6 von Händel analytisch fruchtbar zu machen (Menke 2007).

25 Diese Anregung verdanke ich Bernnat 2001, 41.

26 Grètry 1801.

27 Zwei Symposien zur Improvisation im Barock sowie in Mittelalter und Renaissance, die 2007 und 2008 an der Schola Cantorum Basiliensis stattgefunden haben, haben eindrücklich gezeigt, dass im gesamten behandelten Zeitraum (und darüber hinaus) schriftlose Musizierpraxis eine bedeutende Rolle spielte; eine Erkenntnis, welche insofern auch ein ganz anderes Verständnis von komponierter Musik nach sich zieht, als die Grenzen zwischen Improvisation und Komposition weitaus durchlässiger sind, als es der genieästhetische Werkbegriff zulässt.

gelhaftigkeit in Form von Modellhaftigkeit in Verbund mit der Fähigkeit zur Diminution von Gerüstsätzen den wichtigsten Zugang zur Improvisation darstellt.

Die Konsequenz aus diesen Überlegungen zu einem Kanon der Kompetenzen wäre eine neue Ausrichtung bzw. eine neue Konzeption bereits bestehender musiktheoretischer Disziplinen:

- *Kontrapunkt* bildet als Außenstimmensatz die Grundlage auch für ›harmonische‹ Sätze.
- *Generalbass* ermöglicht einen sehr direkten Zugriff auf tatsächlich notierte und erklingende Töne (ohne das Grübeln über Grundtöne oder verborgene Fundamente) auch im 19. Jahrhundert.
- *Modellorientierte Improvisation* macht die regelhafte Verfasstheit von Musik unmittelbar zugänglich. Sie fördert das Bewusstsein, dass Werke nicht nur den singulären Köpfen unsterblicher Meister zu verdanken sind, sondern auch und vor allem einer diese umgebenden lebendigen musikalischen Kultur. Diese Kultur (und nicht nur Meisterwerke) zu tradieren, ist für mich ein wesentliches Movens des Unterrichtens.

Mit welchen Stilen und Gattungen man sich schreibender- und musizierenderweise beschäftigt, kann ganz unkanonisch angegangen werden, wenngleich die Frage nicht ausgespart werden sollte, welche Repräsentanz die gewählte Gattung für die jeweilige Epoche hat. So kann durchaus daran gezweifelt werden, ob die heiligen Kühe Bach-Choral und Bach-Fuge wirklich repräsentativ für das 18. Jahrhundert sind. Die Triosonate (deren Corellischem Muster beinahe alle Komponisten huldigten), die Suite (Ausdruck der höfischen Kultur und des französischen Einflusses) sowie die Arie (Affekte und Rhetorik, italienischer Einfluss) scheinen mir eine weitaus wichtigere Rolle zu besitzen und eignen sich für die Satzlehre genauso gut.

IV.

Eine Modifizierung des Kanons der musiktheoretischen Kompetenzen wirkt sich auch auf den Kanon der Werke aus. Entscheidend hierbei sind das Beiseitelegen von Scheuklappen und die ausbalancierte Synthese von Vielfalt und Repräsentanz. Hierzu möchte ich folgende Punkte zu bedenken geben:

1. *Schlüsselfunktion des 17. Jahrhunderts.* Harmonische Tonalität, viele Techniken und Gattungen (Mododie, Generalbass, Affektenlehre, Rhetorik etc.) etablierten sich im 17. Jahrhundert. Wie man am Konzertleben, auf dem Tonträgermarkt und in den Medien sehen kann, hat sich das Repertoire hier enorm ausgedehnt. Dem sollte ein Kanon Rechnung tragen.
2. *Nationale Scheuklappen.* Die oft beschworene Linie Bach-Beethoven-Brahms-Wagner-Schönberg ist eine germanozentrische und zutiefst ideologische Konstruktion. Neben Wien, Leipzig und Dresden waren auch Paris, Rom, Neapel, Madrid, London, Budapest und St. Petersburg, um nur einige wichtige Beispiele zu nennen, ebenbürtige und einflussreiche Musikstädte. Das sollte man auch im Musiktheorie-Unterricht spüren.

3. *Vernachlässigung erfolgreicher Komponisten.* Schönbergs Diktum, Erfolg besage gar nichts, außer, dass man es sich zu leicht gemacht habe²⁸, wurde oft dermaßen verinnerlicht, dass man erfolgreiche Komponisten von vornherein argwöhnisch betrachtete und lieber vermeintliche Außenseiter und Rebellen in den Kanon aufnahm. Erfolgreiche Komponisten wie Carissimi, Lully, Corelli, Alessandro Scarlatti, Händel, Paisiello, Rossini, Cherubini oder auch Meyerbeer und Liszt, um nur einige Namen herauszugreifen, haben den tonalen Usus erheblich geprägt und ihre Kollegen ange-regt.
4. *Bedeutung der Oper.* Seit Monteverdi ist die Oper eine, ja zeitweise die zentrale Gattung gewesen und hat sich entsprechend auf andere Gattungen ausgewirkt. In Hinblick auf die Analyse besteht hier einiger Nachholbedarf. Als Musiktheoretiker neigt man gerne dazu, kurze und ›komplexe‹ Stücke zu bevorzugen, scheut hingegen davor zurück, dezidiert affektbetonte Musik zu behandeln. Dies sind wir aber unse- ren Schülern und der musikalischen Realität schuldig.

* * *

Abschließend sei noch einmal festgehalten: In der Ausbildung kommt man um eine frei- willige oder unfreiwillige Kanonbildung nicht herum. Die Entwicklungen der letzten Jah- re haben gezeigt, dass Kenntnisse der historischen Quellen einen ganz anderen Zugriff auf tonales kompositorisches Denken erlauben. Eine der Genieästhetik entspringende Dichotomie von formallogischer Harmonielehre einerseits und individuellen Meister- werken andererseits verhindert eine gelungene Teilhabe an der Kultur der Tonalität. Da- rüber, dass Werke mit später kodifizierten und/oder für die Urheber nicht relevanten Normen brechen, muss man sich, nebenbei gesagt, auch nicht wundern. Eine gelungene Teilhabe an der Kultur der Tonalität könnte ermöglicht werden durch einen der Pro- duktionsästhetik verpflichteten Kanon von Kompetenzen, mit deren Hilfe ein operativer Zugriff auf den tonalen Usus möglich wird. Ein produktionsästhetisch motivierter Kanon der Werke hätte sich ideologischer Voreingenommenheiten zu enthalten und als Aus- wahlkriterium neben der Qualität die Repräsentanz und historische Bedeutung eines Werkes einzubeziehen.

Kanonbildung hat nichts zu tun mit Restriktion, sondern mit Tradition im wörtlichen Sinne: Die Frage nach dem Kanon ist die Frage danach, was wir ›weitergeben‹ wollen, und dies sollte mehr sein als ewige Meisterwerke und musiktheoretische Systeme. Wenn es uns als Musiktheoretikern gelingen würde, ein Stück der lebendigen Kultur zu tradie- ren, aus der Meisterwerke hervorgegangen sind und hervorgehen, wäre – nicht nur für unser Fach – viel gewonnen.

28 Vgl. Schönberg 1911, 447.

Literatur

- Budday, Wolfgang (2002), *Harmonielehre Wiener Klassik*, Stuttgart: Berthold & Schwerdtner.
- Bernnat, Andreas (2001), »Tonalität bei Debussy«, *Musik & Ästhetik* 18, 37–52.
- Dürnberger, Johann August (1841), *Elementar-Lehrbuch der Harmonie- und Generalbaß-Lehre*, Linz: K. k. Normal-Hauptschule.
- Durante, Francesco (2003), *Bassi e Fughe*, Padua: Armelin Musica.
- Federhofer, Hellmut (2006), »Hat Wolfgang Amadeus Mozart eine Harmonielehre verfaßt?«, *Musiktheorie* 21/4, 291–299.
- Fedele Fenaroli (1775), *Regole musicali di cimbalò*, Neapel, Reprint Bologna: Forni 1975.
— (1863), *Partimenti, ossia basso numerato*, Florenz, Reprint Bologna: Forni 1967.
- Gemoll, Wilhelm (1988), *Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch*, München/Wien: Teubner.
- Grétry, André-Ernest-Modeste (1801), *Méthode simple pour apprendre à préluder en peu de temps avec toutes les ressources de l'harmonie*, Paris: L'Imprimerie de la République.
- Fuhrmann, Manfred (2002): *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart: Reclam.
- Händel, Georg Friedrich (1978), *Aufzeichnungen zur Kompositionslehre* (= Hallische Händel-Ausgabe, Supplement, Bd. 1), hg. von Alfred Mann, Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Kurth, Ernst (1923), *Romantische Harmonik und ihre Krise in Wagners ›Tristan‹*, 3. Aufl. Berlin, Reprint Hildesheim u. a.: Olms 1998.
- Menke, Johannes (2007), »Klang, Prozeß und ›Skelett‹. Zum ersten Satz aus Händels Concerto grosso op. 6,1«, *Musik & Ästhetik* 44, 54–68.
- Polth, Michael (2001), »Nicht System – nicht Resultat«, *Musik & Ästhetik* 18, 12–36.
- Reich-Ranicki, Marcel (2002), *Der Kanon. Die deutsche Literatur*, Frankfurt a. M.: Insel.
- Rheinberger, Josef Gabriel (2001), *Bassübungen für die Harmonielehre*, Vaduz: Verlag des Rheinberger-Archivs.
- Schönberg, Arnold (1911), *Harmonielehre*, Wien: Universal Edition.
- Schwanitz, Dietrich (1999), *Bildung. Alles was man wissen muß*, Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Seyfried, Ignaz Ritter von (1826), *J. G. Albrechtsberger's sämtliche Schriften über Generalbaß, Harmonie-Lehre, und Tonsetzkunst*, Wien: A. Strauss.

Gedanken zu einer anderen Modulationslehre

Konstanze Franke

Im Vordergrund gängiger Harmonie- und Modulationslehren steht häufig das vierstimmige Kadenzspiel; Beispiele und Aufgaben erscheinen dabei meist vollständig von der Musikkultur abgekoppelt und vermitteln dadurch einen Modulationsbegriff, der mit der Kompositionspraxis der dur-moll-tonalen Musik nur noch entfernt zu tun hat. Mit meinem Beitrag möchte ich Anregungen für einen Modulationsunterricht geben, der von der Musik selbst ausgeht und so die Vermittlung eines angemessenen und differenzierten Modulationsbegriffs abseits mechanischen Kadenzspiels und festgefahrener Begrifflichkeiten ermöglicht.

Start: A-Dur, Ziel: Es-Dur, über: den neapolitanischen Sextakkord – klick – die Route wird berechnet ...

Die Zielsetzung der Modulationslehre in den Lehrbüchern seit dem späten 19. Jahrhundert lässt an die Anforderungen denken, die an digitale Routenplaner gestellt werden: Unter Vorgabe einer Fortbewegungsart (vierstimmige Kadenz) soll über eine bestimmte Zwischenstation (Umdeutungsakkord) der schnellstmögliche Weg vom Ort A (Ausgangstonart) zum Ort B (Zieltonart) gefunden werden. Was soll mit einer solchen Aufgabenstellung erreicht werden?

Doris Geller nennt in ihrer Modulationslehre (2002) als »höheres Ziel«¹ eine Art Training auf dem Gebiet der Harmonielehre: »Wer sich mit Modulation beschäftigt, übt sich in praktischer Harmonielehre.«² Ähnlich betrachten auch andere Autoren die Modulationslehre als Übungsmaterial zur Vertiefung harmonischer Kenntnisse, etwa Wilhelm Maler, der mit seinen Modulationsaufgaben die Absicht verfolgt, »die Vergegenwärtigung des Akkordmaterials der Tonarten zu beschleunigen und die Vorstellung von den tonalen Zusammenhängen zu schärfen.«³ Unbestritten wird sich jemand, der eine derartige Modulationslehre durchgearbeitet hat, hinterher im Dickicht der Tonarten, Akkorde und enharmonischen Umdeutungen besser zurechtfinden. Kann dies aber tatsächlich »höheres Ziel« der Modulationslehre sein?

Wird sie lediglich als »Mittel zum Zweck« betrachtet, wird Modulation von ihrer musikalischen Bedeutung völlig losgelöst und zum bloßen Übungsstoff degradiert. Alles, was das Wesen einer Modulation in der Musik ausmacht – ihre klangliche Wirkung, ihre

1 Geller 2002, 5.

2 Ebd.

3 Maler 1975, 60.

Ausdruckskraft, ihre formale Bedeutung etc. –, bleibt außen vor. Damit soll nicht gesagt werden, dass Kadenzübungen vollkommen aus dem Unterricht zu verbannen sind – im Gegenteil: Das ›Be-greifen‹ im Sinne des eigenen Tuns am Instrument oder auf dem Papier ist unentbehrlicher Bestandteil des Musiktheorieunterrichts. Zum Verständnis der Struktur und des Ausdrucksgehalts von Modulationen in der Musikkultur wird eine mechanische ›Routenplanung‹ zwischen zwei Tonarten jedoch wenig beitragen können. Aufgaben, die Verständnis leisten wollen, müssen mit Musik in direkter Beziehung stehen und die tatsächliche Kompositionspraxis in irgendeiner Form widerspiegeln.

Einige Gedanken zu einer Modulationslehre, die nicht von vierstimmigen Kadenzübungen, sondern von der Musik selbst ausgeht, seien im Folgenden skizziert.

1. Modulation musikbezogen unterrichten

Die Forderung scheint selbstverständlich – sie ist es angesichts der verbreiteten Lehrpraxis aber offenbar noch immer nicht.⁴ Die allermeisten Lehrwerke vermitteln Modulation mithilfe vierstimmiger Kadenzen oder durch Stufen- oder Funktionssymbole dargestellter Akkordfolgen; Literaturbeispiele werden entweder nachgeliefert oder fehlen ganz. Dafür werden gewöhnlich zwei Begründungen angeführt: einmal die Brauchbarkeit als Übungsstoff; zum anderen sollen Kadenzbeispiele »die harmonischen Vorgänge [...] modellhaft nachbilden«⁵ und somit »exemplarischen Charakter«⁶ haben.

In der Satzlehre von Salmen/Schneider (1987) – die ansonsten erfreulicherweise sehr viele Musikbeispiele enthält – wird die Modulation in die Quinttonart in Dur lediglich durch eine Kadenz veranschaulicht:

(C:) T S D T
(G:) S D⁴⁻³ T

Beispiel 1: Walter Salmen und Norbert J. Schneider, *Der musikalische Satz. Ein Handbuch zum Lernen und Lehren* (1987), 168

Betrachten wir denselben Modulationsweg (C-Dur → G-Dur) beim Übergang zum Seitensatz in Haydns Klaviersonate C-Dur Hob. XVI:35, 1. Satz:

4 Ich beziehe mich hauptsächlich auf die Vermittlung in einschlägigen Lehrwerken. Dabei ist mir bewusst, dass an den meisten Hochschulen im Theorieunterricht keine Lehrbücher gebraucht werden; da die meisten Harmonielehren aber von Theorielehrenden verfasst wurden, kann man davon ausgehen, dass sie die Unterrichtspraxis widerspiegeln.

5 Geller 2002, 8.

6 Amon 2005, 173.



Beispiel 2: Joseph Haydn, Klaviersonate C-Dur Hob. XVI:35, 1. Satz, T. 23 f.

Auf die Ausgangstonika C-Dur folgt – wie in Takt 3 der Beispielkadenz, allerdings bei Haydn als Sekundakkord – die Dominante zur Zieltonart (T. 23). Die Funktionstheorie würde in Takt 23 eine Umdeutung der Tonika zur Subdominante konstatieren.

Der funktionstheoretisch gesehen gleiche Vorgang findet sich im dritten Satz aus Haydns Klaviersonate Es-Dur Hob. XVI:49:



Beispiel 3: Joseph Haydn, Klaviersonate Es-Dur Hob. XVI:49, 3. Satz, T. 25–35

An die Tonika Es-Dur (als Sextakkord, T. 27/28) schließt sich der dominantische Quintsextakkord zur Quinttonart B-Dur an (T. 29), Umdeutungsakkord wäre auch hier die Tonika, die zur neuen Subdominante wird.

Schneiders Beispielkadenz kann aus der Perspektive der Funktionstheorie als Abstraktion des Modulationsvorgangs beider Haydn-Beispiele angesehen werden (T = S) – und doch verschweigt sie, dass die beiden Übergänge grundverschieden sind: In Hob. XVI:35 wirkt die Modulation durch dichte Führung der Außenstimmen und motivische Einheitlichkeit bruchlos und fließend, beinahe unmerklich wird der Hörer in die neue Tonart geleitet. Verbindende Funktion kommt dem c^1 der Unterstimme zu: Zunächst Grundton der Ausgangstonika, wird es am Ende von Takt 23 zur Dissonanz, die sich in die Terz der neuen Tonika auflöst. Im Gegensatz zu diesem nahtlos in den musikalischen Fluss eingebetteten Übergang setzt Haydn in Hob. XVI:49 die neue Dominante durch plötzliche Registererweiterung, dynamische Markierung und motivischen Kontrast als deutlichen Umschlagspunkt.

Ist es einem Studierenden nicht zuzutrauen, eine Modulation von C-Dur nach G-Dur an einem Musikbeispiel nachzuvollziehen? Die beiden Stellen könnte man zunächst (in etwas größerem Zusammenhang als hier dargestellt) ohne Noten hören; im ersten Beispiel ist es schwieriger, den Zeitpunkt der Modulation auf Anhieb zu bestimmen, im zweiten ist der harmonische Wendepunkt für jeden deutlich wahrzunehmen. Die Gründe hierfür können anschließend untersucht werden, indem die Außenstimmen auf dem Klavier gespielt und Stimmführung, Motivik und Dynamik analysiert werden. Die beiden Modulationsbeispiele machen zwei grundsätzliche Gestaltungsprinzipien von Tonartenübergängen erfahrbar: das Trennende und das Verbindende – zwei Pole, zwischen denen sich jede Modulation bewegt und deren Analyse direkt zu den Ursachen für ihre musikalische Wirkung führt.

Es ist denkbar, anschließend die Beispielkadenz vorzulegen und kritisch zu prüfen, inwieweit sie die Modulationen darstellen kann und welche Gesichtspunkte sie nicht erfasst. Rasch wird so einsichtig: Bei Modulationen geht es nicht in erster Linie darum, die Zieltonart durch einen bestimmten (Umdeutungs-)Mechanismus möglichst schnell zu erreichen – es geht um den Weg dorthin und um alle musikalischen Mittel, die am Modulationsvorgang beteiligt sind.

2. Modulation integrativ unterrichten

Modulation ist ein in der Kompositionsgeschichte dur-moll-tonaler Musik nahezu allgegenwärtiges Phänomen. Es macht wenig Sinn, ein so umfassendes und facettenreiches Thema gesondert in zwei oder drei Unterrichtsstunden abzuhandeln. Bei einem Studenten, der innerhalb kürzester Zeit mittels Diatonik, Enharmonik und Chromatik durch alle Tonarten gejagt wird, bleibt statt des beabsichtigten Überblicks wohl eher ein Gefühl der Überforderung zurück; überdies läuft man durch eine zu komprimierte Darstellung Gefahr, komplexe Vorgänge soweit zu reduzieren und zu vereinfachen, dass jegliche Differenzierung verloren geht.

Sinnvoller ist es, Modulation als integrativen Bestandteil des Musiktheorieunterrichts an verschiedenen Stellen immer wieder zu thematisieren: Bei der Analyse barocker Suitsätze können Standardformeln, mit denen andere Kadenzstufen erreicht werden, untersucht werden, in Sonatensätzen lässt sich der Übergang zum zweiten Thema oder die Durchführungsharmonik analysieren, in Schubert-Liedern die subtile Verknüpfung von Tonartenübergängen und Textbedeutung. So kann auch historisch differenziert vorgegangen werden.

Integrativ soll aber auch heißen, dass man sich in verschiedenen theoretischen Disziplinen wie Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre und Gehörbildung – so sie denn getrennt unterrichtet werden müssen – mit Modulationen beschäftigt. Die Aufmerksamkeit kann so auf verschiedene Aspekte wie etwa Harmonik, Stimmführung, Klanglichkeit oder formale Funktion gerichtet werden.

Werden Modulationswege immer wieder in verschiedenen Zusammenhängen untersucht, bekommen die Studierenden Gelegenheit, Gesetzmäßigkeiten in unterschiedlichen Stilen, Formen und Epochen selbst zu entdecken; nach und nach gewinnt der

Begriff ›Modulation‹ an Bedeutung. Auf diese Weise entsteht kein Schubladendenken, und das Vorsetzen fragwürdiger ›Modulationsrezepte‹ wird hinfällig.

3. Vom Gewöhnlichen zum Besonderen

Die Fülle an Modulationen, die in den Werken des 19. Jahrhunderts geradezu explodiert, macht den Systematisierungsversuchen der Lehrbücher spürbar zu schaffen. Aus dem Wunsch heraus, alle nur denkbaren Möglichkeiten mit einer einzigen Systematik abzudecken, werden seitenweise Tabellen aufgestellt, die die Umdeutungsmöglichkeiten eines oder mehrerer Akkorde darstellen:

Übersichtstabelle für C-Dur (erweitert um Mollsubdominante und \flat VII.Stufe)

C-Dur		I	II	III	IV	IV ^{o3}	V	VI	VII	\flat VII
c-e-g	I	C		A-	G/G-		F/F-	E-	D-	D
d-f-a	ii	D-	C/C-	B \flat	A-	A	G-	F		
e-g-h	iii	E-	D/D-	C	B-	B	A-	G		
f-a-c	IV	F		D-	C/C-		B \flat /B \flat -	A-	G-	G
f-as-c	iv	F-	E \flat /E \flat -	D \flat	C-	C	B \flat -	A \flat		
g-h-d	V	G		E-	D/D-		C/C-	B-	A-	A
a-c-e	vi	A-	G/G-	F	E-	E	D-	C		
h-d-f	vii ^o		A-						C	
b-d-f	\flat VII	B \flat		G-	F/F-		E \flat /E \flat -	D-	C-	C

Beispiel 4: Reinhard Amon, *Lexikon der Harmonielehre* (2005), 175⁷

Tabellen dieser Art, die sich in Lehrbüchern großer Beliebtheit erfreuen, sind gewissermaßen Symptom eines Hauptproblems der gängigen Modulationslehre: der Reduktion jeglicher Modulationsvorgänge auf die Bestimmung eines beiden Tonarten gemeinsamen Umdeutungsakkordes.⁸ Zudem entsteht durch solche Schemata ein sehr diffuses Bild von Modulation, implizieren sie doch eine gewisse Beliebigkeit: Modulationstabellen suggerieren, jede Modulation sei möglich und gleich häufig anzutreffen.

Wohl ebenfalls aus dem Anliegen heraus, Modulation in ihrer ganzen Bandbreite zu erfassen, resultiert die auffällige Präferenz für sehr komplizierte und in der Musikliteratur selten anzutreffende Modulationswege. Wilhelm Maler beginnt das Modulationskapitel seiner Harmonielehre mit einer Modulation von C-Dur nach H-Dur⁹, Peter Michael Braun mit den Beispielen C-Dur → D-Dur und A-Dur → F-Dur¹⁰, und in der MGG2

7 Als Vorbild mag hier die Tabelle in Claus Ganters *Die dur-moll-tonale Harmonik* (1975, 175) gedient haben, die mit Amons Aufstellung fast identisch ist.

8 Zur Problematik des Umdeutungsprinzips wurde inzwischen schon einiges veröffentlicht, vgl. z. B. Möllers 1976, Crow 2004, Franke 2009.

9 Maler 1975, 59.

findet man unter dem Stichwort »Modulation« (Unterkapitel des Artikels »Harmonielehre«) an erster Stelle eine Kadenz, die von C-Dur nach B-Dur moduliert, gefolgt von einer Modulation von Es-Dur nach fis-Moll. Die Einführung in die Modulationslehre mit einem Beispiel, in dem von C-Dur nach H-Dur moduliert wird, ist in etwa so sinnvoll wie die Einführung der Sonatensatzform anhand der Klaviersonate von Alban Berg: Weder ist sie methodisch sinnvoll, noch historisch vertretbar. Eine Darstellung, die einen Überblick über Modulationen in der kompositorischen Praxis dur-moll-tonaler Musik geben will, sollte selbstverständlich zunächst repräsentative Beispiele enthalten. Daher ist es nicht nur wichtig, *dass* mit Musikbeispielen gearbeitet wird, sondern auch *welche* ausgewählt und in welchem Kontext sie eingesetzt werden.

Thomas Krämer und Manfred Dings bringen in ihrem *Lexikon Musiktheorie* (2005) für die sechs Modulationskategorien, die sie in Erweiterung der üblichen Einteilung ›diatonisch-enharmonisch-chromatisch‹ vorstellen, ausschließlich Literaturbeispiele. Für die Modulation mit dem übermäßigen Quintsextakkord ist unter der Überschrift »chromatisch-enharmonisch« folgender Ausschnitt aus dem letzten Satz von Beethovens Streichquartett G-Dur op. 18 Nr. 2 abgedruckt:

Beethoven, Streichquartett G-dur op. 18 Nr. 2

The image displays two systems of musical notation. The top system is a piano reduction of a cadence from Beethoven's String Quartet in G major, Op. 18 No. 2. It features a treble and bass clef with a 2/4 time signature. The chords are labeled as G-dur, D⁷, D, and As-dur (approx. D⁷). A box below the notation shows the chord symbols for As-dur: $\text{As-dur: } \approx D^7$. The bottom system shows a transition from T to D⁷.

Beispiel 5: Thomas Krämer und Manfred Dings, *Lexikon Musiktheorie* (2005), 167; Analyse von Ludwig van Beethoven, Streichquartett G-Dur op. 18 Nr. 2, T. 229–238

In der knappen Darstellung eines Handlexikons ist es verzeihlich, dass auf die formale Situation nicht eingegangen wird; weniger verständlich ist, warum alle Vortragsanweisungen fehlen: die Dynamik (*decrescendo* bis zum *pp* in T. 234), die Fermate in Takt 234 und die Artikulation (*staccato* in T. 235 ff.).

Die Modulation findet am Ende der Durchführung statt; in den Takten 215 ff. erklingt der dominante Orgelpunkt *d* im Cello, der auf die Reprise in der Grundtonart

10 Die Modulationswege sind bei Braun lediglich schematisch dargestellt (2000, 47).



Beispiel 7: Emanuel Aloys Förster, *160 Noten-Beispiele zu Emanuel Aloys Förster's Anleitung zum General-Baß gehörig* (1858), 8

Wie das c in Försters Kadenzbeispiel ist in Haydns Hob. XVI:35 das c¹ in Takt 23 zunächst 1. Skalenstufe in C-Dur; erklingt über dem c¹ der Sekundakkord, so findet in diesem Moment ein Wechsel der »Tonleiter« statt, den man daran erkennt, dass der Sekundakkord in der Regel charakteristischer Akkord auf der 4. Skalenstufe ist. In Hob. XVI:49 wird die Skala in Takt 29 gewechselt: a ist 7. Bassstufe der Tonart B-Dur und wird üblicherweise mit dem Quintsextakkord harmonisiert.

Die dritte Analyse haben wir mit der funktionalen Modulationstheorie vorgenommen: Die Tonika wird zur Subdominante umgedeutet.

Auf die anschließend neutral gestellte Frage, welche Theorie ihrer Meinung nach die Musik am treffendsten beschreibt, war sich die Gruppe einig, dass Kirnbergers Beschreibung den Höreindruck im zweiten Haydn-Beispiel am unmittelbarsten wiedergibt. Försters Herangehensweise konnten die Studierenden aber ebenfalls gut nachvollziehen, vor allem bei der Beschreibung der Modulation in Hob. XVI:35. Auch der Ansatz der Funktionstheorie – das Suchen nach der *Verbindung* der Tonarten – erschien ihnen plausibel. Wir kamen zu dem Ergebnis, dass jede der drei Theorien von ihrem Standpunkt aus durchaus überzeugend jeweils auf *einen* Aspekt des Modulationsvorgangs hinweist, dass aber keine davon alle Facetten der Modulationen beschreiben kann.

Theorien ermöglichen uns, verschiedene Perspektiven einzunehmen und so auf Dinge zu stoßen, die wir sonst vielleicht nicht entdeckt hätten. Vor allem zeitgenössische Theorien sind in dieser Hinsicht von unschätzbarem Wert, da sie uns Einblicke in frühere Denkweisen gewähren und Kategorien an die Hand geben, die oft besser geeignet sind, die Musik ihrer Zeit adäquat zu beschreiben. Doch auch für die Arbeit mit historischen Quellen gilt: Keine Theorie ersetzt die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk an sich – eine Analyse kann von einer Theorie geprägt sein, muss aber immer über sie hinausgehen.

5. Methodisches

Zwei Erkenntnisse der Lernforschung sind meiner Meinung nach auch für Lehrende an Hochschulen nicht zu unterschätzen.

Erstens: Nur das, was durch eigenes Tun und Entdecken gelernt wird, wird so innerlich, dass es auch eigenständig angewendet werden kann. Für den Unterricht bedeutet das konkret: So wenig wie möglich vorgeben, so viel wie möglich selbst erfahren, herausfinden und üben lassen. Dies ist mitunter nicht einfach und erfordert ein hohes Maß an Zurückhaltung seitens der Lehrperson. Die Versuchung, alles selbst zu erklären,

ist groß, da so scheinbar Zeit gespart wird. Längerfristig aber bleiben Inhalte, die durch eigene Erfahrung gelernt wurden, besser im Gedächtnis und müssen nicht ständig wieder in Erinnerung gerufen werden. Unterricht bleibt natürlich immer ein mehr oder weniger vom Lehrenden gelenkter Prozess – Aufgabenstellungen sollten Denkprozesse jedoch nicht ersetzen, sondern sie in Gang setzen.

Zweitens: Ein Unterrichtsgegenstand sollte auf möglichst vielen verschiedenen Ebenen zugänglich gemacht werden. Musiktheorie bietet hierfür vielfältige Möglichkeiten: Musik kann man hören, spielen, singen, lesen, mit Worten (mündlich oder schriftlich) beschreiben, den Kompositionsvorgang mittels Satzübungen nachempfinden, aus verschiedenen theoretischen Perspektiven analysieren, etc. – und dies alles in unzähligen didaktischen und methodischen Varianten.

Ein Vorschlag für eine Unterrichtssequenz soll diese Vorstellung von einem zu selbständigem Denken anregenden, methodisch vielseitigen und unmittelbar auf Musik bezogenen Unterricht illustrieren. Thema ist die klangliche Identität von übermäßiger Sexte und kleiner Septime und deren Bedeutung für Modulationen in entferntere Tonarten; vorausgesetzt wird, dass der übermäßige Sext-, Quintsext- und Terzquartakkord in kanzeniellem Zusammenhang schon bekannt ist.

Zunächst werden ›Nahtstellen‹, an denen ein Formteil auf der Dominante endet, gehört und analysiert. Diese harmonische Situation ist typisch für das Ende von Durchführungen klassischer Sonatensätze, wo der Halbschluss oft so inszeniert wird, dass eine deutliche Reprisenerwartung entsteht.

Besonders nachdrücklich wirkt der Halbschluss, wenn die Dominante durch einen Halbtonschritt im Bass erreicht wird (Stufenfolge $b6-5$) und ihr ein übermäßiger Sext-, Terzquart- oder Quintsextakkord vorausgeht (letzterer ist aus Gründen der Stimmführung weniger häufig):

Beispiel 8: Wolfgang Amadeus Mozart, Klaviersonate G-Dur KV 283, 3. Satz, T. 166–171, übermäßiger Sextakkord

Beispiel 9: Wolfgang Amadeus Mozart, Klaviersonate a-Moll KV 310, 1. Satz, T. 77–79, übermäßiger Terzquartakkord

Um die nach außen drängende Bewegungsenergie der übermäßigen Sexte spürbar zu machen, kann von geeigneten Beispielen ein Außenstimmengerüstatz gesungen werden.

Nun wird eine Passage aus dem Ende der Durchführung eines Mozart-Streichquartetts vorgelegt:

Beispiel 10: Wolfgang Amadeus Mozart, Streichquartett D-Dur KV 499, 1. Satz (Allegretto), T. 125–131

Die Takte werden erst angehört, dann von den Studierenden – je nach Fähigkeiten vierstimmig oder nur Violine 1 und Cello – mehrmals auf dem Klavier gespielt. Danach wird die Aufgabe gestellt, den Satz weiterzuschreiben: Wie endet die Durchführung, wie könnte eine Reprise beginnen? Die Ergebnisse werden vorgespielt und diskutiert; erwartungsgemäß werden die meisten einen Halbschluss und einen Reprisesbeginn in Es-Dur schreiben. Im Anschluss daran wird die Stelle im Original mehrmals gehört:

Beispiel 11: Wolfgang Amadeus Mozart, Streichquartett D-Dur KV 499, 1. Satz (Allegretto), T. 130–135

Anhand der Partitur sollen die Studierenden selbst überlegen, wie die Modulation ›funktionierte‹ (in solchen Unterrichtsphasen ist es oft fruchtbar, wenn die Gruppe zunächst die Gelegenheit bekommt, unter sich, ohne Kommentar der Lehrperson, zu diskutieren): Der Ton *as* wird zu *gis* umgeschrieben und ändert seine Auflösungsrichtung; aus der kleinen Septime wird eine übermäßige Sexte, aus dem Dominantseptakkord der übermäßige Quintsextakkord. Damit ändert sich auch die Funktion des Basstons: War er gerade noch 5. Stufe der Tonart Es-Dur, stellt er sich in Takt 134 als erniedrigte 6. Stufe von D-Dur heraus. Der Schritt vom *f* zum *d* in der Bratsche (T. 133) verhindert die offene Quintparallele, die ansonsten zwischen Bratsche und Cello entstehen würde.

Um sich den harmonischen Vorgang noch einmal bewusst zu machen, wird der Akkord herausgeschrieben und einmal als Dominantseptakkord (a), dann enharmonisch umgeschrieben als übermäßiger Quintsextakkord (b) aufgelöst. Dasselbe kann in anderer Lage (c) geübt und auf andere Stufen transponiert werden. Die Bedeutung der Enharmonik lässt sich am besten singend nachempfinden: Beim Spielen auf dem Klavier wird gleichzeitig die kleine Septime bzw. übermäßige Sexte und deren Auflösung mitgesungen.

The image shows three musical diagrams labeled a), b), and c). Each diagram consists of a grand staff with a treble clef and a bass clef. Diagram a) shows a dominant seventh chord (F7) with notes F, A, C, and E♭. Diagram b) shows the same chord enharmonically as an augmented quintasext chord (F#6/5) with notes F, A, C, and E♭, but with a sharp sign above the C and a 5 below the F. Diagram c) shows the chord as F7/#6/5 with notes F, A, C, and E♭, with a sharp sign above the C and a 5 below the F.

Beispiel 12: Enharmonik in Wolfgang Amadeus Mozarts Streichquartett D-Dur KV 499, 1. Satz (Allegretto), T. 130 ff.

Ein anderes Musikbeispiel verdeutlicht, dass die enharmonische Umdeutung nicht immer im Notentext erkennbar ist (Beispiel 13, umseitig). Mit dem Auftakt zu Takt 22 – einer rhythmischen Reminiszenz an das Menuett-Thema – beginnt eine Quintfallsequenz ($E^7 - A^7 - D^7 - G^7 - C^7 - F^7 - B^7$). Die Stimmen sind paarweise imitatorisch aufeinander bezogen: Cello und Bratsche wechseln sich taktweise mit den Grundtönen der Dominantseptakkorde ab, die Violinen werden chromatisch abwärts geführt. In Takt 27 wird die Sequenz unterbrochen; statt sofort in den B^7 zu gehen, löst sich der F^7 zunächst in einen B-Dur-Dreiklang auf. Die erwartete Septime erklingt vermeintlich in Takt 28, allerdings schreibt Mozart da bereits *gis*¹ statt *as*¹. Obwohl der Akkord klanglich dem Dominantseptakkord gleicht, ahnt man schon vor der Auflösung den übermäßigen Quintsextakkord. Dazu trägt auch die Akkordlage mit dem *gis*¹ in der Oberstimme bei. Am Ende von Takt 28 nimmt Mozart wie in KV 499 das *f* aus dem Akkord, der übermäßige Quintsextakkord wird zum übermäßigen Sextakkord, der sich in die Dominante zu d-Moll auflöst. Auf den Halbschluss folgt die Reprise des Menuett-Themas.

Das Sequenzmodell lässt sich gut abstrahieren und auf dem Klavier spielen (Beispiel 14). Die Sequenz kann an beliebiger Stelle unterbrochen werden, indem jeweils die kleine Septime als übermäßige Sexte betrachtet und entsprechend aufgelöst wird (Beispiel 15).

Example 13 shows two systems of a string quartet score. The first system includes dynamic markings: 'crescendo' in the first two staves, and 'f' and 'p' in the third and fourth staves. The second system includes 'pp' and 'f' markings across the staves.

Beispiel 13: Wolfgang Amadeus Mozart, Streichquartett d-Moll KV 421, Menuett, T. 16–31

Example 14 is a harmonic excerpt consisting of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef, both in 3/4 time. It shows a sequence of chords: D minor triad, D minor triad with a sharp second degree, and D minor triad with a sharp second degree.

Beispiel 14: Wolfgang Amadeus Mozart, Streichquartett d-Moll KV 421, Menuett, T. 22ff., Harmonieauszug

a)

Example 15a shows a variation of the harmonic excerpt. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef, both in 3/4 time. The chords are: D minor triad, D minor triad with a sharp second degree, and D minor triad with a sharp second degree.

b)

Example 15b shows another variation of the harmonic excerpt. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef, both in 3/4 time. The chords are: D minor triad, D minor triad with a sharp second degree, D minor triad with a sharp second degree, D minor triad with a sharp second degree, and D minor triad with a sharp second degree.

Beispiel 15: Unterbrechung des Satzmodells aus KV 421 an verschiedenen Stellen

Von diesem Punkt aus lassen sich verschiedene Wege einschlagen: Passend wäre das Beispiel aus Beethovens op. 18 Nr. 2, wo die Modulation in der gleichen formalen Situation ›umgekehrt‹ stattfindet. Dabei könnte man nun auch deduktiv vorgehen: Aus der Überlegung heraus, dass der harmonische Vorgang ebenso in die andere Richtung funktionieren müsste, wird die Umdeutung des übermäßigen Quintsextakkordes zum Dominantseptakkord am Klavier ausprobiert – wodurch unterscheidet sich die Modulation von der zuerst eingeführten Version?

In Werken des 19. Jahrhunderts richtet sich dann die Aufmerksamkeit vor allem auf die klangliche Inszenierung der Modulation. In Schuberts Liedern sind dafür wunderschöne Beispiele zu finden, ebenso aber in seiner Instrumentalmusik:



Beispiel 16: Franz Schubert, Klaviersonate a-Moll D 537, 3. Satz, T. 88–96

Die Modulation verbindet wie in Mozarts KV 499 zwei Durtonarten im Sekundabstand (in KV 499: Es-Dur/D-Dur, bei Schubert F-Dur/E-Dur). Dennoch wirkt der Übergang hier überraschender, mit dem E-Dur-Klang in Takt 95 geht eine deutliche Aufhellung, gleichsam ein Gefühl des ›Auftauchens‹ einher. Um die Ursachen dafür herauszufinden, spiele man folgende Alternativversionen: Auflösung des Akkordes von Takt 94

1. in einen F-Dur-Klang,
2. in einen H-Dur-Akkord,
3. in den Vorhaltsquartsextakkord zu e-Moll.

* * *

Mit der historischen Ausrichtung der jüngeren Musiktheorie ist ein deutlicher Aufbruch zu spüren: Inhalte der traditionellen Harmonielehre werden zunehmend aufgearbeitet, festgefahrene Methoden in Frage gestellt.

Wünschenswert wäre, dass diese Entwicklung auch in der Modulationslehre konsequent aufgegriffen und das unsinnige Regelkorsett der funktionalen Modulationstheorie aufgebrochen würde. Eine Modulationslehre, die von Musikbeispielen ausgeht, die Modulation nicht auf Umdeutungsmechanismen einengt und die dazu anregt, Modulationswege in verschiedenen musikalischen Kontexten immer wieder neu zu entdecken, kommt ohne in sich geschlossenes Regelsystem, ohne unverrückbare Gesetze und Gebote aus; sie ermöglicht durch überlegte Auswahl von Beispielen, Methoden und Aufgaben, dass ein angemessenes und musikbezogenes Verständnis von ›Modulation‹ wachsen kann.

Literatur

- Amon, Reinhard (2005), *Lexikon der Harmonielehre. Nachschlagewerk zur durmolltonalen Harmonik mit Analysechiffren für Funktionen, Stufen und Jazz-Akkorde*, Wien/München: Döblinger.
- Braun, Peter Michael (2000), *Ein harmonikaler Zugang zur Musiktheorie*, Köln-Rodenkirchen: Tonger.
- Crow, Robert J. (2004), »Zur Theorie der Modulation. Über die Kluft zwischen dem Systemdenken der modernen Harmonielehre und ihrem Gegenstand«, in: *Musiktheorie zwischen Historie und Systematik. 1. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie Dresden 2001*, hg. v. Ludwig Holtmeier, Michael Polth und Felix Diergarten, Augsburg: Wissner 2004, 385–395.
- Förster, Emanuel Aloys (1805): *Anleitung zum General-Bass*, Wien: Träg.
- (1820), *Emanuel Aloys Förster's Practische Beyspiele als Fortsetzung zu seiner Anleitung des Generalbasses*, Wien: Artaria.
- Franke, Konstanze (2009), »Systeme der Modulation«, in: *Systeme der Musiktheorie*, Dresden: Sandstein, 100–111.
- Ganter, Claus (1975) *Die dur-moll tonale Harmonik*, Basel/München: Hega.
- Geller, Doris (2002) *Modulationslehre*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Kirnberger, Johann Philipp (1776), *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik*, Bd. 1, Berlin/Königsberg, Reprint Hildesheim u. a.: Olms 1988.
- Krämer, Thomas / Manfred Dings (2005), *Lexikon Musiktheorie*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Maler, Wilhelm (1960): *Beitrag zur durmolltonalen Harmonielehre. I: Lehrbuch*, München/Leipzig: Leuckart.
- Möllers, Christian (1976), »Vom Unsinn der Modulationslehre«, *Die Musikforschung* 29, 257–273.
- Rummenheller, Peter (1996), »Harmonielehre«, in: *Musik in Geschichte und Gegenwart*, 2. Aufl. hg. von Ludwig Finscher, Sachteil, Bd. 4, Kassel u. a.: Bärenreiter, Sp. 132–153.
- Salmen, Walter / Norbert J. Schneider (Hg.) (1987), *Der musikalische Satz. Ein Handbuch zum Lernen und Lehren*, Innsbruck: Helbling.

Die Beispiel 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Madrigal *Occhi del mio cor vita* von Carlo Gesualdo. »Tempo è ben di morire« heißt es im Text. Um dieser Stelle Nachdruck zu verleihen, bedient sich der Komponist ab Takt 15 des Mittels der Sequenzierung um eine Quinte tiefer. Das Partiturbild zeigt eine Abwärtsbewegung an: Zunächst pausiert der Bass, mit Beginn der Sequenz der erste Sopran. Schrittweise abwärts führt weiterhin die jeweils tiefste Stimme (beim ersten Mal der Tenor, dann der Bass). Das Rahmenintervall dieser Abwärtsbewegungen beträgt jeweils eine Quarte. Beide Sequenzierungen enden mit einem phrygischen Halbschluss.

Nichts von alledem ist überraschend – wie könnte eine solche Textstelle bei Gesualdo charakteristischer ausgedeutet sein als mit einem Lamento? Betrachtet man das Lamento jedoch genauer, so weist es einige Besonderheiten auf. Auffallend ist, dass die Bassbewegung hier gemischt chromatisch und diatonisch verläuft. Ein Halbtonschritt fehlt zwischen *g* und *f* sowie zwischen *c* und *b*, um einen »passus duriusculus« zu komplettieren. Genau an diesen Punkten erhält das Satzmodell ein besonderes Schmerzensmoment. Zum einen wird der zweite Sopran in Takt 13 sowie in Takt 16 auf den Zählzeiten 2–4 zur Patiensstimme, indem er eine »septima syncopata« erleidet«. Zum anderen – und dies ist klanglich weitaus entscheidender – enthält der zweite Sopran auf den ersten Zählzeiten besagter Takte jeweils die Quinte eines Dur-Akkords in Grundstellung, was eine maßgebliche Abweichung vom gewöhnlichen chromatischen Lamento-Modell bedeutet (Beispiel 2).

The image displays musical notation for Example 2, comparing two lamento models. The top section is divided into two parts: 'chromatisches Lamento mit typischer Folge von Sextakkorden' and 'Variante von Gesualdo'. Each part shows a treble and bass staff with notes and rests. Below the first staff, a sequence of numbers (6, 6, 6, 6, #) is written, likely representing a sequence of intervals or chord types. The bottom section, labeled 'Fundamentaltöne', shows a single bass staff with notes representing the fundamental tones of the chords.

Beispiel 2: Harmonische Reduktionen von Lamento-Modellen mit Fundamentaltönen

Anstelle des Grundakkordes an dritter Position ist im chromatischen Lamento weitaus häufiger ein Sextakkord anzutreffen. Diese geringfügige Modifikation bedeutet eine klangliche und satztechnische Veränderung des zugrundeliegenden satztechnischen Modells. Durch die spezielle Ausharmonisierung entsteht ein gesteigertes Maß an Expressivität. Darüber hinaus besitzt der Grundakkord einen neuen Fundamentaltönen (*g* statt *e*). Die Folge von Fundamentaltönen lässt sich beschreiben als absteigende Sequenzierung aufsteigender Quinten.

Ein Blick auf die unmittelbar anschließenden Takte aus Gesualdos Madrigal (Beispiel 3) zeigt eine dramaturgische Wende von einem absteigenden zu einem wieder ansteigenden Spannungsverlauf. Der Stimmungswandel geht einher mit dem Wechsel von

›FALLENDE QUINTANSTIEGE‹

18

a che più tar - do, a che più tar - do?
a che più tar - do, a che più tar - do?
a che più tar - - - do, a che più tar - - - do?
a che più tar - do, a che più tar - do?
a che più tar - do, a che più tar - do?

Beispiel 3: Carlo Gesualdo, *Occhi del mio cor vita*, 5. Madrigalbuch, T. 18–21

absteigenden zu aufsteigenden Sequenzierungen. Dies steht im Einklang mit den verwendeten satztechnischen Modellen: Nach dem Lamento folgen aufsteigende Quintfälle über der Frage »a che piú tardo?« (wozu später?). Mit dem Takt 17 lässt sich eine Grenze ziehen zwischen beiden Affekten bzw. harmonisch-kontrapunktischen Modellen; er bildet die vertikale Spiegelachse zwischen Lamento und aufsteigenden Quintfällen. Legt man beiden Modellen ihre Fundamentaltöne zugrunde, so ist ihre spiegelsymmetrische Beziehung zueinander erkennbar (Beispiel 4).

15

vertikale Spiegelachse

Fundamentaltöne

fallende Quintanstiege

aufsteigende Quintfälle

Beispiel 4: Lamento in Form fallender Quintanstiege als Spiegel aufsteigender Quintfälle (der Spiegel ist um einen Ganzton nach unten versetzt)

Fallende Quintanstiege lassen sich also nicht nur als Lamento-Variante auffassen, sondern ebenfalls als Spiegel (modulierender) aufsteigender Quintfälle. Dies emanzipiert das Modell als eigenständigen musikalischen Topos, zusammen mit der Tatsache, dass es mit wechselnder semantischer Bedeutung in der (dur-moll-tonalen) Musik des 16.–21.

Jahrhunderts immer wiederkehrt. In den theoretischen Lehrwerken des 17.–19. Jahrhunderts¹, in denen Modellsätze exemplifiziert werden, führen fallende Quintanstiege verglichen mit anderen Modellen nur selten ein Eigenleben zu eng scheint ihre Verwandtschaft mit dem Lamento zu sein. Gleiches gilt für die Lehrpraxis.² Eine mögliche Ursache für das Fehlen fallender Quintanstiege in den theoretischen Lehrwerken ist der begrenzte epochale Rahmen, in dem das Modell vorkommt. In der Musikgeschichte klafft eine Lücke von zwei Jahrhunderten, in denen es so gut wie nicht anzutreffen ist. In der Spätrenaissance treten fallende Quintanstiege vor allem als Madrigalisten auf, in der Barockära und der Klassik sind sie seltener zu finden³, später erst wieder in der Romantik und ebenfalls in der Rock-/Popmusik der Gegenwart. Dies erscheint auch in gewisser Weise plausibel, lässt doch die Ausdruckskraft der Musiksprache des 19. Jahrhunderts durchaus Bezüge zur *seconda prattica* um 1600 erkennen.

Thema mit Variationen – Fallende Quintanstiege in der Romantik

Felix Mendelssohn-Bartholdys Sonate E-Dur für Klavier op. 6 ist ein Frühwerk des Komponisten. Bemerkenswert ist ihre formale Anlage: Sie besteht aus einem liedhaften Hauptsatz (*Allegretto con espressione*), einem *Tempo di Minuetto*, das eher an ein Scherzo erinnert, sowie einer rezitativischen Überleitung, die schließlich in einen Finalsatz (*Molto allegro e vivace*) mündet, der Elemente von Rondo und Sonatenhauptsatzform nach Beethovenschem Vorbild vereinigt. Alle Sätze gehen nahtlos ineinander über. Fantasieartig versponnen wirkt dieses Gebilde nicht zuletzt dadurch, dass das Hauptthema des ersten Satzes mehrfach wiederkehrt, so im Rezitativ und – mit abrundender Wirkung – am Schluss der Sonate. Nicht nur auf formaler Ebene experimentiert Mendelssohn, sondern auch mit harmonisch-kontrapunktischen Modellen.⁴ Die Experimentierfreudigkeit scheint sich dabei auszudrücken in der Verwendung seltenerer satztechnischer Modelle, wie im *Tempo di Minuetto* (Beispiel 5). Ab Takt 13 finden sich fallende Quintanstiege, die ausschließlich aus Grundakkorden bestehen. Das Modell beginnt eigentlich richtig in Takt 14, im Notentext mit dem Akzent gleichsam als »Startzeichen« markiert. Schon

- 1 Zusammenstellungen modellbasierter Kompositionslehren finden sich u. a. bei Froebe 2006, 2007a und 2007b.
- 2 Das derzeit wohl profundeste und gleichzeitig für die Lehre am besten nutzbare Kompendium satztechnischer bzw. harmonisch-kontrapunktischer Modelle liefert Hartmut Fladt (2005a, vgl. auch 2005b). Lamento-Bässe werden auf S. 357 abgehandelt. Außerdem existiert bei Fladt die Kategorie »Quintstiege, mit anderen Intervallen kombiniert« (362). Die Kombinationsmöglichkeiten umfassen dabei die Versetzung der Quintanstiege um eine Terz aufwärts, um eine Terz abwärts (= Dur-Moll-Parallelismus) sowie um eine Sekunde aufwärts. Nicht aufgelistet ist die Möglichkeit der Versetzung um eine Sekunde abwärts. Anknüpfend an die zeitgenössische Terminologie findet sich das Modell innerhalb einer eigenwilligen Klassifizierung bei Everard Sigal unter der Bezeichnung »steigende Quartschrittsequenz« (<http://www.mu-sig.de/Theorie/Tonsatz/Tonsatz16.htm> - 641c).
- 3 Eine Ausnahme stellt etwa Joseph Haydns vor 1766 entstandene Symphonie Nr. 16, B-Dur, Hob. I:16, dar, in deren Kopfsatz Haydn mehrfach fallende Quintanstiege verwendet. Das Modell bestimmt nicht nur die Harmonik der eröffnenden Takte 1–24, es bildet darüber hinaus die harmonische Grundlage weiter Strecken im Durchführungsteil.
- 4 Insbesondere der Schlusssatz ist diesbezüglich eine wahre Fundgrube.

vorher könnte man, die Sinneinheit von fünf Takten berücksichtigend, den Beginn mit dem cis-Moll-Akkord in Takt 13 ansetzen. Das h^2 in der Oberstimme hat jedoch keinen Basston. Ein gedachtes gis als Fundamentalton würde zwar dem Schema fallender Quintanstiege gerecht, die Harmonie H-Dur auf der ersten Zählzeit von Takt 14 ergäbe allerdings einen mindestens ebenso logischen Anschluss. Der in Klammern stehende Fundamentalton dis im Takt 16 erklingt nicht mehr als Grundton in der Bassstimme, sondern als Terz. Über diesen Sextakkord erfolgt der Ausstieg aus dem Modell, an das sich eine Kadenz nach H-Dur anschließt. Auffällig ist der Oktavkanon zwischen beiden Außenstimmen, der um einen Viertelschlag versetzt läuft. Die Mittelstimme stellt eine Austerzung der später einsetzenden Kanonstimme dar. Anhand dieser satztechnischen Faktur wird der Bezug fallender Quintanstiege zur Tradition des ›contrapunto alla mente‹ überdeutlich.⁵

Beispiel 5: Felix Mendelssohn-Bartholdy: Sonate E-Dur für Klavier op. 6, Tempo di Minuetto, T. 13–17

Dem Modell ist eine unverkennbare Harmonik zu eigen. In Mendelssohns Klaviersonate verleiht sie nicht nur der Passage im zweiten Satz ihren besonderen Ausdruck, sondern darüber hinaus auch dem Rondo-Thema des Finalsatzes seinen Wiedererkennungswert. Beispiel 6 zeigt den Ausschnitt des Themas, der eine komprimierte Fassung der fallenden Quintanstiege aus dem *Tempo di Minuetto* beinhaltet. Zugleich wird durch die satzübergreifende Wiederkehr des Modells der Grad an Geschlossenheit in Form und Harmonik im Werk noch erhöht.

Der erste Satz aus Schuberts G-Dur-Streichquartett (Beispiel 7) berührt den Hörer nach wenigen dramatischen, nahezu chaotisch hereinbrechenden Eröffnungstakten mit einer Pianissimo-Stelle mit surrenden Tremoli im Hintergrund. Dieser Passage ist ein Charakter des Religiös-Erhabenen eigen, der an Passagen später Beethoven-Streichquartette

5 Fallende Quintanstiege als harmonisches Gerüst für Kanonmodelle finden sich bei Ludovico Zacconi 1622, 189. Auch in die spätere Generalbasslehre haben sie als Satzmodell, zum Teil mit kanonischer Struktur, Eingang gefunden. Georg Muffat listet einige solcher Modelle auf, bei denen ›der Baß quartweis herunter springt‹ (1699, 89); vgl. Froebe 2007b.

Beispiel 6: Felix Mendelssohn-Bartholdy, Sonate für Klavier op. 7, E-Dur, Finalsatz, T. 4–6

Beispiel 7: Franz Schubert, Streichquartett Nr. 15 G-Dur, D 887/1, Satz, T. 15–24

erinnert.⁶ Er erscheint hier durch den musikalischen Gegensatz der Anfangstakte bewusst vorbereitet und wirkt geradewegs übersteigert in seinem Affekt.

John Leigh bezeichnete diese Takte in einem Gespräch einmal als ›Lamento in Dur.‹ Diese Beschreibung bringt das Moment des Außergewöhnlichen der musikalischen Situation in Einklang mit der satztechnischen Ebene, deren Charakteristikum ebenfalls das Abweichen vom ›Normalen‹ ist. Und das in mehrfacher Hinsicht: Die chromatische Abwärtsbewegung der Violoncello-Stimme verläuft im Rahmen einer Quarte, überschreitet den Rahmen jedoch zweimal in den Takten 20 und 22. Diese Überschreitungen gehen einher mit einem kurzen Anschwellen und Wiederabflachen der Dynamik. Mit dem Ganztonschritt *d-c* geht das Modell vom Chromatischen ins Diatonische über. Auch harmonisch fallen die Überschreitungen aus dem Rahmen. Zwischen dem Dominant-Quartsextakkord und seiner Auflösung in den Grundakkord der V. Stufe erklingt die IV. Stufe. Durch diese Überhöhung wird die folgerichtige Auflösung von 6-4 zu 5-3 hin-

6 Tatsächlich entstand Schuberts letztes Streichquartett parallel zu Beethovens Streichquartett cis-Moll, op. 131, vgl. Dürr/Feil 1991, 253.

ausgezögert. Alle übrigen Harmonien stellen Dur-Akkorde dar, wechselweise in Grundstellung und in erster Umkehrung. Durch die Chromatik der Bassstimme moduliert das Modell rasant, mit jeder weiteren zweiktelligen Sequenzierung werden schnell neue harmonische Regionen erreicht. Ausgehend von dem Quintanstieg G-Dur und D-Dur sind bereits in den Takten 17/18 die Harmonien F-Dur und C-Dur erreicht, im darauffolgenden Takt 19 erklingt Es-Dur. Dem Modell folgend müsste in Takt 20 B-Dur erklingen. Stattdessen vollzieht Schubert hier den Ausstieg aus dem Modell mit der für ihn typischen mediantischen Beziehung Es-Dur/G-Dur.⁷

Die Takte, in denen Sextakkorde auftreten, enthalten in der ersten Violinstimme weiterhin das kontrapunktische Phänomen der ›septima syncopata‹. Vor allem für abwärts geführte Sequenzierungen innerhalb von Fauxbourdon-Sätzen ist diese Synkopensdissonanz typisch. Allerdings erinnert die satztechnische Situation mit ihrem Wechsel von Grund- und Sextakkorden an die – wesentlich häufiger in Aufwärtsbewegung anzutreffende – 5-6-Consecutive. Die harmonische Reduktion in der Beispiel 8 verdeutlicht die Vereinigung von 5-6-Consecutive und 7-6-Consecutive in diesem Modell.

Beispiel 8: Chromatischer Fauxbourdon mit Vereinigung von 5-6-Consecutive und 7-6-Consecutive

Zu einem weiteren Beispiel aus der Romantik: Chopins Etüde op. 10, Nr. 12 c-Moll (Beispiel 9) trägt den Namen »Revolutionsetüde«, was auf ihren nervös-aufrührerischen Charakter zurückzuführen ist, der vor allem durch die unruhigen Sechzehntelläufe in der linken Hand erzeugt wird. Das Stück erreicht den Gipfel seiner Dramaturgie während einer kurzen Sequenzierung, deren harmonische Grundlage ebenfalls fallende Quintanstiege bilden. Das Beispiel zeigt, welche grundverschiedenen musikalischen Inhalte ein und dasselbe satztechnische Gerüst annehmen kann.

Die Personalstile Frédéric Chopins und Robert Schumanns weisen viele Gemeinsamkeiten auf, insbesondere was den Umgang mit Modellen betrifft. Ein Beispiel fallender Quintanstiege findet sich bei Schumann im Mittelteil des dritten Stücks aus den *Drei Romanzen* op. 28 (Beispiel 10). Hier wird ein eher freundlich daherkommender Abschnitt durch eine ungestüm wirkende chromatische Passage unterbrochen, deren Satztechnik auf den ersten Blick im Vergleich zu der andernorts ausgefeilten Kontrapunktik Schumanns geradezu roh und ungeschliffen wirkt. Dabei beinhaltet die Passage nichts

7 Die Quinte im Bass der Harmonie G-Dur im Takt 20 nimmt allerdings sogleich die Bedeutung eines Dominantquartsextakkords ein, wie oben beschrieben.

Beispiel 9: Frédéric Chopin, Etüde op. 10, Nr. 12 c-Moll, T. 29–32

Beispiel 10: Robert Schumann, Drei Romanzen op. 28, Nr. 3, T. 41–44⁸

anderes als den Modulationsweg über absteigende Sequenzierungen, deren Fundamentaltöne zwei um einen Ganzton nach unten versetzte aufsteigende Quinten bilden.

Wie Chopin verwendet auch Schumann für die Ausgangspunkte der Sequenzen Mollakkorde in Grundstellung, die nachfolgenden Dominanten erscheinen bei ihm jedoch als Durakkorde in der ersten Umkehrung. Auf diese Weise entstehen zwei chromatisch abwärtsgerichtete Linien: Eine in der Bassstimme, eine weitere als deren Austerzung in der Tenorstimme bzw. oktaviert wechselweise verteilt auf beide Oberstimmen. Typisch für Schumann – und dies im Unterschied zu Chopin – ist des Weiteren die Idee der Auskomponierung der einzelnen harmonischen Regionen, die hier stufenweise abwärts geführt werden. Auf jeder Stufe erfolgt ein Hin- und Herpendeln zwischen dem Ausgangsakkord

8 Man vergleiche diese Stelle mit den Takten 317–321 gegen Ende des Stücks. Interessant ist dort Schumanns neue Anordnung der Bindebögen, wobei die Töne des Sequenzmodells sich nicht verändern.

›FALLENDE QUINTANSTIEGE‹

Lebhaft $\text{♩} = 126$

660

Pendelharmonik II-V-I-Wendung Pendelharmonik II-V-I-Wendung

G A C G

664

II-V-I-Wendung

Beispiel 11: Robert Schumann, 4. Sinfonie op. 120 d-Moll, Beginn des 5. Satzes (T. 660–667), Streicher

und seiner Oberquinte, das das Wandern durch die harmonischen Regionen kurzzeitig verzögert. Es handelt sich also um ein durch Pendelharmonik prolongiertes Modell fallender Quintanstiege.

Noch deutlicher wird dieses Charakteristikum Schumannscher Modellbehandlung an den Anfangstakten aus dem 5. Satz seiner 4. Sinfonie (Beispiel 11). Dass die IV. Stufe hier eine besondere harmonische Rolle spielt, offenbaren die Takte 1 und 3. Sie beinhalten jeweils ein kurzes Pendeln zwischen I. Stufe und IV. Stufe, die den Platz der üblicherweise auftretenden V. Stufe einnimmt. Die Takte 3 und 4 sequenzieren die Takte 1 und 2 einen Ganzton tiefer, zusammen bilden sie den Vordersatz eines achttaktigen Satzes. Das erste Sequenzglied beginnt mit der Tonika D-Dur und endet mit einem Halbschluss in A-Dur. Den Ausgangs- und den Endpunkt der zweiten Sequenzierung bilden die Har-

monien C-Dur und G-Dur. Mithilfe dieser fallenden Quintanstiege, die im Sinne einer Hintergrundreduktion aufzufassen sind, erreicht Schumann am Ende des Vordersatzes wiederum die IV. Stufe. Von ihr aus wird mit der typischen II-V-I-Wendung, die bereits zweimal zuvor in den Takten 2 und 4 erscheint, der Nachsatz eingeleitet. Noch einmal kehrt die Subdominante wieder, erneut an einem Punkt, welcher deren Bedeutung explizit hervorkehrt. Im Takt 665 (dritte Zählzeit) erscheint innerhalb einer trugschlüssigen Wendung anstelle der VI. Stufe (h-Moll) ein G-Dur-Sextakkord. Mit nur einem geänderten Ton (*g* statt *h*) ändert sich die Wirkung dieser Stelle komplett, was im Notentext mit einem *sf* unterstrichen wird. Wiederum erscheint das Modell, als Eröffnungstopos genutzt, prolongiert: Die harmonischen Eckpunkte sind in beiden Sequenzierungen auskomponiert durch Pendelharmonik zwischen I. und IV. Stufe sowie eine anschließende abkadenzierende II-V-I-Wendung, die sich auf die jeweils folgenden Oberquinttonarten (A-Dur bzw. G-Dur) beziehen.

a) **Andante grazioso**

b) A/a E G D

c) **Con moto** ♩ = 72 **poco rit.**

2 Kl. *p* *p*

2 Fg.

Beispiel 12:

- Wolfgang Amadeus Mozart, Klaviersonate KV 331, A-Dur, Eröffnungstakte;
- potentielle Harmonisierung durch einen chromatischen Lamento-Bass;
- tatsächliche Harmonisierung in Max Reger, Variationen und Fuge über ein Thema von Mozart op. 132, Beginn der Var. III, (Holzbläser, Klarinetten nicht transponierend)

Auch Mozarts berühmtes Thema aus der Klaviersonate KV 331 beginnt mit abwärts gerichteten Sequenzierungen und liefert damit die Grundlage für eine – im Sinne der Charaktervariation des 19. Jahrhunderts – neue Harmonisierung. Diese Möglichkeit nutzt Max Reger in seinen Mozart-Variationen op. 132. Die fallenden Quintanstiege erscheinen bei ihm wiederum als Eröffnungsmodell, außerdem bezeichnenderweise innerhalb einer Minore-Variation, was seine Verwandtschaft mit dem (chromatischen) Lamento verdeutlicht.

Regers Modell (Beispiel 12c) weist dabei erstaunliche Parallelen zu Schumanns fallenden Quintanstiegen in der Romanze op. 28, Nr. 3 auf (vgl. Beispiel 10). Auch bei Reger wird der erste Grundakkord eines jeden Sequenzgliedes (a-Moll, G-Dur, F-Dur) auskomponiert. Das Mittel der Prolongation ist in den ersten beiden Takten ebenfalls eine Pendelharmonik, die sich allerdings von Schumanns Variante unterscheidet. Bei Schumann entsteht das Pendeln durch die Wiederholung des Wechsels zwischen dem Start- und dem Zielakkord jedes Sequenzgliedes (also zwischen Moll-Grundakkord und Dur-Sextakkord). Bei Reger hingegen erscheint der Zielakkord ebenfalls in Grundstellung, eine weitere eingeschobene V. Stufe (an zweiter Stelle jedes Sequenzgliedes) erfolgt mit einem dominantischen verminderten Septakkord.

Coda – Crossover

Bis in die (tonale) Musik der Gegenwart hinein lässt sich die Verwendung fallender Quintanstiege als satztechnisches Modell verfolgen. Insbesondere in Rock- und Poptiteln erscheinen häufig immer wiederkehrende Harmoniefolgen, die sich – betrachtet durch die Brille der ›klassischen‹ Musiktheorie – auf diese Weise klassifizieren lassen. Einen Stammplatz nehmen fallende Quintanstiege dabei in den Bridge-Teilen ein, in den »neuen Strophen« also. In Analogie zu den oben aufgeführten Beispielen der ›E-Musik‹ stehen sie auch hier für etwas Besonderes, aus dem bisherigen musikalischen Umfeld Ausbrechendes (Beispiel 13). Beispiele sind die Titel *Du erinnerst mich an Liebe* (Ich + Ich) oder auch *Don't Speak* (No Doubt). Aber auch andernorts sind fallende Quintanstiege in Rock- und Poptiteln anzutreffen. So bildet dieses Modell die harmonische Grundlage des gesamten Songs *I'm Outta Love* von Anastacia (in der Beispiel 13 dargestellt anhand des Refrains). Gleiches gilt für den Titel *Take Me Home* von Phil Collins.

* * *

»In Topoi wird Rezeptionsgeschichte greifbar.«⁹ Am Umgang verschiedener Stilepochen und – wesentlich differenzierter – einzelner Komponisten mit musikalischen Topoi lässt sich ein Stück Musikgeschichte (Kompositionsgeschichte, Geschichte der Musiktheorie) anschaulich darstellen.¹⁰ So auch anhand fallender Quintanstiege, die vorangehend als

9 Jeßulat 2001, 118.

10 Mit dieser Lehrtradition, die vornehmlich auf die Städte Basel, Berlin und Hamburg zurückgeht, ist eine Kritik an ahistorischen Systematiken, insbesondere an der Funktionstheorie, verbunden, siehe hierzu Aerts 2007.

Ich + Ich, *Du erinnerst mich an Liebe*, Bridge

Da ist ein Weg so weit — und en-det in Un-end-lich-keit, — da ist ein Fluss, lang und schön,

g D F C g D

6 6 6

ich kann das En-de nicht sehn, ich kann das En-de nicht sehn.

F C

6 #

No Doubt, *Don't Speak*, Bridge

It's all - en - ding, I got-ta stop pre - ten - ding who we are.

Des As Ces Ges Heses

Anastacia, *I'm Outta Love*, Refrain

I'm out-ta love, — set me free — and let me out — this mi - se - ry. —

b F As Es

Phil Collins, *Take Me Home*

Es B Des As

fallende Quintanstiege über Orgelpunkt als harmonisches ›Pattern‹

Beispiel 13: Fallende Quintanstiege in einigen Rock-/Popsongs

eigenständiger Topos definiert worden sind, abgeleitet vom gemischt chromatisch-diatonischen Lamento und in enger Verwandtschaft zu aufsteigenden Quintfällen stehend. Die harmonische Ausgestaltung abwärts gerichteter Sequenzierungen erfolgte im Laufe der Jahrhunderte in unterschiedlichen musikalischen Situationen auf vielfältige Art und Weise. Dabei bildete sich nach und nach ein breites Spektrum an semantischen Bedeutungen heraus, die fallende Quintanstiege annehmen konnten. Stets lassen sich diese aber auf einen satztechnischen resp. harmonisch-kontrapunktischen Kern reduzieren. In bemerkenswerter Weise ist ein fortdauernder Umgang mit historischen Satzmodellen in der sogenannten Gebrauchs- oder Unterhaltungsmusik zu beobachten. Durch eine permanente Individualisierung von Topoi wird die Modellpraxis am Leben gehalten, ohne dass sie als bloßer kompositorischer Archetypus fungiert.

Literatur

- Aerts, Hans (2007) »Modell« und »Topos« in der deutschsprachigen Musik seit Riemann«, *ZGMTH* 4/1–2, 143–158.
- Dürr, Walther / Arnold Feil (1991), *Reclams Musikführer. Franz Schubert*, Stuttgart: Reclam.
- Fladt, Hartmut (2005a), »Modell und Topos im musiktheoretischen Diskurs. Systematiken/Anregungen«, *Musiktheorie* 4/20, 343–369.
- (2005b), »Satztechnische Topoi«, *ZGMTH* 1/2, 189–196.
- Froebe, Folker (2007a), »Historisches Panoptikum der Satzmodelle«, *ZGMTH* 4/1–2, 185–195.
- (2007b), »Satzmodelle des »Contrapunto alla mente« und ihre Bedeutung für den Stilwandel um 1600«, *ZGMTH* 4/1–2, 13–56.
- (i. V.), »Sequenz und Imitation – Satzmodelle »Note gegen Note« in der Musiktheorie des 18. Jahrhunderts«, in: *Musiktheorie und Vermittlung – Tagungsbericht des VI. Kongresses der Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH)*, hg. von Klaus Heiwolt, Hildesheim u. a.: Olms.
- Jeßulat, Ariane (2001), *Die Frage als musikalischer Topos. Studien zur Motivbildung in der Musik des 19. Jahrhunderts*, Diss. Berlin (= Berliner Musikstudien 21), Sinzig: Studio.
- Muffat, Georg (1699), *Regulae concertuum partiturae*, Ms., hg. von Hellmut Federhofer als: *An Essay on Thoroughbass* (= Musicological Studies and Documents 4), Dallas: American Institut of Musicology 1961.
- Zacconi, Ludovico (1622), *Prattica di Musica*, 2 Bde., Venedig: Carampello 1596 und Vincenti 1622, Reprint Hildesheim u. a.: Olms 1982.

›Kollision‹ und ›Verschiebung‹

Satztechnische Modelle in Liedern Robert Schumanns

Anno Schreier

Es ist bekannt, dass viele Komponisten des frühen und mittleren 19. Jahrhunderts explizit auf Satztechniken aus dem Barock zurückgegriffen haben. Besonders im Werk von Mendelssohn und Schumann spielt die teilweise Wiederentdeckung und Rezeption von älterer Musik – besonders derjenigen Johann Sebastian Bachs – eine wichtige Rolle, eine wichtigere und offensichtlichere jedenfalls als bei den Komponisten der Wiener Klassik. An drei Beispielen soll kurz erläutert werden, in welcher Weise Schumann Satztechniken und Satzmodelle verwendet, die eine Verbindung zur Generalbass- bzw. Partimentotradition aufweisen. Für eine solche Betrachtung bieten sich Schumanns Klavierlieder besonders an, da hier seine wichtigsten satztechnischen Verfahren, die hier mit den Stichworten ›Verschiebung‹ und ›Kollision‹ bezeichnet werden, vor dem Hintergrund einer durch den vertonten Text gegebenen inhaltlichen Bedeutungsebene evident werden können.

Es ist problematisch, die Übernahme von barocken Satztechniken durch die Romantiker und insbesondere durch Schumann in einer historistisch-mechanischen Weise zu verstehen und zu analysieren, d. h. so, als hätte Schumann diese Techniken und Modelle als bereits bestehende ›genommen‹ und dann das für seine persönliche Sprache Typische ›hinzugefügt‹.

Vielmehr ist die Frage zu stellen, inwieweit die Generalbass- und Partimentotradition als eine auch im 19. Jahrhundert noch lebendige Tradition gesehen werden kann, die eben nicht nur Bausteine zur Verfügung stellt, die dann vom jeweiligen Komponisten nur geschickt zu kombinieren wären. Am jeweiligen Einzelfall ist dann zu untersuchen, in welcher Weise sich das ›Alte‹ (die Elemente der Tradition, in der Schumann zweifellos steht) mit dem ›Neuen‹ (hier die poetische Ausdeutung von lyrischen Texten im Klavierlied) im Vollzug der kompositorischen Praxis verbindet, und das auf jeweils unverwechselbar eigene Weise.

Robert Schumann, *Auf einer Burg*, op. 39,7

Im Text dieses Liedes finden sich zahlreiche romantische Topoi. Im Zentrum steht das Bild einer verfallenen und verlassenen Burg und einer alten Ritterstatue, die mit Chiffren der Erstarrung geschildert wird: »eingeschlafen«, »eingewachsen«, »versteint«. Am Ende des Gedichts wird dieses Bild von einem gegenwärtigen Ereignis scharf kontrastiert: einer Hochzeit, die auf dem Rhein entlangfährt, einer weinenden Braut.

Der Text, bis dahin Schilderung einer alten, verlassenen und erstarrten Welt, erhält durch diese Schlusswendung den Verweis auf eine problematische Gegenwart. Dieser Kontrast weist auf eine zunächst unlösbare Spaltung zwischen Vergangenheit und Gegenwart hin, das Bild von Stille und Erstarrung erhält einen Riss.

Schumann vertont den Text als Strophenlied mit zwei Strophen, die jeweils eine abgewandelte Barform (AA'B) haben. Als Tonart des Liedes ist a-Moll (oder C-Dur) vorgezeichnet, das Stück beginnt jedoch in e-Moll. Nach der ersten Strophe schließt sich ein dreitaktiges Nachspiel an, das nach a-Moll kadenziert (T. 20–21). Dies ist die einzige Stelle in dem Stück, an der die a-Moll-Tonika durch eine Kadenz befestigt wird.

Musikalisches Kernelement des Liedes ist das melodische Motiv, mit dem die Singstimme beginnt und das ich im Folgenden ›Soggetto‹ nenne: eine fallende Quinte, gefolgt von zwei Sekundschritten aufwärts. Es wird zu Beginn imitatorisch eingeführt und mündet dann in eine IV-V-I-Kadenz in e-Moll (T. 4). Der Quintfall wird hier zum Bassgerüst der Kadenz umfunktioniert. Die Klavierbegleitung verdoppelt stets die Singstimme.

Es ist auffällig, wie viele Elemente der klassischen Vokalpolyphonie dieser Anfang besitzt: Neben dem imitatorischen Beginn findet sich eine beinahe korrekte Kadenz in den Takten 3–4 mit Diskantklausel im Alt (e^1 - dis^1 - e^1), Tenorklausel im Tenor (g - fis - e), Altklausel im Diskant (c^2 - h^1 - g^1) und Bassklausel im Bass; dazu (unterbrochene) Dezimenparallelen zwischen Diskant und Bass. Ungewöhnlich ist hier der Mollseptimakkord (*) auf der dritten Zählzeit in Takt 3, der sich aus der Kombination des Soggetto im Tenor mit dem Quintfall im Bass ergibt. (Überall dort, wo das Klavier die Singstimme verdoppelt, zitiere ich nur die Klavierstimme.)

Beispiel 1: Robert Schumann, *Auf einer Burg*, T. 1–4, Klavierstimme

Die Takte 5–8 bilden zunächst eine Wiederholung der viertaktigen Anfangsphase mit veränderter Klavierstimme. Der Quintfall im Bass in Takt 4 ist zugleich der Beginn des in Takt 5 weitergeführten Soggettos. Das nächste folgt (unvollständig) in der rechten Hand des Klaviers in Takt 6. Die Takte 7–8 sind gegenüber den Takten 3–4 um eine Terz nach unten versetzt und kadenzieren dementsprechend nicht nach e-Moll, sondern nach C-Dur, bei fast identischem Stimmgefüge.

Diesem Beginn aus zwei mal vier Takten (AA') folgt in Takt 9–14 eine Sequenzpassage (B), die mit einem phrygischen Halbschluss endet. Diese Sequenzpassage besitzt eine außergewöhnliche Klanglichkeit, die dadurch entsteht, dass zwei Sequenzmodelle miteinander kollidieren.

Das zweitaktige Sequenzelement in der Singstimme (T. 9–10) besteht aus einer fallenden Quinte, die aus dem Soggetto abgeleitet ist, gefolgt von einer großen Sexte aufwärts. Es wird zweimal eine Stufe höher sequenziert. Dazu tritt in der Klavierstimme ein vier-

stimmiges Modell, das aus Liegestimmen (Oktave $c-c^1$) und aus zwei in parallelen Dezi-
men aufwärts schreitenden Stimmen besteht. Dieses Modell ist ebenfalls zweitaktig und
wird ebenfalls jeweils eine Stufe aufwärts sequenziert. Die Phrasenanfänge und -enden
sind aber gegenüber der Singstimme verschoben; eine neue Phrase im Klavier beginnt
jeweils auf der letzten halben Note des Singstimmens-Modells. Diese Verschiebung hat
zur Folge, dass das Klavier-Modell nur zweimal vollständig erscheint, das unvollständige
erste Mal in Takt 9 geht aus dem mit dem Bass-Quintfall in Takt 8 beginnenden Soggetto
hervor.

Die Kollision dieser beiden Modelle erzeugt an mehreren Stellen ausgesprochen un-
gewöhnliche Zusammenklänge (* im Beispiel 2a), die kaum funktionsharmonisch ge-
deutet werden können, sondern allein als eine Folge der konsequent durchgehaltenen
Sequenz erscheinen.

Example 2a shows the vocal line and piano accompaniment for measures 9-14. The vocal line consists of a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The piano accompaniment features a sequence of chords in the bass register, with asterisks (*) marking specific moments of metrical collision between the vocal and piano parts.

Beispiel 2a: Robert Schumann, *Auf einer Burg*, T. 9–14, metrische Kollision

Da das Singstimmens-Modell und das Dezimenparallelen-Modell im Klavier der gleichen
Sequenzierungsvorschrift folgen, greife ich zunächst diese beiden Modelle heraus und
vereinfache zugleich die Singstimme.

Example 2b shows the vocal line and piano accompaniment for measures 9-14, with the piano part removed. The vocal line is rhythmically simplified, and the piano part is replaced by a sequence of chords in the bass register, with asterisks (*) and double asterisks (**) marking specific moments of metrical collision.

Beispiel 2b: Robert Schumann, *Auf einer Burg*, T. 9–14, Liegestimme weggelassen, Singstimme
rhythmisch vereinfacht

Geht man von der Phrasenstruktur der Klavierstimme aus, so lassen sich die Klänge bei *
recht einfach als Durchgänge betrachten, ebenso wie die ihnen folgenden Sextakkorde
(**). Damit lassen sich diese Phrasen auf das aus der Oktavregel bekannte Denken in
perfekten und imperfekten Konsonanzen, zurückführen. Am Anfang und Ende einer

Phrase steht jeweils ein ›perfekter‹ Moll- oder Dur-Dreiklang, dazwischen ›imperfekte‹ Sext- und Terzquartakkorde.

Dazu ist nun eine Art harmonischer Widerhaken in Form der doppelten Liegestimme $c-c^1$ installiert. Von der zweiten Hälfte von Takt 10 an kollidiert diese Liegestimme mit ausnahmslos allen Klängen in dissonanter Weise, bis sie sich am Ende wieder konsonant einfügt. Auch auf dieser Ebene liegt also das Prinzip von perfekten Anfangs- und Endkonsonanzen zugrunde. Hier sind es ein konsonanter F-Dur-Akkord zu Beginn (T. 10) und ein a-Moll-Akkord am Ende (T. 14), der jedoch durch die mehrfache Terzverdopplung instabil wirkt.

The image shows a musical score for measures 9 to 14. The top staff is a treble clef, and the bottom staff is a bass clef. Measures 9 and 10 are marked as 'konsonant'. Measures 11, 12, and 13 are marked as 'dissonant' with a wavy line under the bass line. Measure 14 is marked as 'konsonant'. The score shows a sequence of chords and notes, with a double bass line (c-c¹) that creates dissonance from measure 10 onwards.

Beispiel 2c: Robert Schumann, *Auf einer Burg*, T. 9–14, Singstimme rhythmisch vereinfacht

Ab Takt 14 mündet die Sequenzpassage in den bereits erwähnten phrygischen Halbschluss in Takt 17/18. Während die Oberstimme in Takt 17 durch einen Quartvorhalt verzögert wird, setzt der Bass mitten in den Halbschluss eine irritierend ›falsche‹ Oktave A_1 - A hinein. Dies ergibt sich daraus, dass Schumann mit dem ersten Oktav-E bereits wieder einen Einsatz des Anfangs-Soggettos beginnt, der schon zu dem Nachspiel ab Takt 18 gehört. Dieses Nachspiel ist eine fast notengetreu nach a-Moll transponierte Fassung der ersten vier Takte des Liedes. Man könnte tatsächlich von einem ›zweiten Klavier‹ sprechen, das in Takt 17 mit dem a-Moll-Nachspiel beginnt, während das ›erste Klavier‹ noch mit dem Halbschluss beschäftigt ist.

The image shows a musical score for measures 15 to 19. The top staff is a treble clef, and the bottom staff is a bass clef. Measures 15, 16, and 17 are labeled '1. Klavier'. Measures 17, 18, and 19 are labeled '2. Klavier'. The score shows a sequence of chords and notes, with a double bass line (c-c¹) that creates dissonance from measure 10 onwards.

Beispiel 3: Robert Schumann, *Auf einer Burg*, T. 14–21, aufgeteilt auf ›2 Klaviere‹

Die zweite Strophe ist musikalisch gesehen eine genaue Wiederholung der ersten, sie endet aber im Unterschied zu dieser mit einem korrekten phrygischen Halbschluss, der dominantisch zum nächsten Lied (»In der Fremde«) hinleitet. Hier wird auch das Soggetto wieder aufgegriffen.

The image shows a musical score for two songs by Robert Schumann. The top system is the vocal line, and the bottom system is the piano accompaniment. The vocal line starts with the lyrics 'wei - - net.' and 'Ich hör die Bäch - lein rau - schen im'. The piano accompaniment features a prominent bass line with a dissonant chord in the first measure of the second system. The score is in 2/4 time and includes measures 38 and 39 of 'Auf einer Burg' and measures 1-3 of 'In der Fremde'.

Beispiel 4: Robert Schumann, *Auf einer Burg*, T. 38–39, *In der Fremde*, T. 1–3

In welcher Tonart steht nun *Auf einer Burg*? Die Tonartvorzeichnung und das Nachspiel zur ersten Strophe lassen auf a-Moll schließen, es legen jedoch mehrere Faktoren die Annahme nahe, dass das Lied in einer Art phrygischem Modus steht:

- Grundton e der Strophenanfänge,
- phrygische Strophenschlüsse,
- Passagen bzw. Kadenzen in C-Dur (T. 7–14) und a-Moll (T. 18–22) verweisen auf die wichtige Stellung der 4. und 6. Stufe im phrygischen Modus.

Der quasi ›klassisch-vokalpolyphone‹ Beginn in Verbindung mit der Nähe zum phrygischen Modus ruft einen Topos des ›Alten‹, aber auch der ›Zeitlosigkeit‹, der ›Auflösung von Zeit‹ auf. Dieser Topos erhält einen Bruch durch die geschilderten satztechnischen Verfahren. Die dissonierende Liegestimme in der Sequenzpassage (T. 9–14) mag als Chiffre der Erstarrung gedeutet werden, die überlappenden ›zwei Klaviere‹ in Takt 17 ff. als Chiffre der Vermischung von Zeitebenen. Schumann vollzieht also den Bruch, der im Text erst am Ende stattfindet, nicht erst dort wörtlich nach, sondern bereits von Anfang an auf satztechnischer Ebene.

Schumann: *Muttertraum*, op. 40,2

Ähnlich wie Eichendorffs Text von *Auf einer Burg* schildert Hans-Christian Andersens Gedicht *Muttertraum* zunächst ein idyllisches Bild, das am Schluss einen Bruch erhält. Das Bild der Mutter, die ihr schlafendes Kind betrachtet, wird in der letzten Strophe mit einer von Raben kreischend ausgestoßenen Todesdrohung auf geradezu verstörende Weise kontrastiert.

Die drei Strophen des Gedichtes vertont Schumann dergestalt, dass er zunächst die ersten beiden Strophen zu einem sechzehntaktigen Formteil (vier mal vier Takte) zusammenfasst. Die dritte Strophe greift zunächst die ersten vier Takte der ersten Strophe auf, enthält aber einen harmonisch und satztechnisch völlig anderen zweiten Teil. Das viertaktige Vorspiel, das der ersten Strophe vorangeht, leitet auch die dritte Strophe ein. Nach der dritten Strophe folgt ein ausgedehntes Nachspiel.

Das Vorspiel des Klaviers ist zweistimmig. Die rechte Hand hat eine durchgehende Sechzehntelkette, die linke Hand setzt im zweiten Takt mit einer synkopischen Bewegung in Vierteln ein. Diese Viertaktgruppe wird in leicht veränderter Gestalt zur Begleitung der ersten Zeile der ersten Strophe.

Noch deutlicher als bei *Auf einer Burg* nimmt Schumann in der polyphonen Gestaltung der Klavierstimme Bezug auf barocke Satztechnik und versieht diesen Bezug ebenso auf metrischer und klanglicher Ebene mit einem Bruch. Auf den ersten Blick fallen besonders die nach Maßgabe des ›klassischen‹ zweistimmigen Kontrapunkts außerordentlich ›ungeschickten‹ und ›hässlichen‹ Akzent-Oktavparallelen von Takt 2 (c-c¹) zu Takt 3 (h-h¹) auf, die sich in den Takten 6 und 7 wiederholen und in Takt 8 mit A-a¹ sogar noch fortgesetzt werden. Für metrische Verunsicherung sorgen die Anbindungen von Achtelnoten an Sechzehntelnoten in der linken Hand (Takte 4–5 und 5–6).

Vereinfacht man die ohnehin fast nur aus Akkordbrechungen bestehende Sechzehntellinie der rechten Hand, dann wird deutlich, dass die synkopische Bassstimme meistens Vorhaltsdissonanzen zur Oberstimme bildet (*).

Beispiel 5: Robert Schumann, *Muttertraum*, Klavierstimme T. 1–6, rechte Hand akkordisch vereinfacht

Zieht man die Bassstimme komplett um ein Achtel vor, so erhält man einen völlig regelgerechten, unproblematischen zweistimmigen Satz, in dem die Oktavparallelen und die metrisch verunsichernden Stellen verschwinden.

Beispiel 6: Robert Schumann, *Muttertraum*, Klavierstimme T. 1–6, linke Hand metrisch ›korrigiert‹

Bezieht man in diese Vereinfachung nun die Singstimme ab Takt 5 ein, so zeigt sich, dass den Takten 5–8 ein Dezimparallelen-Modell in Vierteln (zwischen Singstimme und

Bass) zugrunde liegt. Im Original entstehen durch die verzögerte Bassstimme auf allen Viertelzählzeiten statt Dezimen sehr herbe Sekundvorhalte.

Beispiel 7: Robert Schumann, *Muttertraum*, T. 5–8, Singstimme und Klavier linke Hand, metrisch ›korrigiert

Die Takte 9–13 bilden eine tonale Quintfallsequenz mit abwechselnden Septim- und Nonenakkorden. Obwohl die Bassverschiebung hier beibehalten wird, entstehen keine so starken Dissonanzen wie in den Takten zuvor, da sich die ›überhängenden‹ Bassnoten jeweils konsonant in den Akkord einfügen. Dadurch ergibt sich ein weicherer, wärmerer Klangcharakter, der mit dem Text an dieser Stelle korreliert. Die Dezimenparallelen setzen sich jeweils auf der ersten Zählzeit eines jeden Taktes fort (außer in Takt 13).

Beispiel 8: Robert Schumann, *Muttertraum*, T. 9–13, Klavierstimme akkordisch vereinfacht und linke Hand metrisch ›korrigiert

Die nächsten vier Takte (T. 13–16) modulieren zunächst nach B-Dur, was gewissermaßen eine Fortsetzung der Quintfallsequenz darstellt: C (T. 13) - F (T. 15) - B (T. 17).

Takt 20 schließt die Kadenz in F-Dur ab und lässt sogleich die Wiederholung des Vorspiels in d-Moll folgen. Auch die ersten vier Takte der 2. Strophe (T. 24–27) sind identisch mit denen der 1. Strophe, Takt 28 bringt jedoch eine einschneidende Änderung: Dort, wo der Text in die wörtliche Rede der Raben wechselt, ändert sich plötzlich die Begleitstruktur. Der Bass hat nun ›normale‹, unsynkopierte Viertel in Oktaven, die rechte Hand drei- oder vierstimmige Akkorde in Sechzehntelpulsation. Auch harmonisch geschieht eine Überraschung: Der g-Moll-Akkord in Takt 28 entspricht noch demjenigen von Takt 9, der überraschende Mollseptimakkord über *F* auf der zweiten Zählzeit entpuppt sich im folgenden Takt dann als II. Stufe von Es-Dur. Auf der zweiten Zählzeit von Takt 31

geschieht die Rückmodulation nach d-Moll über einen verminderten Septakkord, der in Es-Dur dominantische, in d-Moll doppeldominantische Funktion hat.

Die ungewöhnliche satztechnische Behandlung der Singstimme in diesen Takten verstärkt die unheimliche Wirkung der plötzlichen Ausweichung nach Es-Dur. Während die Singstimme bisher Dezimenparallelen zum Bass bildete oder sich an der Oberstimme der Begleitung orientierte, verläuft sie ab Takt 29 in parallelen Oktaven mit dem Bass. Sie vollzieht dessen kadenzierende Quintfälle nach und beteiligt sich in äußerst tiefer Lage ab Takt 32 am Orgelpunkt *a*, über dem das Nachspiel einsetzt.

Das neuntaktige Nachspiel ab Takt 32 stellt eine Variante der Klavierstimme in den ersten acht Takten des Stücks dar. Die Takte 32–33 entsprechen den Takten 1–2 (vgl. rechte Hand) mit hinzugefügtem Orgelpunkt über der Dominante, Takt 36 entspricht Takt 5. Die nun wieder synkopierte Bassstimme vollzieht jedoch einen Abstieg über zwei Oktaven in Sekundschritten vom *a* (T. 32) bis zum *A*₁ (T. 38), das dann in die abschließende Kadenz mündet. Das Zusammenspiel der veränderten Oberstimme mit diesem Bassabstieg lässt mehrmals klanglich eigenartige Situationen entstehen. Auffällig ist die phrygische Wendung von Takt 34 zu 35: Die Oberstimme kadenziert nach a-Moll (mit einem übermäßigen Dreiklang anstelle der Dominante), während die Bassstimme die d-Moll-Skala mit *B* beibehält. In den Takten 37 und 38 scheinen sich die Stimmen kurzzeitig völlig ›aus den Augen verloren‹ zu haben. Während die Oberstimme an einer Art Ostinato-Figur als Variante von T. 1 festhält, setzt der Bass den Sekundabstieg fort, unbedürftig um die Kollision von *C* und *cis*² am Ende von Takt 37.

Mittels der beschriebenen Verschiebungstechnik versieht Schumann die barock anmutende satztechnische Anlage des Liedes mit klanglichen Härten und metrischen Unebenheiten und geht dabei sogar so weit, satztechnische Fehler (Oktavparallelen im zweistimmigen Satz) zuzulassen. Dadurch realisiert er auf satztechnischer Ebene bereits von Anfang an einen Bruch, der auf den Schluss des Gedichtes vorausweist. Dort, wo der Bruch im Text dann eintritt (wörtliche Rede der Raben), verwendet Schumann eine wesentlich ›harmlosere‹ und konventionellere Satztechnik, durch die er die ungewöhnliche harmonische Wendung an dieser Stelle hervorhebt.

Schumann: *Zwielicht*, op. 39,10

Eichendorffs Gedicht, das diesem Lied zugrunde liegt, beschreibt eine ambivalente Dämmerstimmung: Die Wahrnehmung ist getrübt, nichts ist so wie es scheint, unerschwellig lauert Gefahr.

Schumann reflektiert diese Stimmung auf satztechnischer Ebene, indem er dem Lied ein zweistimmiges Kernelement zugrunde legt, geradezu ein musikalisches Spiel mit dem Wort ›Zwielicht‹. Es handelt sich um ein zweitaktiges Gebilde, das danach eine Stufe tiefer sequenziert wird. Man kann es auf ein Sextparallelen-Oberstimmenmodell zurückführen, das über einer Quintfallsequenz im Bass (zur Harmonik von Takt 1 s. u.) stehen könnte. Durch abwechselnde 5-6-Vorhalte in der Unterstimme bzw. 7-6-Vorhalte in der Oberstimme wird das Modell in zwei rhythmisch komplementäre Stimmen aufgespalten, die einander zu einer durchgehenden Achtelbewegung ergänzen.

Beispiel 9: Robert Schumann, *Zwielicht*, T. 1–4, Original und Vereinfachung (Reduktion auf Sextenparallelen)

Der erste Takt ist harmonisch ambivalent. Bereits das d^1 (dritte Achtelnote) führt von der vorgezeichneten Tonart e-Moll weg bzw. lässt sie gar nicht erst aufkommen. Der in der zweiten Takthälfte erklingende verminderte Dreiklang $cis^1-e^1-g^1$ deutet auf h-Moll hin, jedoch fehlt der Leitton a^is , so dass der erste Takt insgesamt wie zwischen h-Moll und D-Dur schwebend anmutet. Diese ›zwielichtige Stimmung‹ wird noch verstärkt durch die Häufigkeit des Tritonus⁷ als strukturell wichtigem Intervall sowie durch den beim Hören metrisch zunächst unsicheren Anfang. Schumann setzt dieses Modell insgesamt fünfmal ein.

Takte 1–4

Ausschließlich zweistimmig in der rechten Hand des Klaviers bildet es die ersten vier Takte des Klaviervorspiels. Danach folgen weitere drei Takte, in denen die rechte Hand die Sextenbewegung fortführt und der Klavierbass die Achtelfigur aufgreift. Am Ende des Vorspiels steht eine Kadenz in e-Moll, womit die erste Strophe beginnt.

Takte 8–11

Das Modell wird zur Begleitung der ersten vier Takte der ersten Strophe, wobei sich die Singstimme an der Oberstimme des zweistimmigen Modells orientiert, sich jedoch gelegentlich heterophon von ihr abspaltet (gleiche Tonhöhen, anderer Rhythmus). In den Takten 8–9 unterlegt Schumann im Klavierbass als Grundtöne E und H in Oktaven, verschiebt jedoch das H , das man auf der ersten Zählzeit in Takt 9 erwartet hätte, um ein Viertel nach hinten, wodurch die durch das Bass- E in Takt 8 nun scheinbar klare Metrik erneut verunklart wird.

Beispiel 10: Robert Schumann, *Zwielicht*, T. 8–9, rechte Hand rhythmisch vereinfacht

Takte 12–15

Die Takte 12–15 greifen wiederum die Achtelbewegung im Klavierbass auf und leiten über einen phrygischen Halbschluss zur zweiten Strophe hin. Besonders drastisch wirkt die heterophone Spaltung von Singstimme und Klavier in Takt 15. Während die Singstimme den 6-5-Vorhalt bereits auf der ersten Zählzeit auflöst, hält die Klavierstimme diesen Vorhalt bis zur vierten Zählzeit durch.

Takte 16–19

Die Technik der verschobenen Basstöne weitet Schumann in der 2. Strophe aus: In den Takten 16–19 unterlegt er das gesamte zweistimmige Modell in der rechten Hand mit ausgehaltenen Bassoktaven in der linken, jede um ein Viertel verschoben.

Beispiel 11: Robert Schumann, *Zwielicht*, T. 16–19, rechte Hand rhythmisch vereinfacht

Takte 24–28

Die dritte Strophe (ab Takt 24) beginnt zunächst identisch wie die zweite. Takt 25 führt dann eine neue, gegenläufige und um ein Achtel verschobene Basstimme ein. Außerdem wird das Modell nun aufwärts sequenziert – und zwar real, so dass die 3. Strophe schließlich in cis-Moll endet.

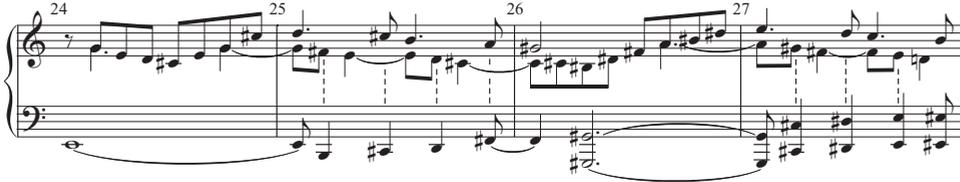
Beispiel 12a: Robert Schumann, *Zwielicht*, T. 24–28, rechte Hand rhythmisch vereinfacht, linke Hand metrisch ›korrigiert‹

Ich überführe nun diese ›korrekte‹ Version Schritt für Schritt in Schumanns Version, indem ich zunächst die originale Oberstimme hinzusetze (Beispiel 12b).

Dann verschiebe ich die Basstimme wie in Schumanns Originalsatz (Beispiel 12c). Es stellt sich das Gefühl ein, dass die rhythmisch-metrische Koordination der Vorhalte



Beispiel 12b: Robert Schumann, *Zwielficht*, T. 24–27, rechte Hand in Originalfassung, linke Hand metrisch ›korrigiert‹



Beispiel 12c: Robert Schumann, *Zwielficht*, T. 24–27, Original

in den beiden Oberstimmen verrutscht. Vorhaltsdissonanzen kommen normalerweise auf schwerer Zeit, die Auflösung auf leichter Zeit – das wird durch die Bassstimme hier verwischt, da sie Betonungen auf leichten Zählzeiten suggeriert.

Der eingeschobene Takt 32 leitet zur 4. Strophe hin. Hier eliminiert Schumann das zweistimmige Modell fast gänzlich. Nur den Verlauf der Singstimme behält er bei und lässt das Klavier mit Akkorden in Achtelpulsation sowie mit Bassoktaven begleiten.

Während bisher den jeweils ersten Takten der Strophen der Basston *E* zugrunde lag, harmonisiert Schumann den Beginn der 4. Strophe nun über *Fis*. Der verminderte Dreiklang $cis^1-e^1-g^1$ – im ersten Takt des Liedes noch harmonisch ambivalent – wird somit als Bestandteil eines in Bezug auf den folgenden h-moll-Akkord (zwischen-)dominantisches Septnonakkordes gedeutet. Daraus ergibt sich die Einbettung der Oberstimmenmodells in den Zusammenhang einer Quintfallsequenz, die von *Cis* (T. 31) bis *Dis* (T. 37) reicht. Der letzte Ton ist Basston eines verminderten Septakkordes, womit die Tonart e-Moll wieder erreicht ist.



Beispiel 13: Robert Schumann, *Zwielficht*, T. 28–37, Klavierstimme akkordisch vereinfacht

Im Verlaufe der ersten drei Strophen verarbeitet Schumann das zweistimmige Modell mit steigender Komplexität. Zunächst fügt er nur einzelne Basstöne hinzu, dann fügt er eine neue Basslinie hinzu (3. Strophe) und ändert die Richtung der Sequenz und gelangt damit in eine andere Tonart. Schließlich reduziert Schumann die Komplexität in der 4. Strophe, indem er die ursprünglich kontrapunktische Gestalt des zweistimmigen Modells komplett eliminiert und nur noch die Oberstimme (Singstimme) sowie ein akkordisches Gerüst übriglässt.

Zusammenfassung und Ausblick

An den drei gezeigten Beispielen wird deutlich, wie sehr Schumann in der auf Satzmodellen aufbauenden Kompositionstradition verwurzelt ist. Schumann übernimmt diese Modelle und Satztechniken aber nicht einfach nur, sondern geht aktiv und produktiv mit dieser Tradition um: Entweder erzeugt er (wie in *Auf einer Burg*) bewusst einen Topos des ›Alten‹, den er dann mittels der geschilderten Kollisionsverfahren bricht. Oder er versieht einfache zweistimmige Modelle (*Muttertraum*, *Zwielicht*) mit metrischen Verschiebungen und Unschärfen, klanglichen Härten und unterschiedlichen harmonisch-kontrapunktischen ›Beleuchtungen‹.

Schumann komponiert damit in seine Musik eine Reflexion über Satztechnik ein. Anstatt traditionelle Satztechnik einfach nur auf ›interessante‹ Weise weiterzuentwickeln, setzt Schumann seine Modelle einem zunächst potentiell zerstörerischen Verfahren aus, das die metrische und klangliche Konsistenz dieser Modelle für einen kurzen Moment in ihrer Substanz angreift, um sie schließlich in einem eigenartigen Gleichgewichtszustand zwischen Verfestigung und Auflösung aufzufangen.

Damit reflektiert Schumann in seinen Vertonungen nicht nur die subtile Abgründigkeit der Texte, sondern zugleich auch das kompositorische Verhältnis von Text und Musik, sowie die Rolle der (satztechnischen) Tradition und damit auch die historische Dimension von Musik. Dies könnte man als Realisierung eines romantischen Programms auffassen: Von der philosophischen Tradition der deutschen Romantik her gesehen, zu deren wichtigsten ästhetischen Paradigmen das Einbeziehen von Reflexion über Kunst in das Kunstwerk selbst gehört, sind Schumanns Lieder nicht ›einfach nur Musik‹. Es schwingt vielmehr zugleich immer eine Reflexion mit über den Standort des kompositorischen und komponierenden Subjekts in Bezug auf die Tradition – im Spannungsfeld zwischen Affirmation und Auflösung.

Literatur

- Jans, Markus (1987), »Alle gegen Eine: Satzmodelle in Note-gegen-Note-Sätzen des 16. und 17. Jahrhunderts«, *Basler Jahrbuch für historische Musikpraxis* 11, 101–120.
- Schmidt, Christopher (2004), *Harmonia modorum. Eine gregorianische Melodielehre*. Sonderband *Basler Jahrbuch für Historische Musikpraxis*, Winterthur: Amadeus.

REZENSION

John Leigh, *Orlando – ein multimediales Gehörbildungsprogramm*, Dresden: Fahnaer 2009

Schon die Eingangspräsentation der CD-ROM macht es deutlich: Hier erwartet einen kein tristes Intervalltraining oder nüchternes Rhythmusdiktat, sondern echte Musik! Wo einem konventionelle Gehörbildungsprogramme die üblichen isolierten Disziplinen bieten, erscheint bei Orlando ein Angebot an 70 Werkausschnitten, denen man sich in selbst gewählter Reihenfolge widmen kann.

Das von John Leigh und einem Team von Mitarbeitern an der Dresdner Musikhochschule entwickelte Programm schließt eine Marktlücke: Orlando lässt sich als wohlthuende Ergänzung der handelsüblichen Gehörbildungsprogramme verstehen. Mit der im Tonsatzunterricht längst zum Standard gewordenen historisch-chronologischen Ausrichtung und konsequentem Werkbezug hält hier (man möchte sagen: endlich) der Bereich ›Höranalyse‹ Einzug in die computergestützte Gehörbildung. Der jüngst erschienene Band 2 (Band 1 mit dem Schwerpunkt Mittelalter und Renaissance ist in Arbeit) widmet sich mit Trio-sonate (Corelli), Choral (Bach), Konzert (Corelli, Vivaldi, Bach), Sinfonie und Streichquartett (Haydn, Mozart) zentralen Gattungen des Barock und der Wiener Klassik und vermittelt über satztechnische Details hinaus auch Kenntnisse gattungsspezifischer Merkmale. Alle Beispiele wurden mit akustischen Instrumenten eingespielt, Menü und Navigationsleisten sind übersichtlich und einfach zu handhaben, das Layout ist stilvoll und dem Gegenstand angemessen.

Methodisch geschickt beginnen die Aufgaben zunächst mit einer schrittweisen Befragung des Gehörten im Multiple-choice-Stil und verhindern die oft überfordernde, weil verfrühte Fixierung auf die Notation: Zu-

nächst gilt es, die Aufmerksamkeit auf Tonart, Taktart, Satzmuster, Schlussformen usw. zu lenken. Der Werkausschnitt ist dabei jederzeit und beliebig oft abspielbar. Erst nachdem wesentliche strukturelle Merkmale erfasst wurden, geht es an die sukzessive Niederschrift von Stimmverläufen.

Das Beiheft enthält ergänzende klavierpraktische Übungen, die sich (der ›Berliner Musiktheorie‹ und ihrer Terminologie verpflichtet) vor allem modellhaften Satzmustern widmen. Die Übungen sind als bezifferte Bässe notiert, Erläuterungen zum Generalbassspiel sind den Übungen vorangestellt. Allerdings erscheinen die verbalen Anweisungen zur korrekten Aussetzung bisweilen etwas umständlich; der Verzicht auf Lösungsbeispiele im Beiheft ist zumindest für das Selbststudium nicht ganz unproblematisch. Hier wird der Blick ins Glossar der CD notwendig: Dieses bietet in Form eines umfangreichen Schlagwortkatalogs kurz gefasste und verständliche Erklärungen von Fachtermini, vor allem zu besagten Satzmodellen, die an dieser Stelle auch als Notenbeispiel zu finden sind.

Somit ergänzen sich Hören, Spielen und Begrifflichkeit in zwangloser Art und Weise, womit der Fokus des Projektes deutlich wird: Orlando versteht sich von vornherein als ein Beitrag zur Hör- und Werkanalyse. Wer hingegen ein ›Training‹ elementarer Hörfähigkeiten benötigt (etwa zur Vorbereitung auf eine Aufnahmeprüfung), sollte zu anderen marktüblichen Gehörbildungsprogrammen greifen, denn spätestens hier wird deutlich, dass sich dieses Programm prinzipiell an Fortgeschrittenere wendet. Doch das muss keine Einschränkung bedeuten: Anspruchsvolle Teilaufgaben, etwa die Bezifferung

mehrstimmiger Beispiele mit Generalbassziffern, lassen sich mühelos überspringen. Der Lernende wählt selbst, wie weit er sich der Analyse eines Beispiels widmen möchte. Dadurch ist Orlando auch auf unteren Ausbildungsstufen einsetzbar, denn hier wie dort bildet die Beschäftigung mit dem musi-

kalischen Kunstwerk einen nicht hoch genug einzuschätzenden Motivationsfaktor im Fach Gehörbildung: Orlando macht schlichtweg Spaß. Auf die Folgebände darf man gespannt sein.

Tobias Rokahr

Autoren

JÖRN ARNECKE, geboren 1973 in Hameln, studierte Komposition und Musiktheorie bei Volkhardt Preuß und Peter Michael Hamel in Hamburg und bei Gérard Grisey am Pariser Conservatoire National Supérieur. Veröffentlichungen liegen vor zu Johann Sebastian Bach, zur Mikrotonalität, zur Ästhetik zeitgenössischen Musiktheaters sowie im Lexikon *Komponisten der Gegenwart*. Auftragskompositionen schrieb er u. a. für die Hamburgische Staatsoper (*Das Fest im Meer*, 2001/02; *Butterfly Blues*, 2004) und die RuhrTriennale (*Unter Eis*, 2006/07). Er erhielt mehrere Kompositionspreise und Stipendien, darunter den Hindemith-Preis 2004. Von 2001 bis 2009 lehrte er als Teilzeitprofessor für Musiktheorie an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, zum 1. Oktober 2009 wechselte er an die Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar.

FELIX DIERGARTEN studierte an der Hochschule für Musik »Carl Maria von Weber« Dresden zunächst Dirigieren, dann Musiktheorie bei Ludwig Holtmeier und Clemens Kühn. An der Schola Cantorum Basiliensis absolvierte er ein Ergänzungsstudium bei Markus Jans. Als Korrepetitor, Assistent und Kapellmeister war er an verschiedenen Theatern, darunter die Sächsische Staatsoper Dresden und die Niederländische Nationaloper Amsterdam, tätig. Im Sommer 2009 wurde er mit einer von Clemens Kühn betreuten Arbeit über die Sinfonik Haydns im Fach Musiktheorie promoviert. 2008/2009 kam er einer Lehrauftragsvertretung an der Musikhochschule Luzern und einem Lehrauftrag an der Musikhochschule Freiburg nach. Seit Beginn des Herbstsemesters 2009 ist er Dozent für Historische Satzlehre an der Schola Cantorum Basiliensis. Felix Diergarten war Stipendiat des Cusanuswerks, des Richard-Wagner-Verbandes und Preisträger des *Mercur*-Essaywettbewerbs 2008.

HARTMUT FLADT studierte Komposition (R. Kelterborn) und Musikwissenschaft; Promotion 1973 (C. Dahlhaus). Editor (Richard-Wagner-Gesamtausgabe); seit 1981 Professor an der UdK Berlin, 1996–2000 auch an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien; an beiden Institutionen Ausbau des Hauptfachs Musiktheorie. Editionsbeirat der Hanns-Eisler-GA. Veröffentlichungen über Musik des 15.–21. Jahrhunderts. Komponierte Bühnenwerke, Ballett-, Kammer-, Chor-, elektroakustische Musik, Lieder, Orchesterwerke, »angewandte Musik« (Film, Kabarett, Politische Musik). Hofer-Preis Berlin 1985, Orff-Preis 1995 europäischer Opernwettbewerb München (SALOMO).

KONSTANZE FRANKE studierte Schulmusik, Musiktheorie und Germanistik in Freiburg. Von 2004–2009 Lehraufträge für Musiktheorie und Gehörbildung an den Musikhochschulen in Freiburg und Karlsruhe. Derzeit Arbeit an einer Dissertation bei Prof. Dr. Clemens Kühn in Dresden.

FOLKER FROEBE, geboren 1970, studierte in Hamburg Musiktheorie, Kirchenmusik, Musikwissenschaft und Theologie. Seit 2000 Lehraufträge für Musiktheorie, derzeit an den Musikhochschulen in Bremen und Detmold. Veröffentlichungen und Vorträge zur Analyse und zur Geschichte der Musiktheorie. Seit 2007 Mitherausgeber der ZGMTH.

WOLFGANG FUHRMANN studierte Musikwissenschaft und Germanistik an der Universität Wien. Promotion mit einer Arbeit zur mittelalterlichen Musikanschauung: *Herz und Stimme. Innerlichkeit, Affekt und Gesang im Mittelalter* (Kassel: Bärenreiter 2004). Lebt als freier Musikpublizist und Musikwissenschaftler in Berlin. Sein derzeitiger Forschungsschwerpunkt gilt der Rezeption der Musik Joseph Haydns zu dessen Lebzeiten.

VOLKER HELBING studierte Flöte, Musiktheorie, Musikwissenschaft und Germanistik in Hamburg, Freiburg und Berlin. Lehraufträge für Musiktheorie in Berlin, Bremen und Frankfurt; 2005/06 Lehrstuhlvertretung in Musikwissenschaft an der Musikhochschule Trossingen; 2011 Berufung auf eine Professur für Musiktheorie an der HMTM Hannover. Veröffentlichungen und Vorträge zu Mozart, Ravel, Eisler, Ligeti, Kurtág sowie zur Musiktheorie des 18. und 19. Jahrhunderts. Promotion 2005 mit der Arbeit *Choreografie und Distanz. Studien zur Ravel-Analyse*.

JANINA KLASSEN, Musikwissenschaftlerin, Professorin an der Musikhochschule Freiburg i. Br.; Promotion an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Promotionspreis 1990, Habilitation an der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Musik- und Sprachtheorien, Musik des 19. und 20. Jahrhunderts, ältere Musiktheorie, Genderforschung. Veröffentlichungen zu Clara Wieck und Robert Schumann, Brahms, Rezeption, Musik- und Zeichentheorie, Figurenlehre und musikalische Rhetorik, Musik und Öffentlichkeit. Herausgabe von Werken Clara Wieck Schumanns sowie *Notenpapier*, Magazin der Musikhochschule Freiburg

CLEMENS KÜHN studierte Schulmusik, Germanistik, Musiktheorie und Komposition (Diether de la Motte) in Hamburg sowie Musikwissenschaft in Berlin (Carl Dahlhaus, 1977 Promotion). 1978 wurde er Professor für Musiktheorie an der Hochschule der Künste in Berlin, 1988 wechselte er an die Hochschule für Musik in München, seit 1997 ist er Inhaber des Lehrstuhls für Musiktheorie an der Hochschule für Musik »Carl Maria von Weber« in Dresden. Von 1978 bis 1996 war Kühn Mitherausgeber und Schriftleiter der Zeitschrift *Musica*. Er schrieb die Bücher *Musiklehre, Gehörbildung im Selbststudium, Formenlehre der Musik, Analyse lernen und Kompositionsgeschichte in kommentierten Beispielen*.

LISELOTTE KUNKEL studierte Kirchenmusik (A) und Musiktheorie bei Zsolt Gárdonyi und Hermann Beyer an der Hochschule für Musik Würzburg. Sie ist dort als hauptamtliche Dozentin (Akademische Rätin) für Musiktheorie (Tonsatz, Gehörbildung, Schulpraktisches Klavierspiel) tätig. Daneben Kurs- und Konzertaktivitäten zum Thema »Jazz auf der Pfeifenorgel«. Promotion bei Ulrich Konrad über die Klavierlieder von Max Reger (2003). Zahlreiche Veröffentlichungen eigener Kompositionen.

ANDREAS LANG, studierte Schulmusik mit Leistungsfach Musiktheorie an der Musikhochschule Freiburg und Deutsch an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Für seine Abschlussarbeit zu Luigi Nonos *Quando stanno morendo* erhielt er den Musikwissenschaftspreis der Helene-Rosenberg-Stiftung. Weitere Studien in Komposition bei Cornelius Schwehr und Musiktheorie bei Ekkehard Kiem folgten. Derzeit unterrichtet Lang Musik und Deutsch an einem Gymnasium in Tübingen. 1. Preis beim Aufsatz-Wettbewerb der GMTH 2010 mit dem Beitrag *aufgesplittert, ausgedehnt. Mark Bardens »kairos incised«* (2007).

MICHAEL LEHNER studierte Schulmusik, Geschichte, Klavier und Musiktheorie in Hannover, Venedig und Bremen. Derzeit promoviert er an der Universität Zürich über die Entwicklung des Opernschaffens von Richard Strauss. Seit 2008 Lehraufträge an Musikhochschulen in Bremen, Rostock, Osnabrück und Hannover. Nebentätigkeit als Klavierbegleiter und Pianist.

STEPHAN LEWANDOWSKI studierte Musiktheorie und Komposition an der Hochschule für Musik »C.M. v. Weber« Dresden. Derzeit unterrichtet er an den Musikhochschulen in Dresden und Weimar und promoviert bei Prof. Dr. Clemens Kühn. Veröffentlichungen: *Schönbergs Klavierzyklen op. 23 und 25. »Komponieren mit Tönen« und Zwölftonmethode*, Saarbrücken 2009: Verlag Dr. Müller; »Zusammenhang durch Abstraktion. Die pitch class set theory nach Allen Forte«, in: Clemens Kühn und John Leigh (Hg.): *Systeme der Musiktheorie*, Dresden 2009: Sandstein Verlag, 93–99.

JOHANNES MENKE, geb. 1972 in Nürnberg. Studium von Schulmusik, Oboe, Musiktheorie, Komposition und Germanistik in Freiburg. 2004 Promotion (Dr. phil.) mit einer Arbeit über Giacinto Scelsi an der TU Berlin. 1999 Lehrbeauftragter, 2005 Dozent für Musiktheorie an der Musikhochschule Freiburg, seit 2007 Dozierender für Historische Satzlehre an der Schola Cantorum Basiliensis. Herausgeber der Reihe *sinefonia* (Wolke-Verlag), Herausgeber der Reihe *Praxis und Theorie des Partimentospiels* (Florian Noetzel Verlag), Publikationen zur Analyse sowie Geschichte und Didaktik der Musiktheorie. Seit 2008 Präsident der Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH).

JÖRG-PETER MITTMANN studierte Musik, Philosophie und Geschichte in Detmold, Bielefeld und München. Nach seiner Promotion über den frühen Deutschen Idealismus (1992) engagiert er sich als Lehrer und Publizist im Bereich Musiktheorie und Philosophie. Seine künstlerische Tätigkeit als Komponist, Oboist und Dirigent zeitgenössischer Literatur ist eng verknüpft mit dem Ensemble Horizonte, zu dessen Gründungsmitgliedern er zählt. Das Ensemble engagiert sich vorwiegend im Bereich der Neuen Musik, schlägt aber auch Brücken zu historischen Stilen sowie zu Literatur, Bildender Kunst, Film und Architektur.

NICOLETA PARASCHIVESCU wurde in Sibiu (Rumänien) geboren und studierte an der Musikhochschule Gheorghe Dima in Cluj-Napoca (Orgel bei Ursula Philippi), an der Schola Cantorum Basiliensis (Orgel bei Jean-Claude Zehnder sowie Orgel und Cembalo bei Andrea Marcon) und an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart (Konzertfach Orgel bei Jon Laukvik). Sie konzertiert europaweit, ist regelmäßig Gast auf renommierten Festivals und arbeitet mit diversen Ensembles und Orchestern. Von ihr liegen mehrere Rundfunkproduktionen mit dem SRDRS2 (Schweiz) und Radio RTBF (Belgien) vor; ihre CD-Einspielungen sind bei den Labels *audite*, *Guild* und *Gallo* erschienen. Paraschivescu ist Organistin an der Kern-Orgel der Theodorskirche in Basel. Derzeit absolviert sie am Orpheus Institut in Gent (Belgien) ein Doktoratstudium in »Performing and Creative Arts«, in dessen Rahmen sie über Partimenti forscht.

IAN QUINN ist Associate Professor of Music and Cognitive Science an der Yale University. 2004 wurde er an der Eastman School of Music (University of Rochester) promoviert. Aufsätze zu Fragen der »melodic contour«, zur mathematischen Bestimmung harmonischer Verwandtschaft und zur Minimal Music erschienen in *Science*, *Music Theory Spectrum*, *Music Perception* und *Contemporary Music Review*. Seine wissenschaftliche Auszeichnungen umfassen den *SMT Emerging Scholar Award* (für »Listening to Similarity Relations«, *Perspectives of New Music*) und den *Yale's Heyman Prize* (für »General Equal-Tempered Harmony«, *Perspectives of New Music*). Quinn ist Herausgeber des *Journal of Music Theory*, Schatzmeister der *Society for Mathematics and Computation in Music* und Mitherausgeber des *Journal of Mathematics and Music*.

JOHANNES QUINT studierte zuerst in Bonn Musikwissenschaften und Philosophie, später Komposition bei Günther Becker in Düsseldorf, dann bei Hans Zender in Frankfurt/Main. Daneben Musiktheoriestudium bei Friedrich Jaecker in Köln. Seine Arbeit wurde durch zahlreiche Preise, Stipendien und Kompositionsaufträge unterstützt, u.a. durch ein Stipendium der Hessischen Kulturstiftung (1992), ein Kompositionsstipendium des Berliner Senats (1994) und ein Arbeitsstipendium des Landes Bayern (Jahresaufenthalt in der Villa Concordia, Bamberg; 2000–2001). 1999 war er Preisträger beim Kompositionsseminar des Klangforums Wien in Boswil (Schweiz). Seine Werke wurden durch bedeutende Ensembles im Bereich Neue Musik aufgeführt und für den Rundfunk bzw. als CD produziert, u.a. durch das Ensemble Modern, das Klangforum Wien, die Musikfabrik NRW, die Neuen Vocalsolisten Stuttgart und das ohton-Ensemble, Oldenburg. Dirigenten waren u.a. Lothar Zagrosek, Vladimir Kiradjiev, Bernhard Kontarsky, Hans Zender und Jean-Philippe Wurtz. Johannes Quint lebt als freischaffender Komponist in Bonn und bekleidet seit 2009 eine Professur für Musiktheorie an der Musikhochschule Köln, Abteilung Aachen.

STEFAN ROHRINGER studierte Schulmusik, Klavier, Tonsatz, Hörerziehung, Musikwissenschaft und Geschichte in Köln. Er ist Professor für Musiktheorie an die Hochschule für Musik und Theater München und hat verschiedene Veröffentlichungen zu musikpädagogischen und musiktheoretischen Fragestellungen vorgelegt. 2004–2008 Präsident der Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH). Seit 2006 Mitherausgeber der ZGMTH.

TOBIAS ROKAHR studierte an der Hochschule für Musik und Theater Hannover Schulmusik, Germanistik, Musiktheorie und Gehörbildung sowie an der Hochschule für Musik Detmold Dirigieren bei Prof. K.-H. Bloemeke. Er war Stipendiat der Studienstiftung des deutschen Volkes, besuchte Meisterkurse für Dirigenten, u.a. bei Sir Colin Davis, und war von 2003 bis 2009 Juniorprofessor für Musiktheorie und Gehörbildung an der Hochschule für Musik Mainz. Seit dem Sommersemester 2009 ist er Professor für Gehörbildung und Tonsatz an der Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig.

MARKUS ROTH studierte Germanistik und Musikwissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg sowie Gitarre und Musiktheorie an der Hochschule für Musik Karlsruhe. 1998–2006 Lehrauftrag für Musiktheorie an der Hochschule für Musik Trossingen. Seit 1998 Lehrstuhlvertretung an der Karlsruher Hochschule; seit 2003 Lehrauftrag für Musiktheorie ebendort. 2006 Abschluss des Promotionsprojekts *Der Gesang als Asyl. Analytische Studien zu Hanns Eislers »Hollywood-Liederbuch«* mit »summa cum laude«. Seit 2006 Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Musiktheorie an der Folkwang Hochschule; seit 2009 Professor für Musiktheorie ebendort.

ANNO SCHREIER studierte Komposition in Düsseldorf und München sowie am Royal College of Music in London, außerdem Musiktheorie bei Prof. Michael Moriz an der Hochschule für Musik Karlsruhe. Anno Schreiers Kompositionen wurden u.a. vom RSO Saarbrücken, vom Orchestre National de Belgique, beim Festival »young.euro.classic« in Berlin, am Staatstheater Mainz und am Opernhaus Zürich aufgeführt. Seit 2008 unterrichtet Anno Schreier Musiktheorie an der Hochschule für Musik Karlsruhe. 2010 ist er Stipendiat der Deutschen Akademie Rom in der Villa Massimo.

JAN PHILIPP SPRICK studierte Musiktheorie, Viola, Musikwissenschaft und Geschichte in Hamburg und Harvard und wurde 2010 an der Humboldt-Universität zu Berlin mit einer Arbeit über die Sequenz in der deutschen Musiktheorie um 1900 promoviert. Seit 2006 ist er Dozent für Musiktheorie an der HMT Rostock und Lehrbeauftragter für Musiktheorie an der UDK Berlin.

ANA STEFANOVIC studierte Musikwissenschaft an der Universität Belgrad und promovierte an der Universität Paris IV-Sorbonne über das Thema *Évolution du rapport de la musique et du texte dans l'opéra baroque français (1675–1733): une voie herméneutique*. Sie ist Dozentin für Musikwissenschaft an der Universität Belgrad. Veröffentlichungen zu verschiedenen musikwissenschaftlichen Themen. Forschungsschwerpunkte bilden die Beziehung zwischen Musik und Text in Oper und Lied in der Musik des Barock bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts sowie Fragen der Stilanalyse, Philosophie und Ästhetik der Musik.

STEFAN VANSELOW ist künstlerischer Leiter des Kammerchors *cantamus dresden* und des Studiochors Bielefeld, Lehrbeauftragter für Dirigieren und Ensembleleitung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover sowie Kirchenmusiker an der Evangelischen Christuskirche in Beckum. Die Motette *Lobet den Herrn* von Sven-David Sandström hat er im Rahmen eines Dirigier-Meisterkurses mit dem Nederlands Kamerkoor 2007 in Haarlem (Niederlande) einstudiert und aufgeführt.