

ZGMTH Zeitschrift der  
Gesellschaft für Musiktheorie

8. Jahrgang 2011

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).

8. Jahrgang 2011

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](mailto:redaktion@gmth.de).

Layout: Poli Quintana, [quintana@interlinea.de](mailto:quintana@interlinea.de) / Oliver Schwab-Felisch. Gesetzt in Linotype Optima.

Umschlag: Oliver Schwab-Felisch

Satz: Folker Froebe

Notensatz und Grafik: 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](mailto:info@olms.de), [www.olms.de](http://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 2013

 ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-487-15042-0

ISSN 1862-6750

# Inhalt

## 8. JAHRGANG 2011, AUSGABE 1: MUSIKTHEORIE IN DER MUSIKPÄDAGOGIK

EDITORIAL .....	9
UMFRAGE	
STEFAN ROHRINGER Zur Umfrage »Musiktheorie in der Musikpädagogik« .....	15
STEFAN GIES Musiktheorie als pädagogisch bedeutsames Fach .....	17
OLIVER KRÄMER Mit der Muße des Beschauens der Beschaffenheit von Musik nachgehen – Musiktheorie im Lehramtsstudium und im Schulfach Musik .....	19
MARTINA KRAUSE »Wozu brauche ich das?« – Der Anteil der Musiktheorie an der Konstruktion musikbezogener Bedeutung in Schule und Hochschule .....	23
STEFAN ORGASS Musiktheoretische Tätigkeit als Differenzierung musikalischer und musikbezogener Unterscheidungen .....	27
CHRISTOPH RICHTER Musiktheorie zwischen Philosophie und Handwerkslehre .....	31
SOINTU SCHARENBERG Let's talk about music! .....	35
HANS-ULRICH SCHÄFER-LEMBECK Musik machen, denken, kommunizieren – Überlegungen, ausgehend von den Fragen zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musiktheorie .....	37
NORBERT SCHLÄBITZ Musiktheorie und veränderte Praxis: Anders sein, als man ist. ....	39
ARTIKEL	
ULRICH KAISER Babylonian confusion – Zur Terminologie der Formanalyse von Pop- und Rockmusik .....	43
ERIC WEN E-quadruple flat: Tovey's Whimsy .....	77

## MUSIKTHEORIE DER GEGENWART

STEFAN ORGASS

Musikbezogenes Unterscheiden – Überlegungen zu einer interaktionalen  
Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit ... 91

STEFAN ROHRINGER

Subkutane Fortschreibungen –  
Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht ..... 121

## MUSIKTHEORIE IN DER LEHRE

JOHANNES M. WALTHER

Werkbetrachtung und Analyse im Musikunterricht ..... 147

## ANSPRACHEN ZUM 10-JÄHRIGEN BESTEHEN DER GMTH

JOHANNES MENKE

Grußwort ..... 167

CLEMENS KÜHN

Sieben Arten, das Jubiläum zu beschreiben ..... 169

HARTMUT FLADT

Worüber ich nicht sprechen werde ..... 173

MARKUS JANS

Zwischen Arbeitshelm und Doktorhut ..... 177

OLIVER SCHWAB-FELISCH

Die neue neue Musiktheorie ..... 181

MICHAEL POLTH

In der Dachkammer – Erinnerungen an eine sagenhafte Gründung ..... 185

LUDWIG HOLTMEIER

Blick zurück nach vorn ..... 189

## BERICHT

JOHANNES SÖLLNER

Improvising Music in the 15th and 16th Century:  
Contrapunto alla Mente – Chant sur le Livre – Madrigale Passagiato –  
International Orpheus Academy for Music & Theory 2008, Orpheus-Institut,  
Gent, 4. bis 9. April 2009 ..... 195

## REZENSIONEN

HARTMUT FLADT

Matthias Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*  
(= FolkwangStudien 9, hg. von Stefan Orgass und Horst Weber),  
Hildesheim/Zürich/New York: Olms 2009 ..... 197

MARKUS NEUWIRTH

Joseph Haydn's "witty" play on Hepokoski and Darcy's Elements of Sonata Theory – James Hepokoski/Warren Darcy, *Elements of Sonata Theory: Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*, New York: Oxford University Press 2006 ..... 199

## 8. JAHRGANG 2011, AUSGABE 2: TONFELD-ANALYSE NACH ALBERT SIMON

EDITORIAL ..... 223

### ARTIKEL

MICHAEL POLTH

Zur Artikulation von Tonfeldern bei Brahms, Debussy und Stockhausen ..... 225

STEFAN NOWAK

Schuberts frühe Sonatenform und die Tonfeldtheorie ..... 267

MARKUS SOTIRIANOS

›Tonfelder‹ und traditionelle Tonalität –  
Beobachtungen zu Schuberts Lied Der Atlas ..... 281

BERNHARD HAAS

Zu zwei Bartók-Analysen von Albert Simon ..... 299

### MUSIKTHEORIE DER GEGENWART

KONSTANTIN BODAMER

Albert Simon – ein ungarischer Autor ..... 335

DRES SCHILTKNECHT

›Konstrukt‹ und ›Funktion‹ – Eine Herleitung der Simonschen Tonfelder ..... 351

MICHAEL POLTH

Bibliographie zur Tonfeld-Analyse nach Albert Simon ..... 365

### BERICHT

FELIX DIERGARTEN

VII. European Music Analysis Conference (Euromac),  
Rom, 29. September bis 2. Oktober 2011 ..... 369

### REZENSIONEN

ULLRICH SCHEIDELER

Andreas Jacob, *Grundbegriffe der Musiktheorie Arnold Schönbergs*,  
Hildesheim u.a.: Olms 2005 (Folkwang Studien 1,  
hg. von Stefan Orgass und Horst Weber) ..... 373

ANDREW R. NOBLE

Emmanouil Vlitakis, *Funktion und Farbe. Klang und Instrumentation  
in ausgewählten Kompositionen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts:  
Lachenmann – Boulez – Ligeti – Grisey (= sinefonia 11)*,  
Wolke Verlag, Hofheim 2008 ..... 381

## 8. JAHRGANG 2011, AUSGABE 3: VARIA

EDITORIAL .....	387
ARTIKEL	
JOHANNES MENKE Die Familie der <i>cadenza doppia</i> .....	389
TIHOMIR POPOVIC »Leaving the key« in »gravity and piety« – Zur Tonartbehandlung in William Byrds Fantasien für Tasteninstrumente .....	407
ANDREAS MORAITIS Konvention, Intention und Konstruktion – Die Stimmführungsparallelen in den Choralsätzen Johann Sebastian Bachs und Georg Philipp Telemanns .....	427
MUSIKTHEORIE DER GEGENWART	
LUDWIG HOLTMEIER Funktionale Mehrdeutigkeit, Tonalität und arabische Stufen – Überlegungen zu einer Reform der harmonischen Analyse .....	465
PETER PETERSEN Primäre und sekundäre Dauern in der Musik – Über einige Grundzüge der »Komponententheorie« .....	489
BERICHT	
JAN PHILIPP SPRICK SMT-Annual Meeting 2011 in Minneapolis .....	505
REZENSIONEN	
FELIX STEPHAN Reinhard Amon, <i>Lexikon der Harmonielehre</i> , Wien und München: Doblinger/Metzler 2005, und <i>Lexikon der musikalischen Form</i> , Wien und München: Doblinger/Metzler 2011 .....	511
ULRICH KAISER Dietmar Elflein, <i>Schwermetallanalysen. Die musikalische Sprache des Heavy Metal</i> (= texte zur populären musik 6), Bielefeld: Transcript 2010 .....	517
AUTOREN .....	521

ZGMTH

Zeitschrift der  
Gesellschaft für Musiktheorie

8. Jahrgang 2011  
Ausgabe 1  
Musiktheorie in der  
Musikpädagogik

Herausgegeben von  
Stefan Rohringer



## Editorial

Die inhaltlichen Diskussionen, die das Gesicht des Fachs Musiktheorie nun schon seit gut vierzig Jahren nachhaltig verändern, haben in der Regel die in der historischen Musikwissenschaft geäußerte Kritik zum Anlass, der zufolge Musiktheorie daran leide, dass die in ihr praktizierten Verfahren der Stilübung und der Analyse durch jeglicher Zeitlichkeit enthobene Systematiken determiniert seien.<sup>1</sup> Der Versuch in der Musiktheorie über eine inhaltliche Neupositionierung auch zu einer Klärung ihres Verhältnisses zu den Musikwissenschaften zu kommen, hat jedoch dazu geführt, dass die Beziehungen zu einer anderen, primär im Kontext von Musikhochschulen tätigen Nachbardisziplin vernachlässigt wurden. Die Rede ist von der Musikpädagogik.

Zwar kann auch dort mitunter den gleichen Vorbehalten begegnet werden, woran sich zeigt, dass die Musikpädagogik, nicht anders als die Musiktheorie, ursprünglich aus dem Haus der Musikwissenschaften stammt –, doch werden mit Blick auf eine zeitgemäße Lehrerbildung auch eigene Kritikpunkte laut, die derzeit insbesondere am Begriff »musikbezogener Erfahrung«<sup>2</sup> festgemacht werden.

Lehrerbildung, das meint hier primär den Bereich der sogenannten Schulmusik. Denn anders als in der Instrumental- und Gesangspädagogik, die bedauerlicherweise häufig immer noch als ein Nebengleis der künstlerischen Ausbildung für »Wenigerbegabte«  
verhandelt wird, ist die für die Lehrerbildung an allgemeinbildenden Schulen zuständige Musikpädagogik personell und institutionell in den vergangenen Jahren erstarkt. Bekanntlich verdankt sich der universitäre Status der Musikhochschulen nicht zuletzt dem Auf- und Ausbau von Schulmusikabteilungen im Zuge einer wissenschaftlichen Lehrerbildung.

Davon hat zweifellos auch die Musiktheorie profitiert. Hierzulande, anders als in den meisten europäischen Ländern und in Nordamerika, spielt die Musiktheorie in der Lehrerausbildung (immer noch) eine zentrale Rolle. Die höheren Eingangsvoraussetzungen erlauben ein Arbeiten, das den eigenen fachlichen Ansprüchen häufig eher genügt als die Arbeit mit Studierenden anderer Studiengänge. Auch wenn es in letzter Zeit scheint, als habe die Hinwendung zu historischen Ansätzen, z. B. im Rahmen der Wiederentdeckung der Partimento-Lehrtradition, die traditionelle Klientel der früheren Konservatorien im Blick, nämlich Sänger und Instrumentalisten, so gilt bezüglich des Status der Musiktheorie als einer nicht allein künstlerischen, sondern auch wissenschaftlichen Disziplin das vor mehr als zehn Jahren von Ludwig Holtmeier gesprochene Wort immer noch uneingeschränkt: »Die Zukunft der Schulmusik ist somit von zentraler Bedeutung für das Fach.«<sup>3</sup>

1 Zu dieser Problematik vgl. Sprick 2010 und den Beitrag von Oliver Schwab-Felisch in dieser Ausgabe.

2 Zu diesem Begriff vgl. Kaiser 1993.

3 Holtmeier 1997, 122.

Nun gilt die Beziehung zwischen Musikpädagogik und Musiktheorie vielen als nicht weniger schwierig als die zwischen Musiktheorie und Musikwissenschaft oder Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Verena Weidner gebührt das Verdienst, das Verhältnis beider Disziplinen erstmals genauer fokussiert zu haben.<sup>4</sup> Sie vermutet, dass es »[g]erade die institutionelle und fachliche Nähe beider Disziplinen [ist, die] für Spannungen«<sup>5</sup> sorgt und spricht im Sinne Niklas Luhmanns von »Resonanzproblemen«<sup>6</sup> und »Missverständnisse[n]«<sup>7</sup>, die im Wesentlichen »auf terminologische Differenzen einerseits und unterschiedliche Systemspezifika andererseits«<sup>8</sup> zurückzuführen seien. Ihre Schlussfolgerung lautet:

Sobald ein System [...] dazu übergeht, die eigene Perspektive auf ein Nachbarsystem zu übertragen oder von ihm fordert, ebendiese Perspektive einzunehmen, entstehen Spannungen.<sup>9</sup>

Dieser Ansatz klingt vielversprechend: Das Verhältnis zwischen Systemen ließe sich demnach entkrampfen, wenn die Unterschiedlichkeit der Perspektiven anerkannt würde. Nur, was hat als die jeweilige ›Perspektive‹ zu gelten? Weidner selbst gibt einen Hinweis, wenn sie schreibt:

Die pädagogische Sichtweise würde dann nicht zwangsläufig als defizitär wahrgenommen werden, wenn ihr Hauptinteresse nicht der ›Sache‹ Musik gilt, sondern als spezifisch pädagogische.<sup>10</sup>

Das ›spezifisch Pädagogische‹ wiederum definiert Weidner mit Hinblick auf einen Text von Hermann Josef Kaiser als dasjenige, was sich »edukativer Intentionalität«<sup>11</sup> verdankt, d. h.

jene das soziale Handeln leitende Einstellung, die darauf abzielt, Subjekte in die Lage zu versetzen, bisher nicht zuhandene Möglichkeiten ästhetischen, sittlich-moralischen und zweckrationalen Handelns – in Auseinandersetzung mit ihrem (d. h. der Subjekte) gesellschaftlichen Kontext – wahrzunehmen und zu realisieren.<sup>12</sup>

Geht man nun aber davon aus, dass sich Musikpädagogik bei diesem Geschäft mit den ›Beziehungen zwischen Menschen und Musiken‹<sup>13</sup> zu befassen hat – der aus konstruktivi-

4 Eine bibliographische Übersicht gibt Weidner 2010.

5 So in Weidner 2010 mit Rekurs auf Krakauer 1997, wo allerdings das Verhältnis von Musikpädagogik und Musikwissenschaft fokussiert wird.

6 Weidner 2010.

7 Ebd.

8 Ebd.

9 Ebd.

10 Ebd.

11 H.-J. Kaiser 2008, 48, Hervorhebung im Original.

12 Ebd.

13 Vgl. Kraemer 1995.

vistischer Sicht problematische Begriff der ›Vermittlung‹ kann in diesem Kontext schadlos vermieden werden –, so bedeutet dies, dass es in der Musikpädagogik auch immer eines Begriffes von der ›Sache‹ bedarf. Aus struktureller Notwendigkeit wird hier somit (u. a.) auch die ›musiktheoretische Perspektive‹ verhandelt werden. Umgekehrt gilt, dass Musiktheorie, die an Musikhochschulen primär nicht als Forschungs-, sondern als Unterrichtsfach in Erscheinung tritt, in der Lehre immerzu eine ›musikpädagogische Perspektive‹ einnehmen muss, eben weil sie es mit den ›Beziehungen von Menschen und Musiken‹ zu tun hat.

Mit anderen Worten: Musiktheorie und Musikpädagogik sind einander Hilfswissenschaften.<sup>14</sup> Sie können, zumindest im Kontext der Musikhochschulen, nicht ohne einander. Nur auf Grundlage dieser Einsicht wird ein fruchtbarer Dialog zwischen beiden Disziplinen gelingen können.

Noch eine andere Voraussetzung aber muss erfüllt sein. Die beiden Disziplinen müssen füreinander ihre Unsichtbarkeit verlieren. Äußerungen in Bezug auf musikpädagogische Debatten geschehen in den Reihen der Musiktheorie selbst in Zusammenhang mit der eigenen Fachdidaktik eher vereinzelt und nehmen dann allenfalls implizit Stellung.<sup>15</sup> In musikpädagogischen Zusammenhängen wiederum finden sich zwar explizite Äußerungen zur Musiktheorie – dies aber zumeist nur verstreut, weil Musiktheorie in der Regel nicht eigens Gegenstand der Erörterung ist.

Um dieser Situation zumindest ein Stück weit abzuhelpen wird in der vorliegenden Ausgabe der ZGMTH der Fokus zunächst auf die ›Musiktheorie in der Musikpädagogik‹ gerichtet. Im Zentrum steht eine Umfrage unter den hierzulande in der Schulmusik federführenden Musikpädagoginnen und Musikpädagogen. Die Fragen zielen primär auf deren Begriff von Musiktheorie und den Stellenwert, den Musiktheorie ihrer Einschätzung nach in Lehrerbildung und Unterricht an allgemeinbildenden Schulen hat. Die Texte von Stefan Gies, Oliver Krämer, Martina Krause, Stefan Orgass, Christoph Richter, Sointu Scharenberg, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Norbert Schläbitz sind denkbar vielfältig in ihrer Positionierung, und so lautet das erste Ergebnis dieser Umfrage: Musikpädagogik ist ein nicht weniger heterogenes Fach als Musiktheorie.

Flankiert werden die eingegangenen Rücksendungen zum einen von Johannes M. Walters Beitrag zur »Werkbetrachtung und Analyse«, der aus einem Referat im Rahmen einer Lehrerfortbildung hervorgegangen ist, und zum anderen von Stefan Orgass' Versuch, eine umfassende »Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit« unter Rekurs auf den erweiterten Zeichenbegriff von Charles S. Pierce zu entwerfen. Abschließend geht Stefan Rohringer fragwürdigen »subkutanen Fortschreibungen« nach, die für ihn einen Teil der Diskussion über Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht prägen.

14 Das Grundsätzliche dieses Gedankens ist nicht neu: »Geschichte und Theorie sind einander Hilfswissenschaften: Geschichte nutzt theoriegezeugte Kategorien, Theorie (theorie-)geschichtliches Wissen.« (Schwab-Felisch 2009, 50)

15 So wird in keinem der vier Artikel der ZGMTH 7/1 zum Thema ›Musiktheorie lehren‹ auf didaktische Fragestellungen der aktuellen Debatten in der Musikpädagogik Bezug genommen. Nur ein Beitrag (Menke 2010) berührt durch das hier angesprochene Normativitätsproblem zumindest indirekt einen Aspekt, der im derzeitigen musikpädagogischen Diskurs kontrovers diskutiert wird (vgl. Kaiser 2006).

In den beiden freien Beiträgen versucht zunächst Ulrich Kaiser die »Babylonian confusion« in der Terminologie zur Formanalyse von Pop- und Rockmusik dadurch zu entwirren, dass er streng zwischen Begriffen, die der Gliederung des Textes und solchen, die der Gliederung der Musik gelten, unterscheidet, woraufhin Eric Wen der Spur nachgeht, welche die launige Bemerkung von Donald Francis Tovey über ein angebliches »E-quadruple flat« in Beethovens *Appassionata* legt.

Die *Gesellschaft für Musiktheorie* konnte auf ihrem letzten Jahreskongress im Herbst 2010 das zehnjährige Jubiläum ihrer Gründung begehen. Im Rahmen eines Festaktes blickten führende Vertreter der *Gesellschaft* auf die Zeit vor und seit ihrer Gründung zurück und wagten Ausblicke in die Zukunft. Das Grußwort des amtierenden Präsidenten Johannes Menke sowie die Beiträge der Festredner Clemens Kühn, Hartmut Fladt, Markus Jans, Oliver Schwab-Felisch, Michael Polth und Ludwig Holtmeier versammelt die Rubrik »Ansprachen zum 10-jährigen Jubiläum der GMTH« und gibt so einen Überblick über die Diskussion zum Selbstverständnis der *Gesellschaft* und des von ihr vertretenen Faches.

Nach dem Bericht, den Johannes Söllner von der *International Orpheus Academy for Music & Theory 2008* am Orpheus-Institut Gent gibt, die sich unter dem Titel »Improvising Music in the 15th and 16th Century« mit Contrapunto alla Mente, Chant sur le Livre und Madrigale Passagiato beschäftigte, runden zwei Rezensionen die Ausgabe ab: Hartmut Fladt widmet sich Matthias Schlothfeldts Buch *Komponieren im Unterricht* und lobt »[d]ie Fülle der Erfahrungen und der daraus resultierenden Anregungen, das Reflexionsniveau und die Stärken der systematischen Verknüpfungen« in einem Publikationsbereich, der als Desiderat der musiktheoretischen Veröffentlichungslage gelten kann, und schließlich setzt sich Markus Neuwirth in seinem umfanglichen Rezensionssessay mit James Hepokoskis und Warren Darcys *Elements of Sonata Theory. Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata* auseinander – einem Buch, das allein, was seinen Umfang (und äußeres Erscheinungsbild) anbelangt, ehrfurchtgebietend genannt werden darf. Freilich, aus der ihm besonders vertrauten »haydnischen Perspektive« zeigt Neuwirth, dass wie alle »Bibeln« auch diese eine kritische Lektüre verdient.

Stefan Rohringer

## Literatur

- Holtmeier, Ludwig (1997), »Nicht Kunst? Nicht Wissenschaft? Zur Lage der Musiktheorie«, *Musik & Ästhetik* 1/1–2, 119–136.
- Kaiser, Hermann Joseph (1993), »Zur Entstehung und Erscheinungsform »musikalischer Erfahrung«, in: *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, hg. v. dems., Mainz: Schott, 161–176.

- (Hg.) (2006), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg: ConBrio.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1995), »Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens«, in: *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*, hg. von Georg Maas, Essen: Die Blaue Eule, 146–172.
- Krakauer, Peter Maria (Hg.) (1997), *Artgenossen und andere Feinde: Musikwissenschaft für die Musikpädagogik: Beiträge zum ersten Symposium »Musikwissenschaft und Musikpädagogik« Salzburg 1996*, Regensburg: ConBrio.
- Menke, Johannes (2010), »Brauchen wir einen Kanon in der Musiktheorie?«, *ZGMTH* 7/1, 61–70.
- Sprick, Jan Philipp (2010), »Kann Musiktheorie ›historisch‹ sein?«, *ZGMTH Sonderausgabe 2010. Musiktheorie | Musikwissenschaft. Geschichte – Methoden – Perspektiven*, 145–146.
- Schwab-Felisch, Oliver (2009), »Wie totalitär ist die Schichtenlehre Heinrich Schenkers?«, in: *Systeme der Musiktheorie*, hg. von Clemens Kühn u. John Leigh, Dresden: Sandstein, 33–55.
- Weidner, Verena (2010), »Musiktheorie und Musikpädagogik. ›Resonanzprobleme‹ einer Beziehung«, *ZGMTH Sonderausgabe 2010. Musiktheorie | Musikwissenschaft. Geschichte – Methoden – Perspektiven*, 117–144.



# Zur Umfrage ›Musiktheorie in der Musikpädagogik‹

Stefan Rohringer

Anfang dieses Jahres wurden 24 Fachvertreter und Fachvertreterinnen der Musikpädagogik, die hierzulande federführend in der Lehrerbildung tätig sind oder waren, und zudem mit Blick auf ihre Publikationstätigkeit eine signifikante Stellungnahme zum Thema erwarten ließen, gebeten, an einer Umfrage unter dem Motto ›Musiktheorie in der Musikpädagogik‹ teilzunehmen.

Im Anschreiben hieß es dazu:

Die Herausgeber denken, dass es an der Zeit ist, im Kontext eines fächerübergreifenden Dialogs zu einer breiteren Diskussion über den Stellenwert der Musiktheorie in der Musikpädagogik zu gelangen. [...] Eine Umfrage scheint uns geeignet, den Gedankenaustausch weiter zu befördern. Die Aktion wendet sich zunächst nur an in der Lehrerbildung tätige Musikpädagoginnen und Musikpädagogen. [...] Es schiene uns hilfreich, wenn Sie in Ihrem Text auf folgende Fragen eingehen würden, die Sie bitte als erzählgenerierend betrachten:

1a: Was ist für Sie Musiktheorie?

1b: Welche Erfahrungen (z. B. während der eigenen Ausbildung oder in der Hochschule) machen Sie für Ihr Bild von Musiktheorie besonders verantwortlich?

2a: Wozu Musiktheorie in der Schulmusikausbildung?

2b: Wozu Musiktheorie in der Schule?

2c: Vertreten Sie als Musikpädagoge Positionen, von denen Sie behaupten würden, sie verhielten sich komplementär zu dem, wofür Musiktheorie Ihrer Ansicht nach steht?

3: Wie schätzen Sie das Verhältnis der Disziplinen Musikpädagogik und Musiktheorie in der Hochschullandschaft hierzulande ein?

Die acht eingegangenen Rücksendungen veröffentlichen wir in der alphabetischen Reihenfolge ihrer Autorinnen und Autoren.



# Musiktheorie als pädagogisch bedeutsames Fach

Stefan Gies

Einem an Musikhochschulen verbreiteten Verständnis zufolge tritt Musiktheorie heute vor allem als ein auf Praxis gerichtetes Deutungssystem in Erscheinung. In diesem Sinne ist sie mehr Lehre als Theorie und weitgehend frei von mathematischen, ontologischen oder auch mystischen Implikationen. Das war nicht immer so, und das muss auch nicht zwangsläufig immer so bleiben.

Als Lehre von der strukturellen Beschaffenheit der Musik steht Musiktheorie zu den Musikwerken in einem ähnlichen Verhältnis wie Grammatik zur Sprache. Im günstigsten Fall gelingt es beiden – der Musiktheorie ebenso wie der Grammatik – eine gegebene Praxis systematisierend zu beschreiben ohne den Anspruch zu erheben normierend in diese Praxis einzugreifen. Und genau so wie das Mitglied einer Sprachgemeinschaft nicht notwendigerweise über Kenntnisse der Grammatik im Sinne eines abrufbaren Regelsystems bewusst verfügen muss, um dieses korrekt anzuwenden, so ist auch musikalische Praxis nicht darauf angewiesen, dass die diese Praxis hervorbringenden Musiker auf Musiktheorie Bezug nehmen.

Musiktheorie macht das Systematische einer in sich immer auf irgendeine Weise systematischen Musikpraxis anschaulich, indem sie dieses Systematische auf die Ebene der Begrifflichkeit hebt. Das ist die eigentliche Stärke der Musiktheorie, und das legitimiert das Fach auch als bedeutsames Fach innerhalb des Schulmusikstudiums. Für einen Lehrer<sup>1</sup>, der sich zum Ziel gesetzt hat, einen Schüler in einer Fremdsprache kommunikationsfähig zu machen, ist es hilfreich und sinnvoll, wenn er über gute Kenntnisse des grammatischen Regelsystems dieser Sprache verfügt. Das erleichtert ihm die didaktische Strukturierung des von ihm bereitgestellten Lernangebotes und kann wesentlich dazu beitragen, dieses Lernangebot effizient zu gestalten. Der Schüler aber, dem es um den Erwerb von Kompetenzen in der Anwendung der von ihm zu lernenden Sprache in Kommunikationssituationen geht, kann dieses Ziel auch erreichen ohne sich allzu viele Grammatikregeln bewusst zu machen. Dass Musiktheorie das Regelwerk einer systematischen Musikpraxis auf der Ebene der Begrifflichkeit abbildet, macht sie zu einem pädagogisch bedeutsamen Fach, ich würde sogar sagen: zu einem vor allem anderen *pädagogisch* bedeutsamen Fach.

1 Maskuliner Genus bezieht sich hier und im Folgenden stets auch auf femininen Sexus.

Als sich gegen Ende meiner Schulzeit die Frage stellte, ob ich denn und was ich denn nun studieren wolle, konnte ich auf umfangreiche und breit gefächerte musikpraktische Erfahrungen zurückgreifen. Musikmachen und Musikhören waren für mich zentrale Interessensgebiete. All das hätte aber nicht ausgereicht, um die Aufnahme eines Musikstudiums in Erwägung zu ziehen. Der maßgebliche Impuls für meine Entscheidung, Musik und Musikpädagogik zum Beruf zu machen, ging von meinem kurz vor dem Abitur erwachenden Interesse für Musiktheorie aus. Fasziniert war ich von der Musiktheorie – deren Fragestellungen für mich damals vollkommen neu waren –, weil sie mir die schlüssigsten Antworten auf die für mich existentielle Frage lieferte, was mich denn eigentlich an der Musik so sehr interessiert, dass ich sie zu meinem Lebensinhalt machen will.

Auch an der Hochschule, an der ich jetzt für die musikdidaktische Ausbildung verantwortlich bin, geht für viele Studierende eine große Faszination von der Musiktheorie aus. Das ist gut so, denn diese – nicht zuletzt durch charismatische Lehrer beförderte – Faszination hilft, die Studierenden mit dem notwendigen Grundlagenwissen auszurüsten, auf das sie als Lehrer in der Erarbeitung eines breiten, vielfältigen und differenzierten didaktischen Repertoires immer wieder zurückgreifen müssen. Problematisch bleibt, dass es viel zu vielen Schulmusikabsolventen nicht gelingt, zusammen mit dem Rollenwechsel vom Studenten zum Lehrer auch die Rolle der Musiktheorie für sich neu zu bestimmen. Wenn sie das nicht tun, kann es passieren, dass sie in der Schule nicht Musik unterrichten, sondern Musiktheorie. Und das schadet sowohl dem Musikunterricht als auch der Musiktheorie. Dem entgegenzusteuern sollte als gemeinsame Aufgabe von Musikpädagogik und Musiktheorie begriffen werden.

# Mit der Muße des Beschauens der Beschaffenheit von Musik nachgehen

Musiktheorie im Lehramtsstudium und im Schulfach Musik

Oliver Krämer

Musiktheorie ist eine besondere Form der Zuwendung zur Musik. Anders als das unmittelbare Klangerleben ist die musiktheoretische Betrachtung dem »Zwangskontinuum der nicht zu arretierenden Realzeit« enthoben.<sup>1</sup> Sie vollzieht sich in einem geistigen Anschauungsraum, in dem sich die Musik, dinghaften Objekten gleich, zur Werkgestalt manifestiert. Gestützt durch Notentexte, grafische Skizzen o.ä. geraten ihre Materialien und Bestandteile, ihre Mechanismen und Funktionsprinzipien, ihre inneren Strukturen und Gesamtproportionen in den Blick. Nicht nur das unmittelbare Klangerleben, sondern auch die musiktheoretische Betrachtung beschert ästhetischen Genuss. Der ästhetische Genuss musiktheoretischer Betrachtung liegt in der Muße des Beschauens und im zweckfreien Interesse daran, möglichst genau die Beschaffenheit der Musik zu verstehen, Bezüge zu anderen Musikwerken herzustellen und dabei sowohl Gesetzmäßigkeiten als auch Abweichungen festzustellen. Der ästhetische Genuss musiktheoretischer Betrachtung liegt im Gelingen des gemeinsamen Gesprächs, des inneren Monologs oder der schriftlichen Erörterung, die dem strukturellen Wesen der Musik auf den Grund zu gehen versuchen. Die Unmittelbarkeit des Klangerlebens beim Musikhören und die Mittelbarkeit der Rückvergewisserung in der ästhetischen Reflexion sind zwei komplementäre Zugänge, die erst in der wechselseitigen Ergänzung die Musik im Ganzen, unsere Möglichkeiten des Umgangs mit ihr deutlich machen.<sup>2</sup>

Meinen eigenen Unterricht in Musiktheorie habe ich sehr verschieden erlebt. In der Schule und der Musikschule wurde mit musiktheoretischen Lerninhalten eher fantasieolos umgegangen. Die basalen Regeln der Elementarlehre blieben weit hinter meinem musikalischen Erleben zurück: Die Intuition beim Improvisieren am Klavier und beim Schreiben eigener Stücke war ihnen stets voraus. Etwas anderes waren dagegen die privaten Kontrapunktstunden zur Studienvorbereitung: Hier faszinierte mich bereits als Jugendlicher das hohe Anspruchsniveau und die gesamte Atmosphäre der Gelehrsamkeit als Gegenwelt zur Pragmatik des rein performativ ausgerichteten Instrumentalunterrichts. Die Auseinandersetzung mit dem kontrapunktischen Regelwerk bei der Analyse und bei

1 Antholz 1970, 109.

2 Dankmar Venus hat diese komplementären Zugänge einst als »Ergriffenwerden« und »Begreifen« charakterisiert (1984, 61f.).

eigenen Schreibversuchen führte mitten hinein in eine polyphone Klangwelt, die sich mir als Klavierschüler sonst wohl kaum erschlossen hätten. Über den konkreten Gegenstand der Musik von Josquin und Palestrina hinaus hat dieser Unterricht grundlegend zu meinem Musikdenken beigetragen: zu einer Sichtweise von Musik als komplexes Zusammenspiel verschiedener Stimmen. Im betriebsamen Studienalltag an der Hochschule waren die Theoriestunden ganz besondere Inseln. Das gemeinsame Versinken in der Musik im geschützten Rahmen der kleinen Gruppe schätze ich auch heute im Rückblick noch sehr. Hinzu kamen die vielen Anregungen: Musiktheorieunterricht, so wie ich ihn im Studium erlebt habe, kann wesentlich zur Erweiterung des Hörrepertoires beitragen.

Was die Struktur des Lehramtsstudiums betrifft, so definiert die Musiktheorie gemeinsam mit der Musikwissenschaft ein wichtiges Studienfeld, in dem es um die Herausbildung theoretisch reflexiver, wissenschaftlich fundierter Berufsidentität geht. Die Abgrenzung zur Musikwissenschaft ist wegen dieser gemeinsamen Zielstellung sicher nicht leicht. Hier dennoch ein Versuch: Für mich verkörpert Musiktheorie den sezierenden Innenblick, die genaue Untersuchung einzelner Stücke (Werkanalyse) bzw. die Beschäftigung mit konkreten musikalischen Phänomenen (Harmonielehre, Satztechnik, Kontrapunkt). Musikwissenschaft hingegen (egal ob historisch, systematisch oder ethnologisch ausgerichtet) wendet den Blick eher nach außen auf biografische, geschichtliche und gesellschaftliche Begleitumstände sowie auf kulturanthropologische, physiologische und psychologische Rahmenbedingungen. Musikwissenschaft klärt gewissermaßen über den »Sitz im Leben« auf und versucht von daher, die Bedeutung der Musik zu erschließen, während Musiktheorie sich mit strukturellen Binnenphänomenen beschäftigt, um von dieser Perspektive aus ebenfalls zu musikalischen Bedeutungsfragen vorzustoßen.<sup>3</sup>

Wenn es wie beim Schulfach um Musik als Ganzes geht, wenn in umfassendem Sinne das gesamte Sachgebiet zum Gegenstandsbereich des Lernens werden soll, dann also darf Musiktheorie mit ihren spezifischen Fragestellungen, Methoden und Erkenntnissen auf keinen Fall fehlen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des allgemein bildenden Anspruchs der Schule. Um diesen Anspruch einzulösen, haben wir für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern ein gemeinsames Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe formuliert und darin den Musikunterricht entlang sechs verschiedener Betrachtungsweisen und Themenfelder ausgerichtet. Eins davon versteht sich explizit als musiktheoretisches und ist mit dem Titel »Musik als gestaltete Ordnung«<sup>4</sup> überschrieben. Als Lerninhalte werden dazu aufgeführt:

Methoden der Analyse und Interpretation, Anwendung grundlegender Gestaltungsprinzipien, Techniken motivisch-thematischer Arbeit, Formmodelle und ihre individuelle

3 Musiktheorie, so wie sich gegenwärtig darstellt, fokussiert gewissermaßen auf *Wie*-Fragen: Sie nimmt die Form, die Binnenstruktur und die einzelnen Bausteine der Musik in den Blick und fragt danach, wie diese beschaffen sind (phänomenologische Perspektive). Eine »Theorie der Musik«, ganz in naivem Wortsinne, dürfte dagegen *Was*- und *Warum*-Fragen nicht ausklammern: Sie müsste Aussagen darüber treffen, was Musik ist bzw. was Musik sein kann (ontologische Perspektive), und sie hätte zu klären, warum Musik überhaupt existiert und welche Bedeutungen sie für den Menschen haben kann (anthropologische Perspektive).

4 *Kerncurriculum*, 15.

Ausprägung, Serialismus und Aleatorik als Extrempositionen musikalischer Gestaltung, Experimentelle Musik.<sup>5</sup>

Neben diesem gewissermaßen das Kerngeschäft der Musiktheorie abbildenden Themenfeld gibt es allerdings noch ein anderes, das mit musiktheoretischem Denken in Zusammenhang steht, das zusätzlich jedoch in physikalische, physiologische und psychologische Bereiche hineinragt und mit dem Titel »Grundlagen von Musik« recht weitläufig überschrieben ist. Ausgewiesene Lerninhalte sind hier:

Grundprinzipien der Klangerzeugung und Akustik, Grundlagen des Instrumentenbaus, Funktionsweisen elektronischer Musikinstrumente und Medien, Tonsysteme und Stimmungen, Funktionsweise von Stimme und Gehör, Neurobiologische Grundlagen der Musikwahrnehmung und des Musizierens, Fragestellungen der Musikpsychologie (Begabungsforschung und Lerntheorie), Ansätze der Musiktherapie.<sup>6</sup>

Das Fach Musiktheorie bereits im Studium für derartige Fragen der Akustik, der Rezeption und Kommunikation sowie der Ästhetik zu öffnen, scheint mir eine ebenso lohnende Entwicklungsaufgabe wie die theoretische Untersuchung und Systematisierung der Rollen und Bedeutungsmöglichkeiten von Musik im Kontext multimedialer Artefakte.<sup>7</sup>

In welcher Weise Musiktheorie in der Schulpraxis vorkommt, ist stark abhängig davon, welches Bild die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der eigenen Bildungsbiografie haben: Definiert sich Musiktheorie in ihrem Unterrichtskonzept bloß *ex negativo* als Gegenpol zur Musikpraxis, oder wird sie für die Schülerinnen und Schüler tatsächlich als Fachdisziplin mit eigener Frageperspektive und zugehörigem Erkenntnishorizont erkennbar? Fungiert sie bloß als schlechtes Gewissen (»jetzt haben wir mehrere Stunden Praxis gemacht, jetzt ist auch mal wieder Theorie dran, damit wir etwas haben für den Test«), oder wird sie als durchgängiger Reflexionsansatz ernst genommen?

Ähnlich wie für die Grammatik im Deutschunterricht stellt sich auch für die Musiktheorie die Frage, welcher Organisationsform der Vorzug gegeben wird: der lehrgangsmäßigen Vermittlung in geschlossenen Lerneinheiten oder der integrierten Vermittlung durch akzidentielle Exkurse? Damit verbunden sind Entscheidungen hinsichtlich des didaktischen Vorgehens: Sollte Musiktheorie deduktiv gelehrt und der Unterricht abbilddidaktisch von der Sachlogik her aufgebaut werden, oder sollte Musiktheoretisches induktiv erschlossen werden und sich aus der Erfahrungswirklichkeit herleiten? Die erste Haltung findet sich aktuell wieder im vielerorts zu hörenden Ruf nach Rückkehr zu aufbauenden Unterrichtskonzepten. Die zweite Haltung steht dagegen der konstruktivistischen Didaktik nahe. Deren Kernthese lautet, dass jedes Subjekt sich seine Welt selbst

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Aus musikpädagogischer Sicht ist bedauerlich, wie sehr sich der Zuwendungsbereich der deutschsprachigen Musiktheorie nach wie vor auf den Sonderfall abendländischer Kunstmusik mit ihrem Absolutheitsanspruch verengt. Die Erweiterung auf Musik anderer Kulturen, auf funktionale Musik (im Zusammenhang mit Tanz, Film, Werbung) und auf den Bereich multimedialer Kunstproduktion (Videokunst, Klanginstallation etc.) ist mit Blick auf die fachliche Fundierung von Musikunterricht dringend wünschenswert.

konstruieren muss. Und dabei nimmt es oft andere Wege als jene der fachwissenschaftlichen Systematik. Ein wichtiger Unterschied liegt darüber hinaus in der höheren Aktivität des Vollzugs: Anders als bei der rezeptiv-registrierenden Aufnahme vorgeordneten Fachwissens geht es hier um die kognitive Durchdringung des zunächst Ungeordneten, d. h. um eine eigene Herleitung von Gesetzmäßigkeiten und Erkenntnissen, die dann erst verglichen werden mit den historisch gewachsenen, kollektiv zusammengetragenen Angeboten der Fachwissenschaft. Eine solche phänomenologisch orientierte Musiktheorie von unten, müsste stärker noch von den kognitiven Operationen ausgehen, die das musiktheoretische Denken an sich konstituieren. Sie müsste die Jugendlichen stärker als bisher anleiten,

- musikalischen Erfahrungen Gestalt zu geben, Gehörtes zu visualisieren und zu benennen,
- musikalische Details wahrzunehmen wiederzuerkennen und zu vergleichen,
- Musik in ihrem Verlauf zu rekonstruieren und zu gliedern,
- musikalische Gestaltungs- und Ordnungsprinzipien abzuleiten und zu systematisieren.

Wenn Unterricht in diesem Sinne geschieht, lässt sich mit Fug und Recht von Kompetenzorientierung sprechen und der Stellenwert musiktheoretischen Denkens in der Schule plausibel begründen.

## Literatur

Antholz, Heinz (1970), *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*, Düsseldorf: Schwann.

*Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe: Musik. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern* (2006), hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Venus, Dankmar (1984), *Unterweisung im Musikhören*, Wilhelmshaven: Heinrichshofen's.

# »Wozu brauche ich das?«

## Der Anteil der Musiktheorie an der Konstruktion musikbezogener Bedeutung in Schule und Hochschule

Martina Krause

»Ich will Musik nur hören. Den ganzen Theoriekram brauche ich nicht!« (Schülerin A)

»Das Musikstück gefällt mir jetzt viel besser, weil ich es besser verstehe, nachdem wir es analysiert haben!« (Schüler B)

Diese zwei konträren Aussagen aus Schülermund dürften Musiklehrenden (zumindest in ähnlicher Form) bekannt vorkommen. Die Haltung von Lernenden gegenüber Musiktheorie im schulischen Alltag kann also zwischen Ablehnung auf der einen Seite und Anerkennung auf der anderen changieren, wobei erstere erfahrungsgemäß dominiert.

### *Begriffsdefinition*

Die beiden Äußerungen zeigen, dass die Begriffe ›Theorie‹ und ›Analyse‹ oft synonym gebraucht werden. Auch wenn eine terminologische Trennung von Musiktheorie und Analyse vor dem Hintergrund einer Differenzierung von Theorie und Methode durchaus geläufig ist<sup>1</sup>, verwende ich ›Musiktheorie‹ nicht im engeren Sinne als ›Theorie‹, sondern als einen übergeordneten Begriff, der Analyse notwendigerweise mit einschließt.

Der Ausdruck »Theoriekram« in der ersten Schüleräußerung impliziert eine Diskreditierung der Musiktheorie. Musiktheorie wird hier latent als lästiger Bestandteil des Musikunterrichts angesehen, der zudem sinnlos erscheint, da Musiktheorie offensichtlich für das (genießende) Hören ohne Relevanz bleibt. Gründe für eine solche Haltung mögen in einer reduzierten Vorstellung von Musiktheorie als ›trocken‹ und ›praxisfern‹ liegen, die nicht selten auch von Lehrenden (wenn auch oft unbewusst) vermittelt und seit Schülergenerationen als Vorurteil kolportiert wird.

Musiktheorie in meinem Verständnis hat allerdings nichts mit ›grauem Faktenwissen‹ zu tun. Objektive, isolierte und für immer gültige Ergebnisse gibt es in der Musiktheorie genauso wenig wie in anderen Wissenschaften; vielmehr handelt es sich hier um dynamische Konstrukte, die an historische sowie soziokulturelle Kontexte und damit an Subjekte gebunden sind – wenngleich damit auch ein Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit einhergeht, ohne welche jegliche Verständigung *ad absurdum* geführt werden würde. Es täte dem Musikunterricht daher gut, einen prinzipiell konstruktivi-

1 Weidner 2010.

vistischen Musiktheoriebegriff zu Grunde zu legen, anstatt auf einen vermeintlich ontologisch gefassten Begriff von Musiktheorie (nach dem Motto: »So ist das nun einmal mit den Quintparallelen ...«) zu setzen, um Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, dass musiktheoretisches Wissen nicht einfach vorhanden, sondern gemacht ist. Eine in diesem Sinne erweiterte Musiktheorie steht im Musikunterricht nicht mehr separiert von den anderen Inhalten, die doch scheinbar viel mehr Spaß machen, sondern wird integriert in ein Konzept von Musikunterricht, welches aus meiner Sicht konstruktivistisch zu fundieren ist, da es in musikdidaktischen Prozessen eben nicht um die *Vermittlung* von Inhalten, sondern um die *Konstruktion* von musikbezogener Bedeutung geht.<sup>2</sup>

In einem solchen Verständnis wird auch die zweite Schüleräußerung klarer: Einblicke in die Genese und Geltung musiktheoretischen Wissens können dazu beitragen, dass Musik noch mehr genossen wird. Nach Eggebrecht<sup>3</sup> umfasst das Verstehen von Musik zwei Dimensionen, die komplementär aufeinander bezogen sind: das »ästhetische Musikverstehen«, welches gewissermaßen prä-theoretisch verfasst ist, und das »erkennende Verstehen«, welches (auch) auf musiktheoretischem Wissen basiert und das ästhetische Verstehen bereichern kann. Insofern trifft zwar zu, was in der ersten Schüleräußerung zutage tritt: *Notwendig* ist ein musiktheoretischer Background zunächst nicht, um Musik hörend genießen und genießend hören zu können. Gleichwohl gewinnt das »ästhetische Verstehen« durch das Wissen über Musik eine andere (und durchaus höhere) Qualität.

### *Musiktheorie in der Schule*

Vor diesem Horizont muss die Auffassung, dass Musiktheorie auf Schülerseite *per se* unbeliebt sei, selbst als Vorurteil enttarnt werden. Analyse kann durchaus auch bei Lernenden zum Bedürfnis werden!<sup>4</sup> Ein Interesse an Analyse von Musik ist kein Manko und auch kein Signum für einen schülerfernen Musikunterricht. Konzessionen wie »Wir müssen jetzt halt ein bisschen Theorie machen, danach dürft ihr wieder musizieren!« sind vor diesem Hintergrund fatal und spiegeln einen aktuellen musikdidaktischen Trend wider, der zudem bereits wieder im Wandel begriffen ist.<sup>5</sup> Musiktheorie fungiert damit auch in musikunterrichtlichen Prozessen nicht lediglich als Dienstleisterin für ein abprüfbares Wissen. Im Gegenteil: Musiktheorie hat aus meiner Sicht einen fundamentalen Anteil an Prozessen musikbezogener Bedeutungskonstruktion. Sie ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern stiftet selbst Bedeutung. Eine rein propädeutische Vorstellung von Musiktheorie muss zurückgewiesen werden, stattdessen ist musiktheoretisches Wissen für Bedeutungskonstruktionen *konstitutiv*. Damit ist ein reduktionistischer Begriff von Musiktheorie im Musikunterricht aufzugeben.

2 Krause 2008.

3 Eggebrecht 1995.

4 Vgl. Geuen 2007.

5 Inzwischen zeichnet sich innerhalb des musikpädagogischen Diskurses eine Renaissance des Musikhörens ab, während musikpraktische Konzepte wie Klassenmusizieren durchaus kritisch gesehen werden.

### Musiktheorie in der Schulmusikausbildung

Die obigen Ausführungen lassen sich zum Teil auch auf den hochschulischen Musiktheorie- und Analyseunterricht übertragen. Dass die beiden Disziplinen Musiktheorie und Musikpädagogik nicht gerade in einem freundschaftlichen Verhältnis zueinander stehen, dürfte bekannt sein.<sup>6</sup> Umso dringlicher erscheint eine Nobilitierung von Musiktheorie in dem Sinne, dass die Relevanz musiktheoretischen Wissens auch auf hochschuldidaktischer Ebene deutlich gemacht wird. Es wäre wünschenswert, wenn sich angehende Musiklehrende ebenfalls des für Verstehen und Bedeutungskonstruktion konstitutiven Anteils von Musiktheorie bewusst und Musiktheorie nicht als lästiges Pflicht- oder gar Angstfach sehen würden.

Das Schulmusikstudium hat überdies nicht die Aufgabe, Konzepte an die Hand zu geben, sondern zu einer fragenden und forschenden Haltung zu führen, die *idealerweise* habitualisiert und auch im späteren Schulalltag nicht aufgegeben wird. In einem weiteren Sinne sind Musiklehrende somit immer auch *Musiktheoretiker*. Es ist endlich an der Zeit, Praxis nicht länger als Gegenbegriff zu Theorie aufzufassen bzw. Theorie und Praxis nicht gegeneinander auszuspielen.

### *Desiderata und Perspektiven*

Musiktheorie und Musikpädagogik müssten viel stärker – und ungeachtet aller vorhandenen und sicherlich nicht einfach wegzuleugnenden Terminologieschwierigkeiten – in einen konstruktiven Dialog miteinander treten (Weidner 2010). Interdisziplinäre Symposien könnten dazu beitragen. Dabei geht es m. E. nicht um eine Angleichung von Fragen und Perspektiven im Sinne einer Nivellierung, sondern durchaus um den Mut zur Differenz – allerdings immer unter der Prämisse wechselseitigen Respekts.

## Literatur

- Eggebrecht, Hans Heinrich (1995), *Musik verstehen*, München: Piper.
- Geuen, Heinz (2007), »Hörend gestalten – verstehend begreifen. Überlegungen zur ›Entsperrung‹ artifizieller Musik in der Schule«, *Musik und Bildung* 3/2007, 28–34.
- Krause, Martina (2008), *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*, Hildesheim u. a.: Olms.
- Weidner, Verena (2010), »Musiktheorie und Musikpädagogik. ›Resonanzprobleme‹ einer Beziehung«, *ZGMTH* 7/3. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx>

6 Weidner 2010.



# Musiktheoretische Tätigkeit als Differenzierung musikalischer und musikbezogener Unterscheidungen

Stefan Orgass

*Was ist für Sie Musiktheorie?*

Da ich mich derzeit unter verschiedenen Aspekten mit George Spencer-Browns Unterscheidungstheorie (bzw. Theorie der Form der Unterscheidung) auseinandersetze, versuche ich eine Antwort vor diesem theoretischen Hintergrund. Musiktheorie könnte dann als Disziplin beschrieben werden, in der untersucht und gelehrt wird, welche Unterscheidungen für eine Musik maßgeblich sind und warum sie maßgeblich sind. Der letztgenannte Gesichtspunkt verweist auf Regeln des musikalischen bzw. musikbezogenen Unterscheidens, wobei Regeln zwischen erlaubten und verbotenen Handlungen unterscheiden und sich der Unterschied zwischen musikalisch und musikbezogen auf die Differenz zwischen einem Denken in Musik einerseits (musikalisches Unterscheiden) und dessen Sprachbezug andererseits (musikbezogenes Unterscheiden) bezieht. Mir scheint in letztgenannter Differenz auch ein möglicher Schlüssel für die Beantwortung der Frage vorzuliegen, ob denn Musiktheorie nun eine Kunst oder eine Wissenschaft sei: Soweit sie den letztgenannten Aspekt akzentuiert, könnte man sie als wissenschaftliche Disziplin mit starker Affinität zur Musikwissenschaft begreifen; soweit sie sich darum bemüht, musikalisches Unterscheiden – auf welchem Wege, d. h. in welchen bzw. durch welche Medien musikalischer Hervorbringung auch immer (Notentexte, elektronische Files, Livepräsentationen etc.) – zu thematisieren, wird man sie eher als künstlerische Disziplin mit einer gewissen Nähe zur Komposition betrachten (bzw. beobachten). Diese Zaunreiterposition scheint für Musiktheorie konstitutiv zu sein, also auf die Notwendigkeit eines fortwährend zu prozessierenden Kreuzens der Grenze zwischen Musik- und Sprachbezug – genauer: zwischen dem Kreuzen der Grenzen zwischen musikalischen Einheiten einerseits und zwischen musikalischen Einheiten und ihrer begrifflichen Erfassung bzw. regelbezogenen Einordnung durch Prädikation andererseits – hinzuweisen. Würde die erwähnte Frage eines Tages beantwortet, gäbe es diese Disziplin wohl nicht mehr.

*Welche Erfahrungen (z. B. während der eigenen Ausbildung oder in der Hochschule) machen Sie für Ihr Bild von Musiktheorie besonders verantwortlich?*

Die oben gegebene Antwort ist sowohl mit meinem eigenen Studium (Lehramt Musik und Musikwissenschaft) als auch mit meinen beruflichen Erfahrungen kompatibel: Sowohl damals als auch in der jetzigen Hochschullehrertätigkeit sind mir Musiktheoretike-

rinnen und Musiktheoretiker begegnet, die durch ihre Lehrtätigkeit und im Gespräch die erwähnte Zaunreiterposition auf verschiedene Weise bezogen und inhaltlich ausgestaltet haben. In meiner Tätigkeit als Dekan des Fachbereichs 2 unserer Hochschule (2002 bis 2006) habe ich mich – selbstverständlich gemeinsam mit ähnlich gesinnten Kolleginnen und Kollegen – für eine damals anstehende Neubesetzung zweier Musiktheorie-Professuren mit Kollegen eingesetzt, die einen deutlicheren Akzent (als dies vormals zu beobachten gewesen war) auf ein Erlernen musiktheoretischer Begriffe und Regeln bzw. Regelwerke gesetzt haben, welches konsequent von eigener musikalischer Tätigkeit bzw. Praxis ausgeht (bevor dann das unstrittig wichtige ›Eigenleben‹ der Begriffe und Regeln in den Blick kommen und gepflegt werden kann). Dies ist wohl eine musikpädagogische Sicht auf Musiktheorie, die aber offensichtlich auch musiktheorieimmanent eingenommen werden kann und wird.

### *Wozu Musiktheorie in der Schulmusikausbildung?*

Zu einem wichtigen Aspekt dieser Frage – dem des Sinns musikalischer Analyse aus der Sicht der von mir vertretenen Kommunikativen Musikdidaktik – habe ich an anderer Stelle bereits umfänglich Stellung genommen.<sup>1</sup> Dort wird eine bedeutungstheoretische Sicht auf musikalische Analyse entfaltet. ›Analyse‹ wird als Oberbegriff für den Zusammenhang von Analyse und Interpretation verwendet, da es keine interpretations- bzw. ›wertfreie Analyse gibt. Analyse konkretisiert das interaktive Musiklernen im Musikunterricht in Tätigkeiten, »die a) in normativer Hinsicht auf die Ermöglichung der Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Musik und von musikbezogenen Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit ausgerichtet sind, b) inhaltlich auf die Erweiterung von Möglichkeiten für solche Zuweisungen sowie auf die Gewährleistung von deren stimmigen Zusammenhang und damit auf die Verbesserung musikbezogener Verständigung zielen (wobei die Stimmigkeit auf der Grundlage des jeweils gewählten Aspekts bzw. vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzung zu beurteilen ist) und insofern c) dem Musiklernen in seinen vier Dimensionen eine Richtung gibt.«<sup>2</sup> In einer Musikdidaktik, die bedeutungstheoretisch (und eben nicht erfahrungstheoretisch) ansetzt, kommt also musikalischer Analyse im angedeuteten Sinne ein zentraler Stellenwert zu. Angehende Musiklehrerinnen und Musiklehrer sollten die entsprechenden ›Kompetenzen‹ entwickelt haben. Daher gibt es an Folkwang z. B. die Disziplin ›Didaktik der Musiktheorie‹, welche als »künstlerisches« Fach geführt wird.

### *Wozu Musiktheorie in der Schule?*

Ein wichtiger Aspekt wurde bereits in der Antwort auf die vorige Frage artikuliert: Musiktheoretische Tätigkeit im erläuterten Sinne ermöglicht neue, bislang durch das Individuum, das diese Tätigkeit ausübt, so (kognitiv) nicht prozessierte musikbezogene Bedeutungszuweisungen (also musikalische Unterscheidungen und Wahrnehmungen sowie Deutun-

1 Orgass 2007.

2 Ebd., 625 f. Musiklernen wird hier als Zusammenhang von musikbezogener Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Selbsttätigkeit begriffen.

gen vom Zusammenhang bzw. von Zusammenhängen des Unterschiedenen) und eröffnet begriffliche Möglichkeiten der Verständigung über diese Bedeutungszuweisungen. In diesem weiten Sinne gibt es Musiktheorie z. B. auch im Grundschulunterricht, denn die – in historischer Hinsicht ausdifferenzierende – musiktheoretische Fachterminologie macht lediglich einen kleinen, wenngleich disziplinär wichtigen Teil dieser begrifflichen Möglichkeiten aus. Allerdings gehören meines Erachtens begründbare Vorstellungen vom Erlernen von Begriffen, auch von musiktheoretischen Fachbegriffen, zur Theoretisierung der letzteren, womit die immanente Didaktizität der Musiktheorie umrissen sein mag.<sup>3</sup>

*Vertreten Sie als Musikpädagogische Positionen, von denen Sie behaupten würden, sie verhielten sich komplementär zu dem, wofür Musiktheorie Ihrer Ansicht nach steht?*

Nein, unter Berücksichtigung der bislang mit Musiktheoretikerinnen und Musiktheoretikern geführten Gespräche kann ich beobachten, dass die oben angedeuteten Ansichten (etwa zur immanenten Didaktizität der Musiktheorie) in zunehmendem Maße von diesen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern geteilt werden.

*Wie schätzen Sie das Verhältnis der Disziplinen Musikpädagogik und Musiktheorie in der Hochschullandschaft hierzulande ein?*

Für die Beantwortung dieser Frage fehlt mir eine Menge einschlägiger Beobachtungen bzw. Beobachtungsmöglichkeiten. Sicherlich sollten und können beiden Disziplinen aber voneinander lernen: Die Musiktheorie, insofern für sie beispielsweise die oben nur angerissenen Vorstellungen von der Prozesshaftigkeit des Zuweisens von Bedeutungen zu einer Musik (bzw. von dem, was oben immanente Didaktizität der Musiktheorie genannt wurde) nicht selbstverständlich, aber mindestens bedenkenswert sein könnten; die Musikpädagogik, insofern sie beispielsweise die zur Zeit in ihr beobachtbare Tendenz zur ›Enthistorisierung‹ musikunterrichtlicher Inhalte (vgl. etwa *den* Tonsatz eines Arrangements für das Klassenmusizieren, der – im besten Fall – an die Zeiten *des* vierstimmigen Satzes erinnert, oder auch die musikdidaktischen Hervorbringungen im Umfeld des so genannten Aufbauenden Musikunterrichts), im Gespräch mit historisch arbeitenden Musiktheoretikerinnen und Musiktheoretikern (kann es eine Alternative zu dieser historischen Arbeitsweise geben?) in Frage stellen und diese aus meiner Sicht unangemessene Bedeutungszuweisung zur Musik relativieren und korrigieren könnten.

## Literatur

Orgass, Stefan (2007), »Musikalische Analyse aus Sicht Kommunikativer Musikdidaktik. Analysieren im Musikunterricht als Differenzierung, Relativierung oder Korrektur musikbezogener Bedeutungszuweisungen«, in: *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim u. a.: Olms, 605–706.

3 Vgl. ebd.: Musikbezogene Bedeutungszuweisungen werden sowohl im Vorschulalter als auch im musikwissenschaftlichen Doktorandenkolloquium differenziert, relativiert oder korrigiert etc.



# Musiktheorie zwischen Philosophie und Handwerkslehre

Christoph Richter

## *Vorbemerkungen*

Musiktheorie – verstanden als Disziplin und als Lehrfach – gilt sowohl als eine von vier Säulen der Musiklehrerausbildung und des Musikunterrichts (neben dem künstlerisch-praktischen Bereich, der Musikwissenschaften und der Musikpädagogik) als auch als unverzichtbarer Teil der Lehre und Forschung.

Um die besondere Prägung dieses Bereichs zu markieren, sei auf zwei Unterscheidungen hingewiesen. Es ist (erstens) zu unterscheiden zwischen der Musiktheorie im Wortsinne, also im Verständnis einer ›Schau‹ auf die naturwissenschaftlichen und geistigen Fundamente der Musik, d. h. zwischen einer Philosophie mit kosmologischen, theologischen und (später) ästhetischen Fragestellungen – und (zweitens) den ebenfalls Musiktheorie genannten einzelnen Lehr-, Lern- und Anwendungsfächern, die zusammen eine historisch und systematisch angeordnete Handwerkslehre der Musik bezeichnen.

Die Musiktheorie als Philosophie fragt nach Modellen (Mythen) der Entstehung von Musik, nach ihrem besonderen Wesen und ihrer kosmologischen und/oder religiösen Abkunft und gesellschaftlichen Funktion. Die Musiktheorie als Handwerkslehre bietet Modelle und Regeln für das Verstehen, für das Komponieren, für die klangliche Darstellung und für die Analyse von Musik an.

Beide Bereiche haben sowohl für die musikpädagogische Ausbildung als auch für die musikpädagogische Praxis unverzichtbare Bedeutung. Sie nötigen zu einer zweiten Unterscheidung, nämlich der Musiktheorie als Studienfach und einer Musiklehre als Lehr- und Lernfach des Musikunterrichts.

## *Unterscheidungen*

Eine Schwierigkeit sowohl in der genannten doppelten Unterscheidung als auch in ihrer Anwendung in der Lehre und Forschung liegt darin, dass beide innerhalb ›schwimmender Grenzen‹ agieren, mit Fragen wie: Wie ist das Feld der schuldidaktischen Fragen einzugrenzen? Wo und wie begegnen sich Musiktheorie und Musikwissenschaft? Wie sind ›abbildungsdidaktische‹ Schnellschüsse zu verhindern?

Infolge können Schwierigkeiten sowohl hinsichtlich der Kompetenzzuweisungen der Lehrenden als auch hinsichtlich der Zuordnung der Lehr- und Lernfelder für die Musiklehrerausbildung auftreten. In diesem Störungsstreit befinden sich oft genug Musikwis-

senschaftler, Musiktheoretiker und Musikpädagogen. Dieser schon recht alte Streit um Zuständigkeiten, um Besitzstände und um Auffassungen der Prioritäten behindert seit je die Reformen und den Studienalltag. Eine Überwindung der Grenz- und Inhaltskriege ist – nach meiner über dreißigjährigen Erfahrung als Dauerreformer – jedoch durch fortgesetzten Diskurs und personale Zusammenarbeit möglich.

### *Musiktheorie als Philosophie*

Eine Philosophie der Musik fragt nicht danach, wie Musik hergestellt wird, wie sie bestimmte Wirkungen erzeugt, wie sie bestimmte Funktionen erfüllt, wie man sie hören kann oder soll ... Sie sucht vielmehr nach Antworten auf Fragen ihrer Herkunft und Entstehung; nach ihrer Bedeutung im Leben von Menschen; danach, was sie aus den Menschen und ihrem Zusammenleben macht; danach, wozu sie gebraucht wird. Man kann also nach dem Wie, Wann und Warum der Musik fragen, und man kann nach ihrem Ursprung fragen, aus dem das Wie, wann, warum usw. entstehen. Zur Formel verkürzt: Philosophisch gibt die Musiktheorie Antworten auf ihr ›Dasein‹; handwerklich auf ihre ›Sosein‹.

Die beiden Seiten der Musiktheorie gehören eng miteinander zusammen. Deswegen sind sie auch gut in einer gemeinsamen musiktheoretischen Wissenschaft untergebracht. Das schließt einerseits die Forderung ein, die handwerkliche Musiktheorie in einem Studium immer wieder mit Fragen oder Theorien des ›Daseins‹ (einer Philosophie der Musik) zu verbinden oder auf sie zurückzuführen: seien sie kosmologisch, naturwissenschaftlich oder – wie im Mittelalter – theologisch begründet oder in Mythen erzählt. Fragen der Musiktheorie als Philosophie im Musikunterricht können sein: Wodurch unterscheidet sich das Klingende der Natur von jenem der menschlichen Kultur? Warum ist das Prinzip der Wiederholung in der Musik von so prägender Bedeutung? Was unterscheidet das Sprechen vom Singen? Welche Funktion hat eigentlich ein Instrument, und was macht es aus den Spielern? Solche Besinnungen schuldet der Musikunterricht dem allgemeinen Bildungsgedanken, der den Musikunterricht mit den anderen Fächern verbindet.

Für den Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule scheint mir folgender Dreischritt sinnvoll zu sein, der auch in angemessener Form und Sprache mit sehr jungen Schülerinnen und Schülern möglich ist:

- Beschäftigung mit dem jeweiligen Phänomen
- Musizieren, Erfinden, Bewegen, Erörtern ...
- Nach dem ›Dasein‹ fragen.

### *Musiktheorie als ehrenwertes und anspruchsvolles Handwerk*

Unter ›musiktheoretischem Handwerk‹ verstehe ich die künstlerisch-wissenschaftliche Tätigkeit, die dabei hilft, Musik nach überlieferten oder neuen Modellen und Regeln zu erfinden, zu untersuchen, zu lehren. Dieses Handwerk, dessen Begriff (τέχνη) ich aus der Metaphysik des Aristoteles übernehme (als auf Erfahrung und Weisheit gegründetes Handeln und Lehren<sup>1</sup>) umfasst üblicherweise eine Lehre vom Klingenden und Zusam-

1 *Aristoteles opera* 1831, 981 a/b, 982.

menklingenden, von der musikalischen Formung und der Gestaltung der Zeit, von der Klanggestaltung, den verschiedenen Arten der Mehrstimmigkeit, der melodischen Erfindung u. a. Diese Gebiete in theoretischer und angewandter Hinsicht (vor allem an Beispielen) zu verstehen und zu vollziehen, ist Aufgabe und Voraussetzungen für jeden musikpädagogischen Umgang mit Musik – in der Hochschullehre und im allgemeinbildenden Musikunterricht (auch im Instrumentalunterricht).

Zu Teil mögen sie selbstzwecklich den Interessen an der Musiktheorie als einem eigenständigen Gebiet gelten. Gleichzeitig jedoch dienen sie übergeordneten Zielen und Aufgaben – der Untersuchung von Musikwerken, dem historischen Verstehen der Kompositionsgeschichte und ihrer Entwicklung, dem Musizieren, der Herstellung von Ausgaben und anderen. Für den allgemeinbildenden Musikunterricht überwiegt vermutlich ihre dienende Funktion, weil es in ihm vornehmlich um die Lebensgestaltung von Menschen (auch) mit Musik geht.

Wenn diese Bestimmung gilt, muss das Gebiet der Musiktheorie in der Musiklehrausbildung gleichsam in zwei Strängen angelegt werden – als ein selbstzweckliches Fach (wenn denn die Lehrerausbildung als akademisches Studium und nicht nur als prolongierte Unterrichtsvorbereitung verstanden wird), und als eine auf den Schulunterricht bezogene Didaktik und Methodik der Musiklehre – nämlich als eine der Bedingungen des (historischen wie systematischen) Musikverstehens, des Musizierens und des Musikerfindens.

Seit langem gibt es Streit darüber, ob und auf welche Weise die selbstzweckliche und die dienende-didaktische Lehre der Musiktheorie konzipiert und ins Verhältnis zueinander gebracht werden sollen. Mehrere Modelle des Studienfaches Musiktheorie in der Lehrerausbildung sind möglich, werden aber leider kaum sinnvoll durchdacht und verwirklicht:

1. Abzulehnen ist eine ›abbilddidaktische‹ Auffassung der Musiktheorie im Musikunterricht, d. h. die gedankenlose Übernahme der Hochschullehre in den Musikunterricht. Vielmehr ist eine Umwandlung der hochschulischen in eine schulische Musiktheorie unerlässlich, wenn Musiktheorie für Schüler (und Laien) sinnvoll und nützlich sein soll. Die schulische Musiktheorie muss elementar, sprachlich und sachlich einfach, immer mit Beispielen verknüpft und nach Möglichkeit stets zur schülergemäßen Anwendung geeignet sein. Hierfür gibt es Anregungen u. a. bei Diether de la Motte, Clemens Kühn, Hans Mersmann und in Bereichen der experimentellen Musik.
2. Die musiktheoretische Handwerkslehre kann am Anfang des Studiums stehen (gleichsam als Übergang von der schulischen Erfahrung und als Propädeutikum). Aus ihr kann die hochschul-gemäße systematische und historische Musiktheorie allmählich hervorgehen (mit zunehmender Abstraktion, Fachterminologie, Modell-Theorien usw.).
3. Umgekehrt kann die hochschulübliche Musiktheorie zunehmend vereinfacht, elementarisiert und auf Grundfragen zugespitzt didaktisiert werden. Dies ist übrigens keine Frage von leichter oder schwerer; vielmehr hat jede Sorte und jede Zielsetzung ihren Anspruch.

4. Musiktheorie in seinen beiden Bestimmungen kann nebeneinander angeboten werden, als a) wissenschaftlich-künstlerisches und b) schuldidaktisches Studienfach. Ich finde es nicht günstig; aber es erscheint nicht unmöglich.
5. Es kann jeder einzelne Bereich der musiktheoretischen Handwerkslehre in schuldidaktische Überlegungen, Aufgaben, Verstehensweisen überführt werden.

In allen möglichen Lehrsituationen scheint es mir unverzichtbar,

- für die Studierenden den Unterscheid zwischen beiden Konzepten der Handwerkslehre zu verdeutlichen;
- die Handwerkslehre stets an Musikbeispielen zu erörtern und nicht an abstrakten Modellen, seien sie noch so sehr für Prüfungen geeignet;
- anstelle verfrühter Fachterminologie Alltags- und Privatsprachen als Verstehensvehikel zu benutzen;<sup>2</sup>
- die Handwerkslehre stets mit anderen Bereichen des Musikunterrichts zu verknüpfen, mit Hören, Musizieren, Musikgeschichte, fachübergreifenden Parallelerscheinungen.

Die Frage ist zu stellen, ob für die beiden Richtungen der musiktheoretischen Handwerkslehre und auch für die Musiktheorie als Philosophie verschiedene Lehrer tätig werden sollten – ich fände das nicht gut. Sie sollten alle die drei behandelten Bereiche der Musiktheorie miteinander verknüpfen können.

## Literatur

*Aristotelis opera. Aristoteles graece* (1831), hg. von Immanuel Bekker, 2. Bde., Berlin: Reimer.

Wagenschein, Martin (1962), »Physikunterricht und Sprache«, in: *Die pädagogische Dimension der Physik*, Braunschweig: Westermann, 119–126.

2 Wagenschein 1962.

# Let's talk about music!

Sointu Scharenberg

Die Diskussion ist nicht neu: *musica mundana, humana* und *instrumentalis* beanspruchten mindestens seit der Antike jede für sich, zu – je unterschiedlichem – Erkenntnisgewinn beizutragen, weshalb gut überlegt sein wollte, welchem Mitglied der Gesellschaft der Zugang zu welcher Weltsicht inwieweit nützen oder schaden würde. Platon erkennt, dass diejenigen, die über die Grundlagen des Instrumentalspiels hinaus zu künstlerischer Gestaltung fortschreiten wollen, hierfür wohl das Gros ihrer Lebenszeit benötigen würden, kontinuierliches Üben würde kontinuierliches Staatsdenken verhindern – jedem seine Profession.

Und so ein wenig Platon scheint noch immer die Diskussion zu beeinflussen. Während in anderen Disziplinen längst das Miteinander und Aufeinander-Zu praktiziert wird, steht innerhalb der Musikhochschulen nicht selten eine Art Besitzstandswahrung im Weg: Was ist wichtiger für den künftigen Schulmusiker? Ein gutes musikwissenschaftliches Fundament? Eine fundierte Einsicht in die musiktheoretischen Zusammenhänge? Eine didaktisch-methodische Basis auf aktuellem Stand?

Manchmal hilft in solchen Fällen ein Blick auf die Wissenschaftstheorie weiter: Auf welcher Ebene ist solch ein ECTS-Punkte-gestütztes (oder -verbrämtes?) Tauziehen um die studentische Aufmerksamkeit eigentlich angesiedelt? Der Soziologe Rudolf Stichweh hat eine – wie ich finde, vielfältig einsetzbare – Definition für den Begriff der Disziplin veröffentlicht<sup>1</sup>, die Dagmar Simon wie folgt paraphrasiert hat:

Er [Stichweh] charakterisiert eine Disziplin als einen homogenen Kommunikationszusammenhang, einen akzeptierten Korpus wissenschaftlichen Wissens und als Set von Fragestellungen, Forschungsmethoden sowie paradigmatischen Problemlösungen. Ferner muss die angestrebte Karriere spezifisch für diese Disziplin sein. Und auch die berufliche Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses hat durch die eigenen Institutionen zu erfolgen.<sup>2</sup>

Demzufolge handelt es sich bei den drei vorgeblichen ›Disziplinen‹ Musikwissenschaft, Musiktheorie und Musikpädagogik allenfalls um ›Subdisziplinen‹ – aber *sub* wozu?

1 Stichweh 1994, 17.

2 Simon, »Was macht ein Fach zu einer wissenschaftlichen Disziplin? Welches sind die Kriterien?«. [http://www.wissenschaft-im-dialog.de/aus-der-forschung/wieso/detail/browse/4/article/was-macht-ein-fach-zu-einer-wissenschaftlichen-disziplin-welches-sind-die-kriterien.html?tx\\_ttnews%5BbackPid%5D=87&cHash=caf1363e08](http://www.wissenschaft-im-dialog.de/aus-der-forschung/wieso/detail/browse/4/article/was-macht-ein-fach-zu-einer-wissenschaftlichen-disziplin-welches-sind-die-kriterien.html?tx_ttnews%5BbackPid%5D=87&cHash=caf1363e08)

Versuchen wir es einmal mit einer Kompetenz: Das Studium der Schulmusik sollte (hier besteht vermutlich Einigkeit) zur sowohl künstlerisch-praktisch als auch theoretisch vertieften Einsicht in die Gestaltung von Musik, ihre historischen und aktuellen Bezugssysteme und ihre Vermittlung als Teil der kulturellen Kompetenz führen, die eine aktive Teilnahme am kulturellen Leben auch in seinen politischen Zusammenhängen ermöglicht.

Sowohl die Fragestellungen als auch die Gegenstände, mit denen sich die drei Subdisziplinen beschäftigen, überschneiden sich – je nach Erkenntnisinteresse. Und gerade diese Überschneidungsfelder bieten (im Übrigen ausreichend viele) Möglichkeiten, um die Vielfalt der Perspektiven für einen vertieften Einblick nutzbar zu machen. Kompositionen sind Ideengebäude und lebendiger Auseinandersetzung mit der Geschichte (damit auch der Gegenwart) verpflichtet. Ebenso müssen sich die Fragestellungen im Wechsel zwischen tradierten Erkenntnissen und neugieriger Suche bewegen. Sich hier auf die vorgebliche Sicherheit eines Methodenrepertoires der einen oder anderen Subdisziplin verlassen zu wollen, würde dem komplexen Phänomen Musik sicher nicht gerecht. – Überflüssig zu erwähnen, dass diese Überlegungen sowohl für das Studium als auch für das anschließende Berufsleben gelten, das u. a. auch in Schule stattfinden kann, denn das Staatsexamen beendet nicht den Prozess des Kennenlernens und Eroberns und ›situationshalber anwesende Schüler‹ (übrigens durchaus lieber anders herum zu lesen: ›situationshalber anwesende Lehrer‹) stören ihn nicht, sondern befördern ihn bestenfalls durch häufig ungeschütztere, unvermittelte Fragen.

Wie schreibt Stichweh? Eine Disziplin kennzeichnet sich u. a. durch einen homogenen Kommunikationszusammenhang. »Let's talk about music!«

## Literatur

Stichweh, Rudolf (Hg.) (1994), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Simon, Dagmar, »Was macht ein Fach zu einer wissenschaftlichen Disziplin? Welches sind die Kriterien?«. [http://www.wissenschaft-im-dialog.de/aus-der-forschung/wieso/detail/browse/4/article/was-macht-ein-fach-zu-einer-wissenschaftlichen-disziplin-welches-sind-die%20kriterien.html?tx\\_ttnews%5BbackPid%5D=87&cHash=caf1363e08](http://www.wissenschaft-im-dialog.de/aus-der-forschung/wieso/detail/browse/4/article/was-macht-ein-fach-zu-einer-wissenschaftlichen-disziplin-welches-sind-die%20kriterien.html?tx_ttnews%5BbackPid%5D=87&cHash=caf1363e08)

# Musik machen, denken, kommunizieren

## Überlegungen, ausgehend von den Fragen zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musiktheorie

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Mit ›Musiktheorie‹ kann ein Denken und Reden über Musik mit Reichweiten wie in subjektiven oder Alltagstheorien genauso bezeichnet sein wie eine wissenschaftliche Theorie, die demgegenüber einen höheren Grad an Bewusstheit, ausdrücklicher Formulierung und die Einbeziehung von systematischer Beobachtung hat.

Wenn ich gefragt werde, wie ich zu meinem Verhältnis zur Musiktheorie gekommen bin, will ich vermutlich-erklärend eine Erinnerung an meine Studienzeit anführen. Eingebunden in ein von Achtung, Engagement und Interesse geprägtes Arbeitsklima ging es dort in der Arbeit im Fach Musiktheorie um historisch differenzierendes Auffassen und Beschreiben von Musik. Es ging um Musik als Produkt von Denken und um, wie der Dozent es nannte, »Kunst als Medium der Ungeborgenheit«, wobei die satz- und klavierpraktische Arbeit durchgängig ein wichtiger Bestandteil war. Manche Ideen und Formulierungen aus diesem Unterricht nutze ich inzwischen verändert, eine grundsätzliche Freude aber, mich näher mit Musik (auch strukturell) zu beschäftigen, hat sich prinzipiell erhalten. Und dieser Unterricht, das dort angestoßene Lernen war so, dass es auch zu fachlichen Anwendungen erquicklicher und erfolgreicher Art geführt hat, die in dieser Form nicht direktes Unterrichtsthema gewesen waren; es war also um musikalische und musikbezogene Kompetenz in einem umfassenderen Sinne gegangen.

Musiktheorie gehört in ein Schulmusikstudium, damit Studierende, zukünftige Musiklehrkräfte, satzpraktisch handlungsfähig werden und wissenschaftlich eingebettetes Denken in und über die Strukturen von Musik handhaben können. So kann hier die Bildung von sensiblen, wachen, klugen Persönlichkeiten mitangestoßen werden, die zum Agieren und zu Perspektivwechseln in der Lage sind. Das Musiklehramtsstudium enthält ein gerüttelt Maß an musikpraktischen Anteilen, die wie ein Handwerk im Meister-Lehrling-Prinzip vermittelt werden, primär auf Funktionieren und Anwendung gerichtet sind; Kunst wird hier oft als irrationales Metier gepflegt, in dem vorzugsweise im egomanischen Habitus agiert wird. Demgegenüber zielt Wissenschaftlichkeit auf eine andere Qualität von Umgehensweisen; ihr geht es darum, in Diskurse eingebettet, Gegenstände, Blickwinkel und Ergebnisse zu reflektieren und eben auch zu relativieren. Lehrerbildung erfordert Wissenschaftlichkeit, weil in Erziehung und Bildung aufgrund zukünftiger schneller und unvorhersehbarer Entwicklungen auf große Veränderungen zu reagieren sein wird. Dazu ist die Befähigung, bisherige Sichtweisen auf- und neue zu er-

arbeiten erforderlich, weil rezeptologisches Anwendungswissen (worauf Handwerk und Ausbildung zielen) veraltet und so keine geeignete Grundlage für verantwortliches Handeln bietet (deswegen auch: *Lehrerbildung* und nicht: *Ausbildung*!). Guter Unterricht an Schulen bedarf lehrerseitig theoriegeleiteter, methodenbewusster, kritisch-unabhängiger, weitgefasster Kompetenz. Diese umfasst wissenschaftliche Überlegungen zu den Voraussetzungen und Bedingungen musikalischen Lernens, zu dessen institutionellen und unterrichtlichen Praxen genauso wie zur Geschichte und zu den Strukturen von Musik. Insofern sollte meines Erachtens das Fach Musiktheorie Studierende befähigen, Musik strukturell, in ihrer Gemachtheit wahrnehmen, erforschen und beschreiben zu können. Solches Beschreiben heißt Interpretieren und heißt etwas Erscheinendes nicht für bare Münze zu halten, sondern begründend Bedeutungen zuzuweisen, Entscheidungen zu treffen bzw. solche zu erwägen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Dabei muss meines Erachtens nicht allein begrifflich, sondern auch praktisch gearbeitet werden.

Musiktheorie sollte es auch in der Schule geben, im Unterricht, weil auch das verstandesmäßige Umgehen mit Musik eine Praxis ist, die in der bürgerlichen Gesellschaft allen zusteht und kein Privileg von wenigen ist. – Um in der sensiblen und klugen Beschäftigung mit Musik (jedenfalls mittelfristig) über Denkrezepte oder bloß subjektive Theorien hinauszukommen, sind im Gespräch abgeglichene bzw. in intersubjektiven Diskursen verortete und geordnete Begriffe und Vorstellungen unentbehrlich. Bildung ermöglichen (auch auf Musik und deren Strukturen bezogene) hieße also die Möglichkeit der Partizipation an derartigen Diskursen schaffen. Dabei ist nicht allein die Sachseite, sondern auch die Beziehungsseite zu beachten und zu pflegen.

Das Verhältnis der Disziplinen Musikpädagogik und Musiktheorie in der Hochschullandschaft hierzulande ist verschieden. Dort, wo Vertreter der Musikpädagogik ihre besondere Zuständigkeit für Schulmusik als Inhaber von Richtlinienkompetenz leben oder Vertreter der Musiktheorie als Inhaber musikbezogener Deutungshoheit, ist oft auch die Beziehung der Exponenten und produktives Miteinander schwierig. Dort, wo man miteinander arbeitet und die gemeinsamen und unterschiedlichen Zuständigkeiten sortiert, gibt es Beispiele für ein sehr gutes Verhältnis. Dann können Gemeinsamkeiten bearbeitbar werden, z.B. wenn Musikpädagogik und Musiktheorie als operativ aufgefasste Wissenschaften in den fachlichen und systemischen Biotopen von Institutionen auf ganz ähnliche Widerstände stoßen. – Allgemein würde ich sagen, dass das Verhältnis zwischen den beiden Disziplinen in vielen Fällen von genauso viel Mangel an Kenntniss voneinander und Respekt füreinander gekennzeichnet ist wie zwischen anderen Hochschuldisziplinen auch. Weiterentwicklungsmöglichkeiten in Sachen Achtsamkeit auf Andere und Anderes – in Hinsicht auf Kommunikationskultur – gibt es hier nicht speziell.

# Musiktheorie und veränderte Praxis: Anders sein, als man ist.

Norbert Schläbitz

Der Name Musiktheorie trägt ein Programm in sich, eben jene zu verstehen als das theorie- (als auch praxis-)geleitete Nachdenken

1. über das Zusammenwirken von Klängen,
2. über die gesellschaftlichen und medialen Möglichkeitsbedingungen von Musik und
3. über den eigenen Reflexionsstandort, von dem aus Musik beleuchtet wird.

So verstanden geht Musiktheorie über bloße Harmonie-, Formenlehre oder Kontrapunkt weit hinaus, da hier zusammengedacht wird, was im Raum der Musikwissenschaft einst eine künstliche und nicht tragfähige oder gar begründbare Trennung erfahren hat.

Musiktheorie in diesem Sinne lehnt eine rein musikimmanente Betrachtung grundsätzlich ab. Die Vorstellung, Musik wäre immanent nach einer sie auszeichnenden Logik allein zu betrachten, und so der vielfach zitierte Satz von Carl Dahlhaus, »Der Triumph der Analyse [!] besteht in dem Nachweis, daß ein Werk, mindestens ein geglücktes, nicht anders sein kann, als es ist«, verfahren naiv und unterkomplex. Sie reduzieren Musik zu einem rein mathematisch berechenbaren Kalkulationsobjekt, das allein Algorithmen – geschrieben gemäß vermeintlich ermittelter *Gesetzmäßigkeiten* – abarbeitet.

Wer demnach den Nachweis eines *So-und-nicht-anders* erbringen will, dürfte bei Fugen komponierenden Computerprogrammen eher fündig werden als beispielsweise bei Johann Sebastian Bach, der im Vergleich zu ersteren sich die Freiheit nahm, dem bloßen Schema Fuge seine individuelle Form auf-, und auf diese Weise dem realisierten Schema einen Mangel einzuprägen. Einen solchen Nachweis geführt zu haben, dürfte der Musik auch kaum zum Lob gereichen: Wo etwas »nicht anders sein kann, als es ist«, stehen die Redundanz und musikalische Langeweile Pate. Die Differenz dagegen macht erkennbar eine »geglückte« Musik aus, denn in Musik ist nicht die Regel oder eine idealisierte musikalische Logik (im Sinne »allgemein gültige[r] Gesetze« [Hugo Riemann]) entscheidend, die sich erfüllt, sondern die Abweichung. In dem Ausloten eines vorgeblichen *Soseins* einer Musik ist so ein gravierender Systemfehler mitgeführt, der anerkanntermaßen aus dem Raum der Musik auch selbst der Kritik überstellt ist. Mit Blick auf jene zitierte Sentenz von Dahlhaus schreibt beispielsweise Martin Geck: »Die Betriebsblindheit, mit der dieser kluge, vielseitige und hochgebildete Gelehrte hier argumentiert, ist mit Händen zu greifen.«<sup>1</sup>

1 Geck 2009, 43.

Wer immer komponiert, ist von ideengebenden und Gesellschaft konstituierenden Systemen im Sinne Luhmanns sowie – um eine weitere Theorie zu bemühen – von den ›Materialitäten der Kommunikation‹ im Sinne Marshall McLuhans – hier in der Lesart Hans Ulrich Gumbrechts und Karl Ludwig Pfeiffers<sup>2</sup> – umfassen, die sich paradox gesprochen – da Musik eine gänzlich nichtssagende Kunst ist – kommunikativ in Musik Ausdruck verleihen. Solche Musik generierende, durch reinen Bezug auf Notenergebnisse, oftmals vernachlässigte Umwelten gilt es musiktheoretisch ebenfalls zu berücksichtigen. Das Analysieren und Verstehen von Musik bedarf daher eines erweiterten Blickwinkels.

Wenngleich begrüßenswert und doch unterkomplex agiert die Vorstellung, die den über die Musik hinausgehenden Kontext miteinbezieht, vernachlässigt sie doch dabei die Motive des Beobachters, der untersucht und Wertschätzungen ausspricht. Die Wertmaßstäbe des Beobachters bei jeder musiktheoretischen Betrachtung offenzulegen ist unverzichtbar, ändert sich doch mit jedem Wechsel der Perspektive der Maßstab, mit dem gemessen wird, und so auch das Urteil über Musik. Plakativ formuliert: Mit der Wertschätzung von Sinfonien bei Vertreten eines entsprechenden Maßstabes fällt das Urteil über Minimal Music oder auch über Populäre Musik entsprechend düster aus. Mit der Wertschätzung rhythmischer Gestalt fällt umgekehrt das Urteil über die abendländische Kunstmusik nicht gerade freundlich aus usw.

Es gibt keinen irgendwie gearteten Maßstab (sozusagen eine musikalische ›Weltformel‹) für »geglückte« oder qualitativ hochstehende Musik, der sich theoretisch begründen ließe. Wer ›Komplexität‹ zum Maßstab für die Qualität von Musik erhebt, sieht sich vor das unlösbare Problem gestellt, zu erklären, wieso wachsende Komplexität nicht mit wachsender Qualität einhergehen muss und wieso manche klug durchkalkulierte hochkomplexe serielle Musik doch nicht so glücklich scheint wie manche Musik der Vergangenheit oder manche Musik der Gegenwart, die durch frappante Einfachheit ausgezeichnet ist.

- 2 Vgl. Gumbrecht/Pfeiffer 1988. Unter ›Materialitäten der Kommunikation‹ werden alle Medien verstanden, die Kommunikation und deren Distribution ermöglichen: z. B.: (Noten-)Schrift, (Noten-)Papier, Buch, Film, Brief, Computer. Auch Medien wie Schreibmaschine, Füller, Bleistift u. v. a. m. gehören dazu. Musikinstrumente mit ihren Qualitäten lassen sich ebenfalls darunter subsumieren. Luhmann bezieht solche Materialitäten nicht in seine systemtheoretischen Überlegungen ein, da bei Luhmann aus dem Dreischritt ›Information-Mitteilung-Verstehen‹ und dem In-Szene-Setzen ›doppelter Kontingenz‹ Kommunikation allein sich entfaltet. Ganz anders sieht dies bei McLuhan u. a. aus, die jenen Materialitäten essentielle Bedeutung bei der Generierung von Kommunikation zumessen dergestalt, dass mit dem Gebrauch spezifischer Materialitäten als Emergenzphänomen auch eine ganz spezifische folgenreiche Kommunikation einhergeht. Das aber wird in der Regel nicht offenkundig, denn wer Texte oder Noten liest, lenkt seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt, sucht Sinn zu erschließen oder Strukturen zu analysieren und ist dabei ›blind‹ für den Träger der Information. Dass der Träger einer Information aber Inhalte präformiert, verdeutlichen auf geradezu atemberaubende Weise heute die digitalen Medien, die neue Wissenshorizonte eröffnen, dabei überkommene Sinnvermutungen dramatisch in Frage stellen, indem sie Umgangsweisen und Wertschätzungen verändern. Ein Zurück zu vertrauten Ufern lassen die neuen Kommunikationsverhältnisse nicht zu. Medien sind danach keine neutralen Werkzeuge, die allein im Sinne ihres Benutzers gebraucht werden, sondern gedankenankregende sowie Kommunikation vorantreibende/verändernde/gestaltende Kraft. Ihre Analyse kann das opake Medium – die ›Materialität der Kommunikation‹ mit ihren Folgen – sichtbar werden lassen. Dies öffnet Sinnsuchenden den Blick über bloße Inhalte hinaus für weitergehende ›Botschaften‹, die sich reflexiv, konstruktiv wie kreativ mitunter auch gegen die Medialität wenden lassen.

Musiktheorie hat sich, die bisherigen Ausführungen zusammenfassend,

1. mit dem Klangphänomen,
2. mit dem historischen Kontext,
3. mit den Medialitäten und,
4. um zu vertretbaren Urteilen zu kommen, die sich nachvollziehbar darstellen und doch dabei anerkennen, dass sie auch jederzeit ganz anders hätten ausfallen können und auch werden, mit dem eigenen Reflexionsgrund zu befassen.

Musiktheorie zur Zeit ist von einem Mangel an Zeitgemäßheit ausgezeichnet, indem sie den genannten Erfordernissen theoretischer Betrachtung von Musik nicht hinreichend gerecht wird und überdies ihr Blick weitgehend – aus einer, wie es scheint, selbst verursachten Not heraus – der Vergangenheit mehr verbunden bleibt. Die Not und der Blick zurück gründen darin, dass die Musiktheorie im Verlaufe des 20. Jahrhunderts schlicht ihren ›Gegenstand‹ verloren hat, der sich weniger in dem erklingenden Phänomen, sondern eher in Notenpapier und Notenwelt erfüllte, aus deren Zusammenspiel heraus logische Zusammenhänge, vermeintliche Gesetzmäßigkeiten oder unterstellte »Tendenzen des Materials« (Theodor W. Adorno) abgeleitet werden mochten.

Der Entwicklungs- oder Fortschrittsgeist ist heute ebenso Geschichte wie der damit verbundene Glaube, zunehmende Komplexität und Differenzierung würden wachsende ästhetische Qualität implizieren und eines fernen Tages darin sich erfüllen. Das ist das eine, das andere: Das Prinzip der Präskription, das sich aus der Notenschrift sukzessiv ehemals entwickelte, ist heute weitgehend wieder aufgehoben, wo Musikschaffende – ihren individuellen Privatphilosophien folgend – Interpreten große und größte Freiheitsgrade beim Deuten von Partituren einräumen, eigene Zeichenwelten ersinnen, die über spezifische Kompositionen hinaus kaum Verbindlichkeit haben, oder auch gänzlich auf das Aufschreiben von Musik verzichten und die Aufschreibearbeit gleich dem digitalen Speicher überantworten.

Die Notenschrift ist im 21. Jahrhundert nicht mehr das Leitmedium der Musik, das sie für wenige Jahrhunderte war. Die digitalen Speicher haben ihr diesen Rang längst abgeliefert, auch deshalb, weil sie nicht nur genauer und nicht bloß symbolisch aufzuschreiben verstehen, sondern auch das zwischen den Intervallen Erklingende diskret berücksichtigen. Die Notenschrift ist dazu einerseits in ihrer symbolischen Codierung als auch andererseits in ihrer eingeschränkten Distinktion zur Diskretion nicht oder nur unzureichend in der Lage. Der Musiktheorie ist – wo denn der Blick weiterhin prominent auf Notenwerke gerichtet bleibt – diese Entwicklung zum manchmal auch existenziellen Problem geworden. Und die selbstverursachte Not liegt darin begründet, dass der Blick allzu häufig starr gerichtet bleibt auf das ins Glied zurückgetretene Medium Notenschrift.

Eine zeitgemäße Musiktheorie würde

1. der digitalen Aufschreibearbeit mehr Aufmerksamkeit widmen,
2. einer aus dem neuen Leitmedium heraus geborenen Musik angemessenes Analyse-Instrumentarium entwickeln und

3. die Analyse von Notenwelten, die fraglos für die Betrachtung der Musik der Tradition oder für die Betrachtung von Musik aus ganz speziellem Blickwinkel von Bedeutung ist, nichtsdestoweniger hintenanstellen oder zumindest relativieren.

Musiktheorie hat also nicht weniger als sich selbst neu zu erfinden. Eine solche Neu-Erfindung oder zumindest Neu-Orientierung würde auch Forschung zum Kernmerkmal von Musiktheorie wieder machen können, wo sie heute ihre Relevanz an musikpädagogischen (und auch an musikwissenschaftlichen) Instituten vornehmlich in der Lehre beweist. In ihrer tradierten Ausrichtung dagegen ist Forschung in der Musiktheorie – auf den Punkt gebracht – eher von leerlaufender selbstgenügsamer Selbstreferentialität bestimmt, die schlicht folgenlos bleibt und bleiben muss.

Bei allen kritischen Untertönen gilt es aber beschließend auch festzuhalten: Die Musiktheorie in ihrer jetzigen Ausprägung ist gleichwohl auch heute für die Lehrerausbildung an musikpädagogischen Instituten nicht nur hilfreich, sondern unverzichtbar, wenn es darum geht, – unter Berücksichtigung des oben genannten erweiterten Blickwinkels sowie unter Ausklammerung der Vermittlung eines zuletzt nicht begründbaren *Soseins* von Musik – spezifische musikalische Grundlagen in Harmonie- und Formenlehre zu legen, die im Musikunterricht nützlich sind, wenn es um die Auseinandersetzung mit der Musik der Vergangenheit geht. Ihre Grenzen erreicht eine solche Musiktheorie in der Lehre aber schnell dort, wo maßgebliche, die jüngere musikalische Vergangenheit oder die Gegenwartsmusik berührende Schwerpunkte im Musikunterricht zum Thema werden. Mit der Erweiterung ihres Themen- und Forschungsspektrums wäre sie der Musikpädagogik daher ein noch größerer Gewinn.

## Literatur

- Geck, Martin (2009), *Wenn der Buckelwal in die Oper geht*, München: Siedler.
- Gumbrecht, Hans Ulrich und Karl Ludwig Pfeiffer (1988), *Materialität der Kommunikation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

# Babylonian confusion

## Zur Terminologie der Formanalyse von Pop- und Rockmusik

Ulrich Kaiser

ABSTRACT: Eine differenzierte Formanalyse der seit 1950 entstandenen Pop-/Rockmusik ist möglich, wenn die englischsprachigen Begriffe ›Verse‹, ›Chorus‹, ›Headline‹, ›Intro‹, ›Outro‹, ›Bridge‹, ›Instrumental Solo‹, ›Interlude‹, ›Prechorus‹ und ›Transitional Bridge‹ für die Beschreibung von Musik reserviert werden, die deutschen Begriffe ›Strophe‹, ›Refrain‹ und ›Refrainzeile‹ hingegen der ausschließlichen Beschreibung eines Textes dienen. In dem folgenden Beitrag werden Probleme bezüglich der herkömmlichen Verwendung der Termini aufgezeigt und Vor- wie Nachteile einer terminologischen Differenzierung erörtert. Die Exemplifizierung der Fachbegriffe erfolgt an den Standard-Formmodellen ›Verse-Form‹, ›Verse-Bridge-Form‹, ›Verse-Chorus-Form‹ und ›Verse-Chorus-Bridge-Form‹.

In Deutschland besteht kein Konsens darüber, ob es sinnvoll ist, Pop- und Rockmusik zu analysieren. Dietrich Helms beispielsweise fordert für die Populärmusikforschung eine ausschließlich soziokulturelle Orientierung, die für musikalische Analysen keinen Raum lässt:

Es steht zu erwarten, dass die Wissenschaft nicht vom Materialgedanken ausgehen wird und daher nicht analytisch sein kann. Diese ›Musik‹ wird auch nicht als sprachähnlich angesehen werden können, so dass es nicht mehr um immanente Bedeutung gehen kann. Der Fokus der Populärmusikforschung hat sich von Beginn an statt auf die Frage nach der Aussage eines Stücks auf die Frage nach seiner Bedeutung für den Rezipienten konzentriert.<sup>1</sup>

Entgegen dieser Erwartung ist es heute nicht unüblich, Pop- und Rockmusiktitel zu analysieren<sup>2</sup> und entsprechende Beiträge zu publizieren.<sup>3</sup> Wird die musikalische Analyse für

- 1 Helms 2003, 225. Die Auffassung, dass Wissenschaft vom Materialgedanken im Sinne objektiv erkennbarer Materie ausgehen muss, um analytisch sein zu können, wird hier ebenso wenig geteilt wie die Ansicht, die Zuständigkeit musikalischer Analyse könne im Aufdecken »immanente[r] Bedeutungen« sprachähnlicher Musik liegen.
- 2 Hierfür können die jüngsten Aktivitäten des ASPM (= Arbeitskreis Studium Populärer Musik) genannt werden, zum Beispiel der Workshop zum Thema ›Musikanalyse‹ vom 31. August 2009 an der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie die Tagung *Black Box Pop. Analysen populärer Musik* vom 19. bis 21. November 2010 in Mannheim, auf der qualitativ hochwertige Beiträge zur musikalischen Analyse präsentiert worden sind. Darüber hinaus belegen zahlreiche Veranstaltungen an deutschen Universitäten und Musikhochschulen die Bedeutung der musikalischen Analyse Populärer Musik, siehe hierzu: <http://aspm.ni.lo-net2.de/info/lehrveranstaltungen.html>

Populäre Musik nicht abgelehnt, rückt die Frage nach der Methodik in den Vordergrund. Beispielsweise ist strittig, ob eine Analyse von Pop- und Rockmusik als angemessen gelten darf, wenn sie sich auf Notate stützt:

The rock score, where one exists, is actually a transcription of what has already been performed, and produced. Therefore, although the analysis of art music is, normally, the analysis of the score, an analysis of rock cannot follow the same procedure. It must refer to the primary text, which is, in this case, what is heard.<sup>4</sup>

Darüber hinaus steht ein methodisches Repertoire in der Kritik, das am Korpus klassischer Musik entwickelt worden und zur Analyse genrespezifischer Kategorien wie der des Sounds nicht geeignet ist:

However imposing this body of work, though, there is a suspicion that sometimes insufficient attention has been paid to the sound themselves – to the intra-musical structures of what I call the ›primary‹ level of signification [...]. Somehow, we need to find ways of bringing the patterns created in the sounds themselves back into the foreground, without as a consequence retreading into an inappropriate formalism.<sup>5</sup>

Verschiedene Methoden (z. B. ›theory of gesture‹<sup>6</sup> und ›spectrum photo‹<sup>7</sup> etc.) wurden in dieser Hinsicht bereits angewandt bzw. befinden sich in der Entwicklung.<sup>8</sup> Das Engagement in der Diskussion, welche Untersuchungsmethode dem Gegenstand Rock- und Popmusik angemessen ist, verdeckt jedoch die Tatsache, dass Forschung generalisiert und ihren Forschungsgegenstand lediglich aus der Perspektive einer spezifischen Fragestellung zu erfassen vermag. Äußerungen, dass nur der soziokulturelle Blickwinkel zulässig oder der Sound ein gegenüber Harmonik und Rhythmik wesentlicher Parameter sei, abstrahieren von forschungsleitenden Fragestellungen und dienen dadurch weniger einem umfassenden Verständnis der Sache als vielmehr der Durchsetzung von Partikularinteressen innerhalb der Scientific Community.

## Terminologie zur Form

Grundlage des analytischen Umgangs mit Pop- und Rockmusik im pädagogisch-wissenschaftlichen Kontext ist die Verwendung von Fachbegriffen, ein Problem ihr unzureichend reflektierter Gebrauch. Während dieser Umstand in der musikalischen Praxis

3 Zeugnisse hierfür finden sich in den Publikationsorganen des ASPM sowie in neueren Monographien z. B. von Pfeleiderer 2006, Rappe 2010, Elfein 2010 u. a. In der ZGMTH lässt sich derzeitig nur ein deutschsprachiger Beitrag zur Analyse populärer Musik nachweisen (Schönberger 2006).

4 Moore 2001, 34 f.

5 Middleton 1993, 177 bzw. 2000, 104–121.

6 Ebd.

7 Vgl. Brackett 2000, 29 und Pfeleiderer 2006, 225 f.

8 Mit dem Ziel kommerzieller Vermarktung wird z. B. am Institute for Digital Media Technology (= IDTM) an der Entwicklung einer Software zur automatisierten Analyse von Musikaufnahmen gearbeitet. Vgl. <http://www.globalmusic2one.net/>

kaum stören dürfte – denn eine Verständigung im Probenraum kann auch mit ungeklärten oder sogar absurden Begriffen gelingen – ist eine unklare Terminologie sowohl für den Musikunterricht als auch für den wissenschaftlichen Diskurs nicht wünschenswert. Probleme sind dabei auf unterschiedlichen Ebenen offensichtlich, zum Beispiel:

1. In Deutschland haben sich für viele Formteile englischsprachige Bezeichnungen wie ›Intro‹, ›Outro‹, ›Interlude‹, ›Bridge‹, ›Transitional Bridge‹, ›Prechorus‹ etc. etabliert. Lediglich für ›Verse‹ ist der Begriff ›Strophe‹ sowie für ›Chorus‹ der Begriff ›Refrain‹ üblich. Das mag für den zuerst genannten Fall plausibel erscheinen, weil ›Verse‹ sich mit ›Vers‹ übersetzen lässt und ›Vers‹ als Synonym für ›Strophe‹ verwendet wird. Dagegen verweist ›Chorus‹ dem Ursprung nach auf mehrstimmiges Singen bzw. eine primär musikalische Struktur, ›Refrain‹ im Sinne von Kehrreim auf einen wiederkehrenden Text.
2. In deutschsprachigen musikpädagogischen und analytischen Beiträgen werden mit Strophe und Refrain im Allgemeinen sowohl Text als auch Musik bezeichnet. Dabei bleibt unbestimmt, wann der Text, die Musik oder beides zugleich gemeint ist. Gilt die Aufmerksamkeit einer spezifischen Ebene, müssen die Termini durch Zusätze konkretisiert werden (›Text der Strophe‹, ›Musik der Strophe‹, ›Text des Refrains‹ etc.).
3. Die Begriffe Intro und Outro stehen für meist instrumentale Abschnitte mit spezifischer Formfunktion (Anfang/Ende), die jeweils nur einmal in einem Song vorkommen und deren Umfang sich nicht über den Text bestimmen lässt. Aufgrund der fehlenden Möglichkeit, einen Formteil über seine Wiederholungen bestimmen zu können, ist die begriffliche Zuweisung in höherem Maße auf die Benennung konkreter Eigenschaften angewiesen. Die Funktion eines Formteils über Eigenschaften zu definieren, ist jedoch problematisch, da die gleichen Eigenschaften unterschiedliche Formfunktionen charakterisieren können.
4. Für Abschnitte zwischen den Hauptbestandteilen eines Songs sind verschiedene Termini im Gebrauch (Interlude, Prechorus, Transitional Bridge), deren Bedeutung nicht hinreichend geklärt ist.
5. In angloamerikanischen Beiträgen finden sich hilfreiche Beschreibungsmodelle wie beispielsweise die ›Verse-Bridge-Form‹.<sup>9</sup> Konstruktionen wie die ›Chorus-Bridge-Form‹ hingegen bedürfen einer Konkretisierung.<sup>10</sup>

Ziel des folgenden Beitrags ist es, die Probleme der gebräuchlichen Terminologie für die Analyse von Pop-/Rockmusik zu erörtern, Fachbegriffen aus systematischer Sicht eine möglichst klare Bedeutung zuzuweisen und eine Verständigung in aktuellen musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskursen zu erleichtern.<sup>11</sup>

9 Die ›Verse-Bridge-Form‹ wird auch unter der Überschrift ›AABA-Schema‹ verhandelt. Vgl. hierzu Covach 2005, 69.

10 Stephenson 2002, 142.

11 Die Gliederungsdiagramme wurden mit der Software *AnaVis* erstellt. Vgl. <http://www.learning-media.de/anavis>

## Das Refrain-Problem

Es gibt zwei sich widersprechende Verwendungsmöglichkeiten des Begriffs ›Refrain‹. Die erste hat einen Bezug zur ursprünglichen Wortbedeutung (von altfranz. *refraindre* und lat. *refringere* = brechen, zerbrechen) und benennt die ›Brechung‹ der Form durch Wiederholung einer Textzeile (meist am Ende von ›Strophen‹). Definitionen in diesem Sinne finden sich beispielsweise im *Deutschen Wörterbuch*, auf *Grove Music Online*, bei Ken Stephenson sowie im *Handbuch der Populären Musik*:

Kehrreim, m. für refrain vorgeschlagen und gebraucht von Bürger [...], reim, der am ende jeder strophe wiederkehrt: an der letzten stelle rät er auch kehrsatz m., und kehrum m., auch kehrzeile hat man dafür gebraucht.<sup>12</sup>

Refrain (Fr. refrain; Ger. Kehrreim; It. ripresa). (1) In poetry, a phrase or Verse that recurs at intervals, especially at the end of a stanza [...].<sup>13</sup>

When the text is only one line long and returns only after intervening material, we are likely to call the passage a ›refrain‹ [...] The word *refrain* comes from the Latin *refringere*, which means ›to break again‹; as its etymology implies, a refrain is a passage that breaks into the form (or onto the scene) repeatedly. Not a complete section, a refrain consists of one or two textual lines that recur periodically. A Refrain normally ends a Verse, as in ›I Want To Hold Your Hand,‹ or begins a Chorus, as in Lovin' Spoonful's ›Do You believe In Magic.‹<sup>14</sup>

Refrain [...] meist am Ende von Strophen wiederkehrende gleichbleibende Text- und Melodiewendung, in der Folklore verbreitet. In der Populären Musik, vor allem im Schlager, hat der Refrain zentrale Bedeutung, er enthält die Headline, den ›Aufhänger‹ [...].<sup>15</sup>

Der Text des 1963 geschriebenen Songs *Sunny* von Bobby Hebb veranschaulicht den beschriebenen Sachverhalt (Abbildung 1).

Der hoffnungsvoll freundliche Song, den Bobby Hebb im zeitlichen Umfeld des gewaltsamen Todes seines älteren Bruders sowie des Attentats auf John F. Kennedy komponiert haben soll<sup>16</sup>, besteht aus vier verschiedenen Strophen, wobei die erste Strophe abschließend wiederholt wird. Jede Strophe wiederum lässt sich in fünf Zeilen<sup>17</sup> gliedern, wobei die ersten beiden mit einer Anapher (»Sunny«) beginnen, die ersten vier einen Paarreim (aabb) aufweisen und der Refrain »Sunny one so true, I Love You« die Schlusszeile bildet.

12 Grimm 1984.

13 Clark, Suzannah, »Refrain«, *Grove Music Online*. *Oxford Music Online*.

14 Stephenson 2002, 124 und 135.

15 Wicke/Ziegenrucker 2001, 421.

16 »On 22. November, 1963 John F. Kennedy was murdered, and the next day so was Bobby Hebb's brother Harold during a struggle in front of Club Baron in Nashville. Being under the influence of those senseless and painful incidents, Hebb wrote ›Sunny.‹« (*Roof & Trocadero present A Collection of various Interpretations of Sunny*, Roof Music 2000, Booklet)

17 Auf den deutschen Begriff ›Verse‹ für eine Strophenzeile wird hier verzichtet, weil aufgrund des Plurals ›Verse‹ die Gefahr der Verwechslung mit dem englischen Begriff ›Verse‹ besteht.

**Strophe 1**

Sunny, yesterday my life was filled with rain.  
Sunny, you smiled at me and really eased the pain.  
Now the dark days are gone, and the bright days are here,  
My Sunny one shines so sincere.  
Sunny one so true, I love you. **(Refrain)**

**Strophe 2**

Sunny, thank you for the sunshine bouquet.  
Sunny, thank you for the love you brought my way.  
You gave to me your all and all  
and now I feel ten feet tall.  
Sunny one so true, I love you. **(Refrain)**

**Strophe 3**

Sunny, thank you for the truth you let me see.  
Sunny, thank you for the facts from A to C.  
My life was torn like a wind-blown sand,  
And the rock was formed when you held my hand.  
Sunny one so true, I love you. **(Refrain)**

**Strophe 4**

Sunny, thank you for the smile upon your face.  
Sunny, thank you (thank you) for that gleam that flows the place  
You're my spark of nature's fire,  
You're my sweet complete desire.  
Sunny one so true, I love you. **(Refrain)**

**Strophe 5 (= Strophe 1)**

Sunny, yesterday my life was filled with rain.  
Sunny, you smiled at me and really eased the pain.  
Now the dark days are gone, and the bright days are here,  
My Sunny one shines so sincere.  
Sunny one so true, I love you. **(Refrain)**

Abb. 1: Bobby Hebb, *Sunny*, Text

Anhand des Songs *We Are The Champions* lässt sich die zweite Wortbedeutung des Begriffs Refrain demonstrieren. Freddy Mercury schrieb diesen Song für das 1977 veröffentlichte Queen-Album *News Of The World* (Abbildung 2, umseitig).

Auch am Ende der Strophe von *We Are The Champions* wird eine einzelne Textzeile wiederholt (das von Backing Vocals gesungene »And we mean to go [...]«). Formal und inhaltlich gewichtiger sind jedoch die vier Zeilen »We Are The Champions [...]«, denen ebenfalls eine Kehrfunktion zukommt und die deshalb in diesem Song üblicherweise als »Refrain« bezeichnet werden. In dieser Bedeutung findet sich der Begriff in der deutschsprachigen pädagogischen Literatur, aber auch in vielen wissenschaftlichen Beiträgen und Nachschlagewerken.<sup>18</sup>

18 Z.B. in: Olaf Benzinger 2002, 408. Vgl. hierzu auch »Chorus (ii)«, *Grove Music Online*. *Oxford Music Online*. Die Refrain-Definitionen in Wicke/Ziegenrucker 2001 sind dagegen widersprüchlich; vgl. hierzu die Refrain-Bedeutungen in den Einträgen »Refrain« (421) und »Bridge« (90) ebd. Darüber hinaus hat in neueren Einführungen aus dem Bereich der Literaturwissenschaft die Analyse von Texten der Medienkultur Einzug gehalten. Vgl. hierzu das Kapitel »Das populäre Lied im 20. Jahrhundert« in Buhrdorf 1997, 26–30.

**Strophe 1**

I've paid my dues / Time after time  
 I've done my sentence / But committed no crime  
 And bad mistakes / I've made a few  
 I've had my share of sand / Kicked in my face / But I've come through  
 (And we mean to go on and on and on and on)

**Refrain**

We are the champions my friends  
 And we'll keep on fighting / Till the end  
 We are the champions / We are the champions,  
 No time for losers / 'cause we are the champions / of the world

**Strophe 2**

I've taken my bows / And my curtain calls  
 You brought me fame and fortune / and everything that goes with it  
 I thank you all / But it's been no bed of roses / No pleasure cruise  
 I consider it a challenge before / the whole human race / And I ain't gonna lose  
 (And we mean to go on and on and on and on)

**Refrain**

We are the champions my friends  
 And we'll keep on fighting / Till the end  
 We are the champions / We are the champions,  
 No time for losers / ,cause we are the champions / of the world

**Refrain**

We are the champions my friends  
 And we'll keep on fighting / Till the end  
 We are the champions / We are the champions,  
 No time for losers / ,cause we are the champions / of the World

Abb. 2: Freddy Mercury, *We Are The Champions*, Text

Musikalisch basiert *Sunny* auf der viermaligen Wiederholung einer zwölftaktigen Einheit (Abbildung 3). Eine Besonderheit des Songs liegt darin, dass jede Wiederholung klanglich intensiviert wird (ab der dritten Wiederholung auch durch Aufwärtstransposition um jeweils einen halben Ton).

Eine musikalische Einheit zur Vertonung einer Strophe bezeichnet Ken Stephenson als Verse:

In current usage, the word refers to a return not of poetic pattern but of a melodic pattern: Verse refers to a section of a song that recurs a number of times, with a different text every (or nearly every) time.<sup>19</sup>

Während die Vertonung des einzeiligen Refrains in *Sunny* musikalisch unselbständiger Bestandteil vom Verse ist, kommt dem mehrzeiligen Refrain in *We Are The Champions* eine eigenständige musikalische Gestaltung zu, die Ken Stephenson als ›Chorus‹ bezeichnet:

19 Stephenson 2002, 134.

Verse	Verse	Verse	Verse	Verse	Outro
Sunny, yesterday my life wa...	Sunny, thank you for th...	Sunny, thank you for th...	Sunny, thank you for th...	Sunny, yesterday my lif...	I love y...
Sunny, you smiled at me an...	Sunny, thank you for th...	Sunny, thank you for th...	Sunny, thank you (than...	Sunny, you smiled at m...	
Now the dark days are gone,	You gave to me	My life was torn	You're my spark	Now the dark days are...	
And the bright days are here,	Your all and all	Like a wind-blown sand,	Of nature's fire,	And the bright days are...	
My Sunny one shines so sin...	And now I feel ten feet...	And the rock was form...	You're my sweet compl...	My Sunny one shines so...	
Sunny one so true, I love you.	Sunny one so true, I lov...	Sunny one so true, I lov...	Sunny one so true, yes I...	Sunny one so true, I lov...	

Abb. 3: Bobby Hebb, *Sunny*, Formskizze

Verse	Chorus	Verse	Chorus	Chorus
I've paid my dues / Time...	We are the champions - my f...	I've taken my bows / An...	We are the champions -...	We are the champions - my...
I've done my sentence / ...	And we'll keep on fighting ti...	You brought me fame a...	And we'll keep on fighti...	And we'll keep on fighting ti...
And bad mistakes / I've...	We are the champions, we ar...	But it's been no bed of...	We are the champions...	We are the champions, we a...
I've had my share of sand...	No time for losers 'cause we...	I consider it a challenge...	No time for losers 'caus...	No time for losers 'cause we...
(And we mean to go on a...		(And we mean to go on...		

Abb. 4: Freddy Mercury *We Are The Champions*, Formskizze

The arrival of a group of singers usually marks the beginning of (in fact provides the name for) the Chorus. The entrance of other Instruments (strings, for instance) can help delineate the form as well.<sup>20</sup>

Herausragendes Merkmal eines Chorus ist die Steigerung gegenüber dem Verse<sup>21</sup>, die üblicherweise über einen ›dickeren‹ Sound bzw. Backing Vocals, Streicherhintergrund, Chorus-Effekte<sup>22</sup>, Reverb<sup>23</sup> und andere Techniken greifbar wird. Das nachstehende Diagramm veranschaulicht den Wechsel zwischen Verse und Chorus in *We Are The Champions*. Eine Erweiterung von erstem und drittem Chorus entsteht durch die Verlängerung der Schlussnoten, ein zweitaktiger Einschub, der das Verse-Begleitmuster antizipiert, trennt die ersten beiden Verse-Chorus-Abschnitte (Abbildung 4).

Wie bereits erwähnt, gelten im deutschsprachigen Diskurs die Begriffe Strophe und Verse sowie Refrain und Chorus als Synonyme.<sup>24</sup> Den im Vorangegangenen wiederge-

20 Ebd., 126. Vgl. auch ebd. 135–137.

21 »In addition of the lyric function, the larger-than-life Chorus often has a thicker texture, and perhaps more dramatic harmonies, melodic shape, or rhythms than are characteristics of the verse, which often settles down to its individualistic, sometimes intimate nature.« (Everett 2009, 145)

22 Der Chorus-Effekt entsteht durch ein zum Eingangssignal verschobenes Zweitsignal, dessen Zeitverzögerung durch einen Oszillator gesteuert wird. Die Wirkung des Chorus-Effekts ist Flanger- oder Phaser-Effekten ähnlich und führt zu einem breiteren Sound.

23 ›Reverb‹ (dt., Hall) ist die Bezeichnung für einen künstlichen Raumeffekt. Liegen mehrere Signale vor, werden nur selten alle mit gleichem Reverb versehen, da sonst der Eindruck räumlicher Tiefe fehlt. Hall-Effekte und Tiefenstaffelung werden über komplexe Algorithmen und digitale Effekt-Prozessoren gesteuert.

24 Auch Urban (1979, 91) verwendet in seinen Textanalysen von Pop- und Rocksongs die Begriffe Refrain und Chorus synonym (›Ein grundlegendes Prinzip [...] ist der Wechsel von erzählendem Vers und wiederkehrendem Refrain oder Chorus‹), spricht aber andererseits von einer Strophenform im Chorus (›Oft setzt sich der Chorus vom Vers ab – in Melodie, Strophenform, Inhalt oder sogar Rhythmus [...]‹).

gebenen Definitionen von Ken Stephenson lässt sich jedoch entnehmen, dass mit den Begriffen Verse und Chorus eine spezifisch musikalische Gestaltung (»to a return not of poetic pattern but of a melodic pattern«), mit Refrain hingegen eine Textstruktur bezeichnet werden soll (»When the text is only one line long«). Diese wünschenswerte und im nordamerikanischen Diskurs nicht unübliche Differenzierung<sup>25</sup> verliert allerdings ihren Sinn, wenn die Bestimmung der Begriffe, die für eine spezifisch musikalische Gestaltung reserviert werden sollen, über den Text erfolgt:

In its current usage, Chorus refers to a musical section that recurs numerous times with a fixed text of several lines.<sup>26</sup>

Pop and rock songs nearly always have both a Verse and a Chorus. The primary difference between the two is that when the music of the Verse returns, it is almost always given a new set of lyrics, whereas the Chorus usually retains the same set of lyrics every time its music appears.<sup>27</sup>

Denn Verse und Chorus wären in diesem Fall von Strophe (»new set of lyrics«) und Refrain (»the same set of lyrics every time«) unmittelbar abhängige und somit redundante Begriffe. Sie würden weder zulassen, Vertonungen einer Strophe als Chorus noch musikalische Darstellungen eines umfangreicheren Refrains als Verse zu bezeichnen. Darüber hinaus müsste die musikalische Gestaltung eines Refrains, die nicht die klanglichen Eigenschaften eines Chorus aufweist, dennoch als Chorus bezeichnet werden. Das Problem lässt sich anhand von *The Winner Takes It All* der schwedischen Popgruppe ABBA veranschaulichen (Beispiel 1).<sup>28</sup>

Im Verlauf des Songs alternieren zwei musikalische Abschnitte, wobei der erste (Beispiel 1a) wie ein Verse und der zweite (Beispiel 1b) – aufgrund des melodischen Verlaufs, der höheren Klanglage, des expressiven Septimintervalls und der Soundgestaltung – wie ein Chorus wirkt. Beim ersten Eintritt des Chorus mit Gesang ist zudem die von Agnetha Fältskog gesungene Titelzeile des Songs zu hören. In den Chorus-Gestaltungen erklingen im Verlauf des Songs die folgenden Texteinheiten (Abbildung 5).

Keiner der Textabschnitte gleicht dem anderen, keiner lässt sich als Refrain bezeichnen, selbst die Titelzeile erscheint nur gelegentlich und an verschiedenen formalen Positionen (Anfang/Ende). Angesichts der von Ken Stephenson gegebenen Definition (»chorus refers to a musical section that recurs numerous times with a fixed text of several lines«) dürfte also der wie ein Chorus klingende Abschnitt in *The Winner Takes It All* nicht als Chorus bezeichnet werden. Die Entkoppelung der Begriffe Refrain und Chorus

25 Stephenson 2002 135–138 und Everett 2001, 49. Allen Forte (2001, 47) verweist darauf, dass Ira Gershwin eine solche Textzeile als »burthen« bezeichnet hätte und wählt für seine eigenen Untersuchungen den Terminus »title« oder »title phrase«. Im englischsprachigen Diskurs wird das Verständnis eines Refrains als Text jedoch nicht immer geteilt. Z. B. deklariert Alan W. Pollack jenen musikalischen Abschnitt als Refrain, den Stephenson und Everett als Chorus bezeichnen. Vgl. hierzu Pollack, »Notes on ... Series«, [http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/AWP/awp-notes\\_on.shtml](http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/AWP/awp-notes_on.shtml)

26 Stephenson 2002, 135.

27 Everett 2009, 145.

28 Text und Musik: Benny Anderson und Björn Unvaeus, Polar Music 1980.

Verse (Anfang)

Chorus (Anfang)

Beispiel 1: ABBA, *The Winner Takes It All*, a) Verse (Anfang), b) Chorus (Anfang)

The winner takes it all  
 The loser standing small  
 Beside the victory  
 That's her destiny  
 [...]  
 The gods may throw a dice  
 Their minds as cold as ice  
 And someone way down here  
 Loses someone dear  
 The winner takes it all  
 The loser has to fall  
 It's simple and it's plain  
 Why should I complain.  
 [...]

The judges will decide  
 The likes of me abide  
 Spectators of the show  
 Always staying low  
 The game is on again  
 A lover or a friend  
 A big thing or a small  
 The winner takes it all  
 [...]  
 But you see  
 The winner takes it all  
 The winner takes it all...

Abb. 5: ABBA, *The Winner Takes It All*, Text der Chorus-Abschnitte

hingegen würde es ermöglichen, den Chorus des ABBA-Songs als spezifische musikalische Gestaltung ausgewählter Strophen zu verstehen.

Das One-Hit-Wonder *Sympathy* von Rare Bird<sup>29</sup> weist einen Text mit der Struktur Strophe-Refrain-Strophe-Refrain auf, basiert jedoch auf nur einem musikalischen Pattern:

29 Text und Musik: Rare Bird, Charisma Records 1969.

Verse	Verse	Verse	Verse	Outro
And when you climb into your bed tonight And when you lock... of the door Just think of those out in the cold and dark 'cause there's not enough lo...	And sympathy is what we need m... And sympathy is what we need And sympathy is what we need m... 'Cause there's not enough love to...	Now half the world hates the other half And half the world has all the food And half the world lies down and quietly starves 'cause there's not enough l...	And sympathy is what we need my... And sympathy is what we need And sympathy is what we need my... 'Cause there's not enough love to...	
Sänger I ohne Drums	Sänger I mit Drums und Orgel sowie Erweiterung durch Verlängerung der Schlussnote	Sänger II mit Drums und Orgel	Sänger I + II mit Drums und Orgel sowie Erweiterung durch Verlängerung der Schlussnote	

Abb. 6: Rare Bird, *Sympathy*, Formskizze

Die klangliche Intensivierung des zweiten gegenüber dem ersten Verse lässt sich hier nicht sinnvoll als Anzeichen für einen Chorus interpretieren, sondern ist Bestandteil einer Steigerung, die sich über alle drei Verse-Wiederholungen erstreckt. *Sympathy* ist ein Song, der einen Refrain, aber keinen Chorus hat.

John Covach erörtert in seinem Aufsatz »Form In Rock. A Primer«<sup>30</sup> den Song *Heartbreak Hotel* von Elvis Presley.<sup>31</sup> Die Rock'n-Roll-Nummer beginnt auf charakteristische Weise mit einer Stop-Time-Sektion<sup>32</sup>, die eine Länge von vier Takten aufweist, die I. Stufe prolongiert und im Verlauf des Songs sechsmal wiederholt wird (fünfmal mit jeweils wechselndem Text und einmal instrumental). Diesen Abschnitten folgt jeweils ein kontrastierender Viertakter, der auf der Subdominante beginnt und in dem der Refrain erklingt (»You will be getting so lonely baby [...]«). In praxisorientierten Spielanweisungen wird dieser Abschnitt nicht selten als Chorus deklariert.<sup>33</sup> John Covach hingegen verweist auf die Beziehungen zwischen dem zwölftaktigen Bluesschema einerseits und dem *Heartbreak Hotel* zugrunde liegenden Harmoniemodell andererseits.<sup>34</sup> Diese Beziehungen verdeutlicht das folgende Diagramm (Abbildung 7).

Obwohl also der Begriff Chorus durch den musikalischen Kontrast in *Heartbreak Hotel* legitimiert zu sein scheint, verzichtet John Covach auf diesen Begriff und erörtert den Song als Verse-Form<sup>35</sup>, um die Zusammengehörigkeit der im Charakter unterschiedlichen Viertakter auf terminologischer Ebene abzubilden (Abbildung 8).

30 Covach 2005.

31 Text und Musik: Mae Boren Axton, Thomas Durden und Elvis Presley, RCA Records 1956.

32 Als Stop-Time wird im Steeptanz, Jazz und Blues ein Begleitmuster bezeichnet, das den Fluss der Musik »stoppt«, indem reguläre Akzente auf Takteinsen durch Pausen oder solistische Einwüfe ersetzt werden. Besonders charakteristisch ist die Stop-Time-Technik für den Ragtime.

33 Z. B. auf <http://www.guitartab.com> (<http://www.guitaretab.com/p/presley-elvis/15025.html>), <http://ultimateguitar.com> ([http://tabs.ultimate-guitar.com/e/elvis\\_presley/heartbreak\\_hotel\\_crd.htm](http://tabs.ultimate-guitar.com/e/elvis_presley/heartbreak_hotel_crd.htm))

34 Covach 2005, 68.

35 Volkmar Kramarz bezeichnet die musikalische Gestaltung einer Blues-Strophe dagegen als Chorus (2007, 67).

Takt 1	Takt 2	Takt 3	Takt 4	Takt 5	Takt 6	(fehlt)	(fehlt)	(fehlt)	Takt 7	Takt 8	(fehlt)
I	I	I	I	IV	IV	I	I	V	V	I	I

Takt 1	Takt 2	Takt 3	Takt 4	Takt 5	Takt 6	Takt 7	Takt 8	Takt 9	Takt 10	Takt 11	Takt 12
I	I	I	I	IV	IV	I	I	V	V	I	I
	IV								IV		V

Abb. 7: Elvis Presley, *Heartbreak Hotel*, a) Harmonieschema, b) zwölftaktiges Bluesschema<sup>36</sup>

Verse	Verse	Verse	Verse	Verse (instr.)	Verse
(Stop-Time) Well, since my baby I... I found a new place t... It's down at the end o... at Heartbreak Hotel. (Time) You will be getting so... It'll leave me lonely It's leaves so lonely y...	(Stop-Time) And although it's al... you still can find so... Where broken heart... do cry away their gl... (Time) You will be getting s... It'll leave me lonely It's leaves so lonely...	(Stop-Time) Well, the Bell hop's t... and the desk clerk's... Well they been so lo... They ain't ever gonn... (Time) You will be getting s... It'll leave me lonely It's leaves so lonely...	(Stop-Time) Hey now, if your bab... and you got a tale to... Just take a walk dow... to Heartbreak Hotel. (Time) You will be getting s... It'll leave me lonely It's leaves so lonely y...		(Stop-Time) Although it's always crowd... You still can find some room Where broken-hearted lov... (Time) You will be getting so lonel... It'll leave me lonely It's leaves so lonely you co...
E7   E7   E7   E7   A7   A7   B7   E	E7   E7   E7   E7   A7   A7   B7   E	E7   E7   E7   E7   A7   A7   B7   E	E7   E7   E7   E7   A7   A7   B7   E	E7   E7   E7   E7   A7   A7   B7   E	E7   E7   E7   E7   A7   A7   B7   E   F7   E7

Abb. 8: Elvis Presley, *Heartbreak Hotel*, Formschizze

Für diese Interpretation spricht der instrumentale fünfte Verse, in dem die Stop-Time-Technik bzw. der musikalische Kontrast fehlt und die Nähe zum Bluesschema offensichtlich wird. Die Vertonung des Refrains in *Heartbreak Hotel* ist demnach Teil der Verse-Gestaltung.

Aus dieser Perspektive erscheint die Klassifizierung des Songs *Shake Rattle & Roll* von Big Joe Turner<sup>37</sup> durch John Covach problematisch. Die harmonische Basis des Songs bildet die neunmalige Wiederholung des zwölftaktigen Blueschemas. Wenig überzeugend erscheint der Vorschlag, das vierte, siebte und neunte Bluespattern als Chorus zu bezeichnen<sup>38</sup>, denn in diesen Abschnitten findet sich weder eine exponierte Melodik noch eine spezifische Soundgestaltung, die als Steigerung gegenüber dem Verse aufgefasst werden könnte.<sup>39</sup> Der Grund für die Klassifizierung der Formteile als Chorus durch John Covach dürfte lediglich darin liegen, dass hier jeweils der Refrain gesungen wird. Die

36 Vgl. Kernfeld/Moore, »Blues progression«, *Grove Music Online. Oxford Music Online*.

37 Text und Musik: Jesse Stone (Charles Calhoun), Atlantic Records 1954.

38 Kramarz 2007, 68 und Covach 2009, 54–55.

39 Dem möglichen Argument, dass der Begriff durch die chorische Singweise im ersten Refrain legitimiert sei, steht entgegen, dass dieses Ausdrucksmittel im zweiten Refrain fehlt. Nach dem Call & Response von Gesang und Bläusersatz in der Strophe vor dem ersten Refrain wirkt das chorische Singen vielmehr wie eine Variation und nicht wie die markante Eigenschaft eines selbständigen Formteils.

Entkoppelung der Begriffe Refrain und Chorus würde es hingegen erlauben, auch *Shake Rattle & Roll* als Verse-Form zu begreifen, wobei die Verse-Gestaltungen vier, sieben und neun der Vertonung des Refrains dienen und im fünften Verse anstelle des Gesangs solistisches Instrumentalspiel erklingt (= instrumentaler Verse). Das folgende Diagramm veranschaulicht den Formverlauf:

...	Verse	Verse	Verse	Verse	Verse (instr.)	Verse	Verse	Verse	Verse	Ou...
	Get outta th... Get outta th... Well, you ge...	Way you w... Way you w... I can't belie...	I believe to... I believe to... Well, the m...	I said shake,... Shake, rattle... Well, you w...		I'm like a on... I'm like a on... Well I can lo...	Ah, shake, r... Shake, rattle... Well, you w...	I get over th... I get over th... You make m...	I said shak... Shake, rattl... Well, you...	Sha...
	Strophe	Strophe	Strophe	Refrain	Strophe	Strophe	Refrain	Strophe	Refrain	

Abb. 9: Big Joe Turner, *Shake, Rattle & Roll*, Formskizze

Die Songs von Elvis Presley und Big Joe Turner gleichen sich nicht nur in ihrem Harmonieverlauf, sondern auch in der instrumentalen Gestaltung des fünften Verse. Der markante Wechsel zur Subdominante zum jeweils fünften Takt ist zudem nicht nur für bluesnahe Stücke wie die von den Beatles gecoverten Songs *Boys* (1963) und *Chain* (1963) charakteristisch, sondern prägt auch Verse-Gestaltungen später entstandener Rock- und Poptitel wie zum Beispiel in *New York State Of Mind* von Billy Joel (1976) und *Something Beautiful* von Robbie Williams (2003). Ob die musikalischen Wurzeln eines auf der Subdominante einsetzenden Chorus auch in den kontrastreichen Verse-Gestaltungen des Rock'n Roll zu suchen sind, wie beispielsweise in *I Want It That Way* der Backstreet Boys (1999) oder *American Idiot* von Green Day (2004), ist eine interessante Frage, der an dieser Stelle nicht nachgegangen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man eine größere Flexibilität in der Beschreibung von Text und Musik populärer Musik gewinnt, wenn die Begriffe Strophe und Verse sowie Refrain und Chorus entkoppelt und in einem nicht-hierarchischen Verhältnis aufgefasst werden. Die folgende Tabelle veranschaulicht die sich dadurch ergebenden Möglichkeiten:

Möglichkeit	1	2	3	4
Text	Strophe	Refrain	Strophe	Refrain
Musik	Verse	Verse	Chorus	Chorus

Abb. 10: Möglichkeiten der Strophen- und Refrain-Vertonungen durch die Formteile Verse und Chorus

Mit den Songs *Sunny*, *Sympathy*, *Heartbreak Hotel* und *Shake Rattle & Roll* wurden bereits Beispiele für die Verse-Form, mit *We Are The Champions* ein Beispiel für die Verse-Chorus-Form gegeben. Weitere Referenzen für die Verse-Form sind *Surfin' USA* der Beach Boys (1963), *The Sound Of Silence* von Simon & Garfunkel (1966), *The Show Must Go On* von Leo Sayer (1973), *Hymn* von Barclay James Harvest (1977) und *Das*

*Modell* von Kraftwerk (1978). Die Verse-Chorus-Form lässt sich dagegen paradigmatisch an *Smoke On The Water* von Deep Purple (1963), *Be My Baby* der Ronettes (1963), *She Loves You* der Beatles (1963), *California Girl* der Beach Boys (1965), *The Boxer* von Simon & Garfunkel (1970), *Major Tom* von Peter Schilling (1983), *Circle Of Life* von Elton John (1993) und *American Idiot* von Green Day (2004) studieren.

Für die nachstehenden Ausführungen gelten folgende Definitionen:

#### *Definition Strophe/Refrain*

Die deutschen Begriffe ›Strophe‹ und ›Refrain‹ beziehen sich auf Text und nicht auf Musik. Als ›Strophe‹ werden verschiedene, in Länge, Syntax, Reimschema etc. korrespondierende Einheiten eines Songtextes bezeichnet. Mit ›Refrain‹ wird dagegen ein Textabschnitt benannt, der im Songverlauf unverändert bzw. nahezu unverändert wiederkehrt und der vom Umfang her ein Gegengewicht zu den Strophen bildet.

#### *Definition Verse/Chorus*

Die englischen Begriffe ›Verse‹ und ›Chorus‹ beziehen sich auf Musik und nicht auf Text. Verse und Chorus sind musikalische Abschnitte, die in einem Song mehrfach wiederkehren. Ein ›Verse‹ moduliert üblicherweise nicht und beginnt oder endet meist auf der ersten oder fünften Stufe. Auffälligstes Merkmal des ›Chorus‹ ist die Steigerungsfunktion gegenüber dem Verse, die sich auf sehr vielfältige Weise vermitteln kann (z. B. über eine einprägsame oder in einer höheren Oktavlage erklingenden Melodik, komplexere Harmonik, Variation des Drum-Patterns, Änderung des Time-Feelings, exponierte Soundgestaltung etc.). Der Gesang sowohl im Verse als auch im Chorus kann durch solistisches Instrumentalspiel ersetzt werden (= ›instr. Verse‹ bzw. ›instr. Chorus‹).

#### *Definition Refrainzeile/Headline*

Um Mehrdeutigkeiten zu vermeiden, wird der Begriff ›Refrain‹ nicht zur Kennzeichnung einer wiederkehrenden Textzeile wie zum Beispiel in *Sunny* von Bobby Hebb verwendet. Hierfür sowie für kurze Textphrasen (die in der Regel den Titel des Songs enthalten) wie zum Beispiel *Hey Jude* in Paul McCartneys gleichnamigem Song wird der Terminus ›Refrainzeile‹ vorgeschlagen. Eine Refrainzeile tritt charakteristischerweise am Anfang oder Ende einer Strophe oder eines Refrains in Erscheinung. Die mehrfache Wiederholung einer Refrainzeile kann einen Refrain bilden. Eine musikalisch prägnante Gestaltung der Refrainzeile heißt ›Headline‹.<sup>40</sup>

40 Bei Wicke/Ziegenrucker (2001, 224) findet sich der englischsprachige Begriff ›Headline‹ sowohl für den Text als auch für die musikalische Gestaltung.

## Musik an den Enden: Intro und Outro

Den Formteil Intro definiert Ken Stephenson auf folgende Weise:

In general, any instrumental music occurring before the entrance of the voice is called an Introduction, even when the passage consists of only one chord, as in the Beatles' ›A Hard Day's Night.‹ [...]»<sup>41</sup>

Diese Definition ist in ihrer Klarheit bestechend, da sie es ermöglicht, jegliche musikalische Gestaltung (auch sehr kurze) allein aufgrund ihrer formalen Position als Intro zu bezeichnen. Doch in der Analyse erweist sie sich als problematisch. Wird beispielsweise der gesamte Abschnitt vor dem Einsatz der ersten Strophe in *New York State Of Mind* von Billy Joel<sup>42</sup> als Intro bezeichnet, liegt es nahe, dieses als zweiteilig zu beschreiben: Im ersten Teil erklingt eine Klaviereinleitung, im zweiten ein vollständiger vom Klavier gespielter Verse. Das dramaturgische Konzept des ganzen Songs basiert auf einer kontinuierlichen Steigerung der Verse-Formteile, die mit dem ersten instrumentalen Verse beginnt und im fünften Verse einen ersten Höhepunkt erreicht. Die jeweils fünften Verse-Abschnitte in *New York State Of Mind*, *Heartbreak Hotel* und *Shake, Rattle & Roll* – sind instrumental gestaltet worden:

Intro	instr. Verse	Verse	Verse	Bridge	Verse	instr. Verse	Bridge	Verse	Outro
		Some folks... Hop a fligh... But I'm taki... I'm in a Ne...	I've seen all... Been high i... But I know... I'm in a Ne...	It was so e... Out of tou... But now I... The New Y...	It comes d... Don't care i... I don't hav... I'm in a Ne...		It was so e... Out of tou... But now I... The New Y...	It comes d... Don't care i... I don't hav... I'm in a Ne...	I'm just taking a Grey... 'Cause I'm in a New...
	Klavier	Klavier, Bass und Gesang	Gesang, Klavier, Bass, Drums		Gesang, Klavier, Bass, Drums, Background	Saxophon, Klavier, Bass, Drums, Background		Klavier, Gesang, Bass, Drums, Background, opened Hi- Hat	

Abb. 11: Billy Joel, *New York State Of Mind*, Formskizze

Ken Stephenson's Definition des Intro ist problematisch, weil sie es nicht erlaubt, den in *New York State Of Mind* für das dramaturgische Konzept wichtigen instrumentalen ersten Verse als eigenständigen Formteil zu bezeichnen. Doch auch für den Fall, dass man aufgrund des speziellen Formverlaufs des Songs geneigt sein sollte, den ersten instrumentalen Verse dem Intro zuzuschlagen (vgl. hierzu die nachfolgenden Ausführungen zur Bridge), lassen sich schwerlich überzeugende Gründe dafür anführen, warum ein instrumentaler Verse im Verlauf, jedoch nicht am Anfang eines Songs als solcher bezeichnet werden darf.

41 Stephenson 2002, 134.

42 Text und Musik: Billy Joel, Columbia Records 1976.

Für einen abschließenden Formteil sind die Begriffe ›Coda‹<sup>43</sup>, ›Out-Chorus‹<sup>44</sup> und ›Ending‹<sup>45</sup> im Gebrauch. Im Gegensatz zu Intro hat der in Songbüchern und Arrangieranleitungen<sup>46</sup> geläufige Begriff Outro weder einen Eintrag im *Handbuch der Populären Musik* noch im *Grove Dictionary of Jazz* und *Oxford Music Online* (bzw. in der *Encyclopedia of Popular Music*) erhalten. Da die Bezeichnung Outro jedoch eine Analogie zu Intro bietet, wird sie im Folgenden aufgegriffen.

Es ist nicht unüblich, Abschnitte, die durch einen Ein- bzw. Ausblend-Effekt charakterisiert sind (›Fade-In‹/›Fade-Out‹), als Intro bzw. Outro zu bezeichnen. Der Grund hierfür dürfte darin liegen, dass die genannten Effekte auf eine eindeutige Formfunktion (Anfang/Ende) verweisen, die mit einem spezifischen Fachbegriff (Intro/Outro) assoziiert wird. Angesichts dieser Praxis stellt sich die Frage, ob auch Formteile wie Verse und Chorus in Verbindung mit einem Fade-Effekt als Intro oder Outro bezeichnet werden sollten. Dagegen spricht unter anderem:

1. Ein Fade-Effekt bewirkt das Gefühl, zu einem Song ›zu kommen‹ oder sich von einem Song ›zu entfernen‹. Analog zum Verlassen eines Clubs, wenn die Musik leiser wird, suggeriert ein Fade-Out die Entfernung vom Klanggeschehen. Ideell klingt der Chorus jedoch weiter, wie auch im Club zu unverändert lauter Musik weiter getanzt werden kann.
2. Ein Fade-Effekt kann sich in Sendeanstalten aus pragmatischen Gründen als notwendig erweisen, auch wenn der originale Soundtrack kein Fade aufweist. Würde man die Begriffe Intro und Outro daher an Fade-Effekte koppeln, wäre es denkbar, dass ein abschließender Formteil eines Songs in der Radioversion als Outro, in der Albumversion dagegen als Chorus bezeichnet werden müsste.
3. Wenn das Erkennen der spezifischen Formfunktion, wie es sich über Fade-Effekte vermittelt, primäres Merkmal für ein Intro oder Outro wäre, müssten auch andere Merkmale als Kriterien gelten dürfen, die ein Beginnen oder Enden signalisieren. Angesichts der unzähligen Möglichkeiten klanglicher Abstufung scheint eine Bestimmung von Merkmalen für eine eindeutig einleitende oder endende Formfunktion wenig sinnvoll.

Im Folgenden gilt deshalb die nachstehende Definition:

#### *Definition Intro/Outro*

›Intro‹ heißt ein einmalig am Anfang eines Songs, ›Outro‹ ein einmalig am Ende eines Songs auftretender Abschnitt. Beide Formteile unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Gestaltung von Verse und Chorus und sind durch einen hinführenden bzw. schließenden

43 ›Coda [ital., wörtlich ›Schwanz‹]: Schlußteil, der als wirkungsvolles, auch besinnliches Finale Kompositionen beschließt [...].« (Wicke/Ziegenrücker 2001, 411–412)

44 Hofmann 2002, 284 und ›Out-Chorus«, *Grove Music Online*. *Oxford Music Online*.

45 Hofmann, ebd.

46 Ebd. 285.

Charakter gekennzeichnet. Daraus folgt, dass Verse und Chorus auch dann nicht als Intro bzw. Outro bezeichnet werden, wenn ihre Formfunktion z.B. durch ein Fade-In bzw. Fade-Out als eindeutig ›einleitend‹ bzw. ›endend‹ wahrgenommen wird.

## Die Bridge

In englischsprachigen Publikationen sind begriffsgeschichtliche Ausführungen zur Bridge häufig anzutreffen. Allen Forte zeichnet in zwei Spezialarbeiten ein sehr detailliertes Bild der amerikanischen populären Musik vor 1950<sup>47</sup>, John Covach, Walter Everett und Ken Stephenson erörtern darüber hinaus Zusammenhänge und Entwicklungen zwischen der Bridge im Rahmen der ›Popular Song Form‹ und der Bridge im Rock'n-Roll bzw. in der Pop-/Rockmusik späterer Zeit.<sup>48</sup> Im Folgenden werden diese Ergebnisse zusammengefasst und mit den hier vorgeschlagenen Differenzierungen verbunden.

Allen Forte stellt in seinem Buch *Listening To Classic American Popular Song* das folgende Modell zur ›Popular Song Form‹ vor:

Introduction		4 bars
Verse		16 bars
Refrain, consisting of		
Chorus	(A)	16 bars
Bridge	(B)	8 bars
Chorus	(A)	8 bars
Coda	(extension)	2 bars

Abb. 12: Formdiagramm der ABA-Form (Popular Song Form) nach Allen Forte

Hauptbestandteile dieses Modells sind ein Verse und ein 32 Takte langer Refrain. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass die in Verbindung mit dem Tin-Pan-Alley-Repertoire<sup>49</sup> gebrauchte ältere Bedeutung der Begriffe Verse und Refrain vollständig inkompatibel ist zu den hier vorgeschlagenen Definitionen, die sich auf Pop- und Rockmusik aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beziehen.<sup>50</sup> Aus

47 Forte 1995 und 2001. Allen Forte analysiert in diesen Büchern Songs von Harold Arlen, Irving Berlin, Walter Donaldson, Vernon Duke, Duke Ellington, George Gershwin, John Green, Jimmy van Heusen, Hoagy Kamichael (Carmichael), Jerome Kern, Burton Lane, Ruth Lowe, Jimmy McHugh, Bernice Petkere, Cole Porter, Richard Rodgers, Ann Ronell, Arthur Schwartz, Dana Suesse, Kay Swift, Harry Warren, Kurt Weill, Richard Whiting und Vincent Youmans.

48 Stephenson 2002, 135–143, Covach 2005, 69–71 und Everett 2009, 141–144.

49 ›Tin Pan Alley‹ (engl.: Blech-/Zinnpfannengasse) ist der durch den Journalisten Monroe Rosenfeld geprägte Name für die 28. Straße zwischen Fifth Avenue und Broadway. Dieser Straßenabschnitt galt als Herz der amerikanischen Musikindustrie und Zentrum für die Veröffentlichung von ›sheet music‹ bis zur Erscheinung des Rock'n Roll.

50 Covach 2005, 70.

diesem Grund wird hier der Vorschlag von John Covach aufgegriffen, den Verse im American Popular Song als ›Sectional-Verse‹ und den Refrain als ›Sectional-Refrain‹ zu bezeichnen. Allen Fortes Diagramm lässt sich zudem entnehmen, dass die Abschnitte eines ABA-Sectional-Refrains die Proportionen 2:1:1 aufweisen. Findet eine Wiederholung des A-Teils statt (AABA), handelt es sich bei dem Modell um das gebräuchlichste Pattern zur Beschreibung formaler Verläufe amerikanischer populärer Musik vor 1950.<sup>51</sup> Dieses Formmodell ist identisch mit der Menuettform bzw. dreiteiligen Liedform klassischer Formenlehren.<sup>52</sup> Darüber hinaus beschreibt Allen Forte zwei weitere standardisierte Verläufe, das folgende Diagramm veranschaulicht die Möglichkeiten:

1	2	3
A 8 bars	A 8 bars	A 8 bars
A 8 bars	B 8 bars	B 8 bars
B 8 bars	A 8 bars	A 8 bars
A 8 bars	A 8 bars	C 8 bars

Abb. 13: Formmodelle für den Sectional-Refrain nach Allen Forte

In Songverläufen, die sich durch eines dieser Muster angemessen beschreiben lassen, wird der B-Teil als ›Bridge‹ (auch ›Middle eight‹, ›Channel‹, ›Release‹, ›Inside‹) bezeichnet. Er ist häufig durch eine Modulation charakterisiert und dient als Brücke zwischen den A-Teilen (bzw. den Chorus-Abschnitten in der älteren Terminologie).<sup>53</sup>

John Covach merkt an, dass in der ersten Jahrhunderthälfte oftmals nur der Sectional-Refrain aufgeführt und mit dem Song identifiziert worden ist. Die Verwandtschaft zwischen Tin-Pan-Alley-Repertoire und Beatmusik demonstriert er durch eine Gegenüberstellung von Howard Arlens *Over The Rainbow*<sup>54</sup> und *I Want To Hold Your Hand*<sup>55</sup> der Beatles, wobei er die A-Teile des AABA-Schemas als Verse (in der neueren Bedeutung des Begriffs) bezeichnet (Abbildung 13, umseitig).

Nach einem Intro weisen beide Songs die Struktur Verse-Verse-Bridge-Verse (= AABA) auf, der sich im Falle des Arlen-Songs ein instrumentaler und ein vokaler Verse anschließen, bevor eine verkürzte Bridge das Stück beendet (= AABA-AAB). Im Beatles-Song erklingt nach dem AABA-Schema eine Wiederholung der Bridge (mit gleichem Text) sowie ein abschließender Verse (= AABA-BA). Die zweite Bridge in der sogenannten ›Verse-Bridge-Form‹ ist also bedingt durch die teilweise oder vollständige Wiederholung des AABA-Schemas. John Covach hat darauf hingewiesen, dass die Wiederholungen

51 Forte 2001, 20 und Covach 2005, 69.

52 Vgl. z. B. Ratz 1968, 30 und Kühn 1987, 67–69.

53 »In aaba form the b section is called the ›bridge,‹ ›channel,‹ ›release,‹ ›middle eight,‹ or ›inside;‹ the contrast it provides with the a section is not only melodic and harmonic but also tonal, for it often modulates to the subdominant, dominant, submediant, or mediant.« (Owens 1988, 396)

54 Text und Musik: Edgar Y. Harburg und Harold Arlen (1939).

55 Text und Musik: Lennon/McCartney (1963).

Intro	Verse	Verse	Bridge	Verse	Verse	Verse	part. Bridge
	Somewhere ove... Way up high, There's a land t... Once in a lullaby.	Somewhere ov... Skies are blue, And the dream... Really do come...	Someday I'll wish... Where troubles m...	Somewhere ove... Bluebirds fly. Birds fly over th... Why then, oh w...	(instr.)	Somewhere over t... Bluebirds fly. Birds fly over the r...	If happy little b...

Intro	Verse	Verse	Bridge	Verse	Bridge	Verse
	Oh yeah, I'll tell you... When I'll say that so... I want to hold your...	Oh please, say to m... And please, say to... Now let me hold yo...	And when I touch... It's such a feeling...	Yeah, you've got tha... When I'll say that so... I want to hold your...	And when I touch... It's such a feeling...	Yeh, you've got that some... When I'll feel that somethi...

Abb. 14: a) *Over The Rainbow*, b) *I Want To Hold Your Hand*, Formskizzen

ausgewählter Abschnitte im Tin-Pan-Alley-Repertoire auch technische Gründe gehabt haben könnten, wenn zum Beispiel ein um den Sectional-Verse gekürzter Sectional-Refrain (z. B. AABA) der Spielzeit einer 78 rpm-Schallplatte angepasst werden musste. Doch nicht nur die formale Gestaltung des Beatles-Songs, auch den Subdominant-Beginn der Bridge bezeichnet der Autor als »strongly reminiscent of Tin Pan Alley practice«.<sup>56</sup>

Auch neuere Titel wie *Leningrad*<sup>57</sup> von Billy Joel (1989) lassen sich in ihrem Verlauf angemessen als Folge von Verse- und Bridge-Abschnitten (= Verse-Bridge-Form) verstehen:

Intro	Verse	Verse	Bridge	Verse	Bridge	Verse	Outro
	Viktor was bo... And never sa... A child of sac... Another son...	Went off to sch... Followed the rul... The only way to... A Russian life w...	I was born in '... Stop 'em at th... And cold war k... Haven't they h...	Viktor was sent... Served out his t... The greatest ha... Was making Ru...	But children liv... Until the Sovie... And in that bri... And I watched...	And so my child... To meet him ey... He made my da... We never knew...	

Abb. 15: Billy Joel, *Leningrad*, Formskizze

In diesem Song erfüllt das Formmodell sogar eine semantische Funktion: Der Songtext beschreibt das Leben von Viktor, der im Frühling 1944 in Leningrad geboren wird und als Kriegskind ohne Vater aufwächst (1. Strophe). Er kommt in den Staatsdienst und fristet ein trauriges und von übermäßigem Wodkakonsum bestimmtes Leben (2. Strophe). Nach seiner Armeezeit wird Viktor Zirkusclown und lebt von der Perspektive, Kinder in Leningrad glücklich zu machen (4. Strophe). Während diese Geschichte in den Verse-Formteilen erzählt wird, erklingt in den Bridge-Abschnitten eine Parallelgeschichte: die Biographie eines Lyrischen Ichs, das 1949 in der McCarthy-Ära zur Zeit des kalten Krieges geboren wird und in Levittown (New York) die Kubakrise und Kommunistenhatz erlebt (3. und 5. Strophe). In der letzten als Verse vertonten Strophe kulminieren die Stories: Es kommt zum persönlichen Treffen der Protagonisten und einer Apotheose der Freundschaft.

56 Covach 2005, 70f. Hier werden viele weitere Songs der 1950er und 1960er Jahre als Beispiele genannt.

57 Text und Musik: Billy Joel, Columbia Records 1989.

Billy Joel ist 1987 als erstem amerikanischen Rockstar eine Tournee in die damalige Sowjetunion genehmigt worden. Diese Konzertreihe war Grundlage für das Live-Album *KOHLEPT* (russisch: Konzert) und dürfte den Künstler zu dem Song *Leningrad* inspiriert haben. Intelligent gemacht – und zwar sowohl aus semantischer als auch kommerzieller Sicht – sind Intro und Outro des Songs. Hier verwendet Billy Joel ein Harmoniemodell, das zwar als eigenständige Popformel gelten darf und sich in so unterschiedlichen Songs wie *König der Welt* von Karat (1978) und *Flashdance (What A Feeling)* von Irene Cara (1983) findet, das aber auch eine bekannte Ausprägung im Violinkonzert op. 53 von Peter I. Tschaikowsky erfahren hat (erster Satz, T. 127 ff., Moderato assai).<sup>58</sup> Es fällt nicht schwer sich vorzustellen, dass der klassisch ausgebildete Musiker Joel das Violinkonzert von Tschaikowsky kannte und um dessen Beliebtheit in Russland wusste. Die Wahl des populären Harmoniemodells dürfte jedenfalls weder der Akzeptanz der philanthropischen Story bei russischen Fans noch den Verkaufszahlen des Titels geschadet haben.

In seinem neuesten Buch *The Foundation Of Rock* erläutert Walter Everett die AABA-Form als Spezialfall des SRDC-Schemas.<sup>59</sup> Dieses Beschreibungsschema besteht aus den Abschnitten ›Statement‹ (›of a melodic idea‹), ›Restatement‹ (›at the same or contrasting pitch level‹), ›Departure‹ (›that Introduces contrasting motivic material‹) und ›Closure‹ (›that may or may not recapitulate the opening phrase‹).<sup>60</sup> Walter Everett weist zudem darauf hin, dass die Schlusswendungen der ersten beiden A-Teile der AABA-Form gleich oder verschieden sein können. Für den zuerst genannten Fall gibt er als Beispiel *Dream Lover* von Bobby Darin (der vorhin erwähnte Arlen-Song *Over The Rainbow* wäre ein weiteres Beispiel), für den zuletzt genannten *Cotton Fields* von Highwaymen.<sup>61</sup> *Cotton Fields* dient Walter Everett als Exempel für die Hierarchisierung von Schlussformeln im Sinne des Öffnens und Schließens (›Periode‹).<sup>62</sup> Periodische Strukturen sind zwar kein Standard der musikalischen Gestaltungen von Pop- und Rockmusik, lassen sich jedoch in ihr nachweisen.<sup>63</sup> Walter Everett exemplifiziert das AABA-Schema auch an dem Beatles-Song *Ticket To Ride*: A (Verse 1 – Chorus 1, 0:07+), A (Verse 2 – Chorus 2, 0:38+),

58 Die Harmonik der ersten acht Takte des Verse erinnert zudem stark an den Hauptsatz des Kopfsatzes des Klavierkonzerts in b-Moll op. 23 von Peter I. Tschaikowsky (T. 8–15).

59 »A very common large-scale scheme is a holdover from Tin Pan Alley: The AABA structure, a specific form of a large SRDC« (Everett 2009, 143).

60 Everett 1999, 16. Everett weist hier auch darauf hin, dass sich mit Hilfe dieses Modells die Verse-Struktur zahlreicher Beatles-Songs verstehen lässt: »This, the ›SRDC‹ structure of phrase function, is the basis of most of the Beatles verses throughout their career [...]«.

61 Der Song wurde von dem farbigen Bluessänger Leadbelly (auch: Lead Belly) geschrieben und 1961 in der Version der weißen Folkformation Highwaymen ein Billboard Top-20-Hit. Der Song ist vielfach gecovered worden, in der bekannten Version der Beach Boys ist eine nicht unerhebliche Erweiterung der ursprünglichen AABA-Form zu hören. Ein weiteres prominentes Beispiel für die Abstufung von Phrasenenden wäre der von den Beatles gecoverte Broadway-Song *Till There was You* von Meredith Willson.

62 Everett 2009, 140. Darüber hinaus erwähnt der Autor auch als Beispiele für »an open phrase group« die Songs *Walk Right In* der Rooftop Singers und *I Heart It Through The Grapevine* von Marvin Gaye.

63 Zum Beispiel die Verse-Gestaltungen in *House Of The Rising Sun* der Animals (1964), *Alt wie ein Baum* der Puhdys (1977) mit innerer Erweiterung des Nachsatzes, *May Be I, May Be You* der Scorpions (2004) sowie die Chorus-Gestaltung in *Meine Ex(plodierte Freundin)* der Ärzte (1995).

B (Bridge, 1:09+), A (1:27+), B (1:58+), A (2:15+). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass aus einer AABA-Form der Formverlauf Verse-Chorus-Verse-Chorus-Bridge-Verse-Chorus (= VCVCBVC) entsteht, wenn im zweiten Teil der A-Sektion ein Refrain erklingt, der durch seine Länge eigenständig wirkt und eine hervorgehobene musikalische Gestaltung erfährt. Problemlos lässt sich dieser Sachverhalt an weiteren Beispielen der Zeit um 1960 veranschaulichen:

Intro	Verse	Verse	Bridge	Verse	Outro
You'll never know... You'll never know...	Listen, Do you want to know a... Do you promise not to tell?, wh... Closer, Let me whisper in your... Say the words you long to hear, I'm in love with you.	Listen, Do you want to know a s... Do you promise not to tell?, wh... Closer, Let me whisper in your e... Say the words you long to hear, I'm in love with you.	I've known... Nobody kn...	Listen, Do you want to know a s... Do you promise not to tell?, wh... Closer, Let me whisper in your e... Say the words you long to hear, I'm in love with you.	

Intro	Verse	Chorus	Verse	Chorus	Bridge	Verse	Chorus	Outro
	Last night I sa... I know you ne...	Come on, co... Please, please...	You don't ne... Why do I alw...	Come on, co... Please, please...	I don't want to so... I do all the pleasin...	Last night I sa... I know you ne...	Come on, co... Please, please...	wo yeah, li...

Abb. 16: a) *Do You Want To Know A Secret*, b) *Please, Please Me*<sup>64</sup>

Eine Gegenüberstellung der beiden Beatles-Songs aus dem Jahre 1963 zeigt, dass in *Do You Want To Know A Secret*<sup>65</sup> keine Zeile der Strophe eine eigenständige musikalische Ausarbeitung erfahren hat, während in *Please, Please Me* der Text »Come on, come on, come on, come on, Please, please me, wo yeah, like I please you« musikalisch eigenständig vertont worden ist. Da diese Gestaltung gegenüber dem Vorhergehenden wie eine Steigerung wirkt (Aufwärtsführung der Melodie, Call & Response, Häufigkeit der Fills etc.), ist für *Please, Please Me* die Verwendung der Bezeichnung Chorus naheliegend.

Ken Stephenson hat den Zusammenhang zwischen AABA-Songform (bzw. Sectional-Refrain-Form) aus der ersten Jahrhunderthälfte und ›Verse-Chorus-Bridge-Form‹ der Rockmusik aus der zweiten durch ein Diagramm veranschaulicht (Abbildung 17).

Die Theorie von der Entwicklung der Verse-Chorus-Bridge-Form aus der AABA-Form ist im Hinblick auf ausgewählte Beispiele<sup>66</sup> zwar sehr plausibel, wirklich belastbar wäre diese These jedoch erst nach einer systematischen Überprüfung eines sehr umfangreichen Korpus Populärer Musik aus der Zeit zwischen 1950 und 1970. Dieser Forschung haben sich Ralf von Appen und Markus Frei-Hauenschild gewidmet. Auf der Tagung *Black Box Pop. Analysen populärer Musik* des Arbeitskreises *Studium Populärer Musik* am 20. November 2010 in Mannheim hielten beide ein Referat mit dem Titel »Take it

64 Text und Musik: John Lennon und Paul McCartney, Parlophone Records 1963.

65 Durch den im Intro des Songs gesungenen Text erinnert die Song-Form in besonderem Maße an den Ablauf eines Broadway-Songs mit einem der AABA-Form vorangehenden Sectional-Verse. Vgl. hierzu Scheurer 1996, 95.

66 Forte (2001) analysiert viele Songs aus dem Tin-Pan-Alley-Repertoire, in denen der Refrain am Ende des A-Teils erklingt. Bei Stephenson (2002, 136) werden weitere Beispiele genannt.

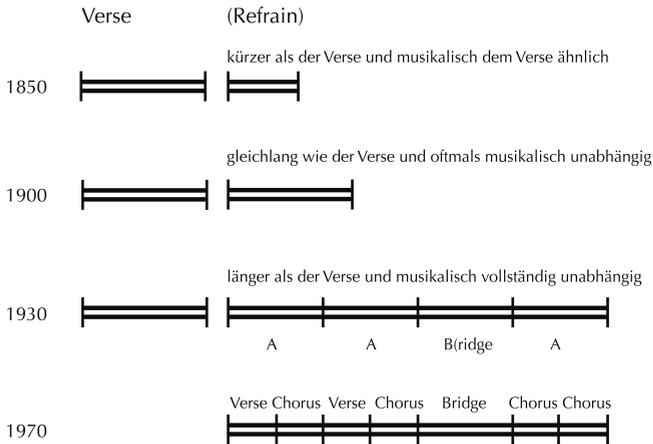


Abb. 17: Entwicklung der Verse-Chorus-Bridge-Form aus der AABA-Form nach Ken Stephenson

to the Bridge«. Populäre Songformen und ihre historische Entwicklung«<sup>67</sup>, in dem sie die Ergebnisse der Analyse von vielen hunderten Songs aus dem besagten Zeitraum präsentiert haben. In Planung und ihrer verdienstvollen Arbeit zu wünschen ist eine Online-Publikation, die das analysierte Material der Forschung zugänglich macht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bridge in konkurrierenden Formmodellen vorkommt:

#### *Die Bridge in der Verse-Bridge-Form oder Chorus-Bridge-Form*

Charakteristisch für diese beiden Formmodelle ist das zweimalige Vorkommen der Bridge bei gleichzeitiger Abwesenheit eines Verse oder Chorus. Ken Stephenson möchte Songs mit einer Refrainzeile im Verse allerdings nur dann unter die Verse-Bridge-Form subsumieren, wenn diese am Ende einer Strophe auftritt. Erscheint sie wie in *Hey Jude* der Beatles am Anfang einer Strophe, schlägt er dagegen die Benennung Chorus-Bridge-

67 Die Diskussion der »Bridge« bildet die Schnittmenge der Arbeit von Ralf von Appen und Markus Frei-Hauenschild sowie dem hier vorgelegten Beitrag. Die Differenzen der Forschungen liegen im Ansatz: Das Interesse von Ralf von Appen und Markus Frei-Hauenschild besteht primär darin, den Gegenstand »Bridge« empirisch-historisch zu erforschen. Im vorliegenden Beitrag geht es hingegen um eine systematische Klärung von Fachbegriffen und deren Exemplifizierung an ausgewählten Beispielen. Ausgangspunkt beider Arbeiten sind englischsprachige Publikationen zum Thema. Der von Ralf von Appen und Markus Frei-Hauenschild gemachte Vorschlag, den Kontrastteil im Tin-Pan-Alley-Repertoire und in der Pop-/Rockmusik terminologisch zu unterscheiden (Bridge/Middle-Eight), wird hier nicht geteilt: Das Diagramm von Stephenson veranschaulicht, dass die formale Funktion der Bridge in populärer Musik um 1950 die gleiche ist wie um 1970. Vor diesem Hintergrund erscheint es wünschenswert, dass in der Wirkung (Kontrast) und Formfunktion gleiche Abschnitte durch denselben Begriff repräsentiert werden. Eine Koordinierung der unabhängig voneinander entstandenen Forschungen war aufgrund des schmalen Zeitfensters leider nicht möglich.

Form vor.<sup>68</sup> Indem Ken Stephenson die Wahl der Begriffe Verse oder Chorus von einer Textposition abhängig macht, ignoriert er jedoch jene musikalische Dimension, die er seiner eigenen Definition des Chorus-Begriffs zugrunde gelegt hat. Wird diese ernst genommen, kann der mit der ›Refrainzeile‹ »Hey Jude« beginnende Abschnitt nicht als Chorus bezeichnet werden, weil ihm Chorus-typische Eigenschaften fehlen. Von einer Chorus-Bridge-Form sollte daher nur ausgegangen werden, wenn der mit der Bridge alternierende Abschnitt auch eindeutige Chorus-Qualitäten aufweist.<sup>69</sup>

### *Die Bridge in der Verse-Chorus-Bridge-Form*

In diesem Formmodell tritt eine kontrastierende Bridge in Verbindung mit einem Chorus auf. Diese Form gilt als Standard für Rockmusik seit den 70er Jahren. Beispiele für eine vokale Bridge im Rahmen der sogenannten ›Verse-Chorus-Bridge-Form‹ wären *I Was Born To Make You Happy* von Britney Spears (1999), *Demo (letzter Tag)* von Herbert Grönemeyer (2002), *Something Beautiful* von Robbie Williams (2002) und *The Future Never Dies* der Scorpions (2007). Beispiele für eine instrumentale Bridge finden sich in *More Than A Feeling* von Boston (1976), *Why Can't This Be Love* von Van Halen (1986) sowie *God Gave Rock'n Roll To You* von Kiss (1992). Die Übergänge von der Bridge zum Verse oder Chorus werden mitunter sehr kunstvoll gestaltet: So wird beispielsweise in *Something Beautiful* über eine mediatische Rückung mit nachfolgendem Quintfall der zweite Teil des Verse herbeigeführt. Der Eindruck des Erreichens einer Tonika verdeckt dabei die Tatsache, dass an dieser Stelle jene um einen Halbton aufwärts transponierte Subdominante erreicht wird, die – wie im Bluesschema – den Anfang der zweiten Vershälfte charakterisiert. In *The Future Never Dies* wiederum folgt einer vokalen Bridge in Stop-Time-Manier ein viertaktiges Gitarrensolo über eine Harmoniefolge, die aus dem Chorus bekannt ist. Diesem schließt sich eine Gesangsphrase mit reduzierter Begleitung an, die in eine Fermate mündet. Der nachfolgende Tutti-Bandeinsatz sorgt für den Eindruck eines Anfangs bzw. ersten Takts, und nur retrospektiv lässt sich realisieren, dass weder der Tutti-einsatz noch das Gitarrensolo, sondern die vor der Fermate erklungene Gesangsphrase in reduzierter Besetzung der Beginn jenes Chorus war, der konventionsgemäß einer Bridge folgen kann.

68 »One of the earliest examples, the Beatles' ›Hey Jude‹, forms the model. The first part of the song is in rounded-binary form, following the pattern CCBCBC. (The first section is labeled here a Chorus, since the text, while differing on the whole with each return of the section, begins with the title words ›Hey Jude‹, every time.)« (Stephenson 2002, 142)

69 So einfach diese Forderung klingt, so schwer ist ihre Einlösung in der Praxis. Denn wenn die Bestimmung der Begriffe Verse und Chorus nicht über den Text erfolgt, wird sie über die Differenz zwischen Verse und Chorus bestimmt. Das Fehlen einer solchen Relation in der Verse-Bridge-Form bzw. Chorus-Bridge-Form zwingt daher zur Orientierung an Merkmalen wie zum Beispiel dem mehrstimmigen Satzgesang oder einem ›dickeren‹ Sound. Doch da der mehrstimmige Satzgesang in bestimmten Stilen (z. B. im Doo-wop) nicht als Steigerung, sondern als Standard anzusehen ist und weil eine ›dicke‹ Soundtextur nicht nur für einen bestimmten Formteil, sondern auch für Produzenten wie z. B. Phil Spector (›wall of sound‹) charakteristisch ist, erscheint eine Abgrenzung zwischen Verse und Chorus nicht immer ohne Willkür möglich. Im Zweifelsfall dürfte es daher gewinnbringender sein, durch eine Buchstabenkennzeichnung die Nähe zum Tin-Pan-Alley-Repertoire zu verdeutlichen.

Für die Bridge gilt die nachstehende Definition:

*Definition Bridge*

In der Verse-Bridge- und der Chorus-Bridge-Form ist die Bridge ein Formteil, der kontrastierend, aber nicht steigernd wirkt. Die fehlende Steigerungsfunktion gegenüber dem Verse unterscheidet die Bridge von einem Chorus. In der Verse-Bridge-Form kommt die Bridge in der Regel zweimal vor, ein Chorus hingegen fehlt. In der Chorus-Bridge-Form fehlt demgegenüber ein Verse. Die Bridge findet sich üblicherweise erstmalig zwischen zweitem und drittem Verse bzw. Chorus (AABA)<sup>70</sup>, ihr zweites Auftreten resultiert aus einer vollständigen oder partiellen Wiederholung des AABA-Schemas. Der Text in der ersten und zweiten Bridge kann gleich (wie zum Beispiel in *I Want To Hold Your Hand* der Beatles) oder verschieden sein (wie beispielsweise in *Leningrad* von Billy Joel).<sup>71</sup> In der Verse-Chorus-Bridge-Form wird dagegen als Bridge (bzw. Primary Bridge) ein umfangreicherer Formteil bezeichnet, der üblicherweise einmal vorkommt und zum Vorhergehenden kontrastierend wirkt. Die Bridge erklingt im Rahmen dieses Formmodells in der Regel als Verbindung zwischen zwei Verse-Chorus-Paaren und weiteren Verse- und/oder Chorus-Wiederholungen. Eine Bridge ist mit gesungenem Text und auch instrumental möglich.

Darüber hinaus gibt es Mainstream-Songs, die sich durch keines der beiden Formmodelle angemessen beschreiben lassen. In dem freundlich klingenden *Every Breath You Take* von Police<sup>72</sup>, das der Autor Sting am Ende seiner ruinierten Ehe mit Frances Tomelty schrieb und in dem er düsteren Visionen der Überwachung seiner Person künstlerischen Ausdruck verliehen hat, finden sich zwei verschiedene Bridge-Typen, wobei zwei Bridges in zwei AABA-Abschnitten eine zehntaktige mittige Bridge umrahmen:

Verse	Verse	Verse	Bridge	Verse	Bridge	Verse	Verse	Bridge	Verse	Outro
	Every b... And ev... Every b...	Every... And e... Every...	Oh ca... You b... With e...	Every... And e... Every...	Since yo... I dream... I look ar... I feel so... I keep cr...	(instr.)	(instr.)	Oh ca... How... With e...	Every move y... And every vo... Every smile y... Every move y...	I'll be watching you Every breath you ta... Every move you make Every bond you...
(instr.)	A	A	B	A	C	A	A	B	A	(vamp to fade)

Abb. 18: The Police, *Every Breath You Take*, Formskizze

70 Die ABAA- und ABAC-Schemata des Sectional-Refrains haben einen wesentlich geringeren Niederschlag in der Rockmusik der 1960er Jahre gefunden als das AABA-Schema. In vereinzelten Songs allerdings erklingt eine Bridge bereits nach dem ersten Verse (ABAA), wie zum Beispiel in dem Harrison-Song *While My Guitar Gently Weeps* der Beatles (1968).

71 Dagegen vertritt Stephenson die Ansicht, dass der Text einer Bridge in der Verse-Bridge-Form immer gleich bleiben müsse: »A bridge, therefore, never begins a song and usually leads to another section. It usually appears only once or twice in a given song and, if twice, generally carries the same text.« (2002, 137)

72 Text und Musik: Sting, A&M Records 1983.

Der erste achttaktige Formteil des Songs mit der Harmonik A-F#-D-E-A zeigt einen vollständigen Verse-Durchlauf. In seiner Analyse bezeichnet John Covach diesen Abschnitt – wahrscheinlich aufgrund der formalen Position und um die Nähe des Songs zur Verse-Bridge-Form zu unterstreichen – als Intro.<sup>73</sup> Die Gründe, warum diese Benennung hier nicht geteilt wird, sind bereits oben dargelegt worden: Auch in dem Police-Song würden divergierende Bezeichnungen sich entsprechender Formteile den Blick auf die Songstruktur verunklaren.

## Das instrumentale Solo

*Englishman In New York* von Sting<sup>74</sup> weist Besonderheiten auf, deren Erörterung eine weitere terminologische Präzisierung ermöglicht. Das folgende Diagramm veranschaulicht den Songverlauf:

Verse	Verse	Verse	Chorus	Verse	Chorus	Bridge	Solo (S ... S...	Verse	Verse	Chorus	Chorus	Outro	
(instr.)	I don't ... I like ... And yo ... I'm an ...	See m ... A walki ... I take i ... I'm an ...	I'm an ... I'm an ... I'm an ... I'm an ...	If, „Ma ... Then h ... It takes ... Be your ...	I'm an ... I'm an ... I'm an ... I'm an ...	Modes ... You co ... Gentle ... At nigh...			Takes ... Takes ... Confro ... A gentl ...	If, „Manners ... Then he's th ... It takes a ma ... Be yourself ... Be yourself ...	I'm an ... I'm an ...	I'm an ... I'm an ...	

Abb. 19: Sting, *Englishman In New York*, Formskizze

Auffällig ist, dass Verse und Chorus auf dem selben Harmoniemodell basieren und dass sowohl eine Refrainzeile («I'm an Englishman in New York») als auch ein Refrain («I'm an alien, I'm a legal alien, I'm an Englishman in New York») vorhanden sind:

Beispiel 2: Sting, *Englishman In New York*, Harmoniemodell für Verse und Chorus

Auch diesen Titel beginnt Sting mit einem instrumentalen Verse, gefolgt von einer typischen Abfolge von Verse-Chorus-Abschnitten (VVCVC). Der sich anschließende Formteil, dessen Harmonik sich in weiten Teilen über das Parallelismus-Satzmodell verstehen lässt, kann aufgrund seines kontrastierenden Charakters und seiner formalen Position als Bridge bezeichnet werden.

<sup>73</sup> Covach 2005, 75.

<sup>74</sup> Text und Musik: Sting, A&M Records 1988.

Parallelismus

Beispiel 3: Sting, *Englishman In New York*, Satzmodell der Bridge

Bis zu diesem Zeitpunkt entspricht der Songverlauf den Erwartungen an eine Verse-Chorus-Bridge-Form. Doch anstelle eines Verse oder Chorus folgt nun ein Abschnitt im Stil einer Jazz-Improvisation (solistisches Saxophon, ternäre Spielweise, Walkingbass etc.), der einen weitaus stärkeren Kontrast zu den bisher erklangenen Formteilen bildet als die vorangegangene Bridge. Für einen solchen Formteil wird hier der Begriff ›Solo‹ bzw. ›Instrumental Solo‹ vorgeschlagen. Eine solistische und elektronisch verfremdete Schlagzeugphrase, die in ihrer Formfunktion an eine entsprechende Stelle in *Poor Man's Moody Blues* von Barkley James Harvest (1977) erinnert, führt in *Englishman in New York* zurück zu einem Verse. Ihm schließen sich noch ein weiterer Verse sowie zwei Chorus-Gestaltungen an, in denen die Schlussphrase vom Verse sowie die Headline des Chorus zugleich erklingen (was durch die gemeinsame harmonische Grundlage von Verse und Chorus ermöglicht wird). Ein Outro (solistisches Saxophonspiel mit Fade-Out) beendet den Song.

Auch in *Hiroshima* von Wishful Thinking<sup>75</sup> liegt Verse und Chorus die gleiche Harmoniefolge zugrunde<sup>76</sup>. Aufgrund des sehr unterschiedenen Sounddesigns bereitet die Benennung der beiden Formteile dennoch keine Schwierigkeiten. Dem Chorus folgt ein kurzer Abschnitt mit motivischem Material aus dem Intro (›Japan-Klischee‹). Die nun folgende 19 Takte lange Passage unterscheidet sich sowohl im Tempo (schnell) als auch im Ausdruck (improvisatorisch) deutlich vom Slowrock-Idiom des Anfangs, wobei eine achttaktige Stop-Time-Sektion und ein kurzes Wiederholungspattern (›Vamp‹)<sup>77</sup> die Grundlage für ein ausgedehntes Gitarrensolo bilden. Aufgrund des oben Gesagten wird dieser Teil als Solo (und nicht als Bridge) bezeichnet. Die formale Beziehung des Songverlaufs Verse-Chorus-Solo-Chorus (mit identischem Harmoniemodell im Verse und Chorus) zur AABA-Form ist offensichtlich:

75 Text und Musik: Dave Morgan, Global Records 1971.

76 Lediglich die Abschlüsse der Formteile sind leicht variiert.

77 Der Ausdruck ›Vamp‹ (ursprünglich: »Flickwerk«) bezeichnet im Jazz eine kurze, sich ständig wiederholende Phrase als Grundlage einer solistischen oder kollektiven Improvisation. Vgl. hierzu Wicke/Ziegenrucker 2001, 567. Im Song *Es fällt mir schwer* (1977) der Puhdys habe ich vor einigen Jahren einen kontrastierenden Formteil, dem fortwährende Wiederholungen des ›Lamentobasses‹ zu Grunde liegen und in dem Gitarrensoli zu hören sind, als ›Bridge‹ bezeichnet (Kaiser 2006b, 3). Aufgrund der Proportionen und hier vorgeschlagenen Differenzierung würde ich diesen Abschnitt heute als ›Instrumental Solo‹ bezeichnen.

Intro	Verse	Chorus	Int...	Instr. Solo	Inte...	Chorus	Outro
Japan-Klischee	Theres a shadow... Where he passed... In a wonderland a... Beneath the Augu... And the world re... Remembers the pl...	Fly the metal bird t... And the way a load. Speak a magic wor... Let the sky explode! And the world rem... Remembers the fla...				(instr.) And the world rem... Remembers the fla...	Cockpit-Ansage (vamp to fade)

Abb. 20: Wishful Thinking, *Hiroshima*, Formskizze

Mit dem Wiederaufgreifen von motivischem Material der letzten Takte des Intro wird ein fließender Übergang in den letzten Chorus geschaffen, in dem wiederum eine solistische Gitarre (in der Funktion des Lead-Gesangs) zu hören ist.<sup>78</sup> Erst mit der Refrainzeile (»And the world remembers his name [...]«), die sowohl die Strophe als auch den Refrain beendet, setzt der Sänger wieder ein. Mit einem Outro, in dem mit langem Fade-Out über dem Wechsel zweier Harmonien eine Flugzeugansage zu hören ist (»Vamp to fade«), wird der Song beschlossen.

Somit ergibt sich folgende Definition:

#### *Definition Solo bzw. Instrumental Solo*

Als »Solo« bzw. »Instrumental Solo« werden Formteile bezeichnet, die einen improvisatorischen Charakter haben und in denen ein oder mehrere Instrumente solistisch hervortreten. Ein »Solo« kann sich einerseits stilistisch von den übrigen Teilen eines Songs stark unterscheiden, andererseits aber auch im Stil eines Songs auftreten, wenn beispielsweise solistisches Instrumentalspiel zur andauernden Wiederholung einer kurzen Harmoniefolge erklingt (Vamp). Das Auftreten eines solistischen Instruments in Verse, Chorus oder Bridge wird hingegen nicht als Solo bezeichnet. Hierfür stehen die Bezeichnungen »instrumentaler Verse«, »instrumentaler Chorus« oder »instrumentale Bridge« zur Verfügung.

#### Musik dazwischen: Interlude, Transitional Bridge und Prechorus

In *Hiroshima* von Wishful Thinking erklingen vor und nach dem Solo jeweils Abschnitte, die sich musikalisch auf das Intro beziehen. Solche Abschnitte werden üblicherweise als »Interlude« bezeichnet:

*Interlude* [...] Zwischenspiel; ein häufig mit Intro oder auch Coda korrespondierender Teil des Arrangements.<sup>79</sup>

<sup>78</sup> Ein instrumental/vokal geteilter Verse ist ein beliebtes Modell, das sich in zahlreichen Songs häufig nach einer Bridge findet.

<sup>79</sup> Wicke/Ziegenrucker 2001, 246. Stephenson scheint die Bezeichnung Instrumental Solo für den Bereich der Rockmusik nicht zu kennen und spricht stattdessen von dem Wiederholen des Intro: »When the introduction, whether instrumental or vocal, features a distinct melodic idea, the passage often recurs later in the song [...] The passage could be called a »link« or »turnaround« when it reappears, but rock musicians generally speak simply of repeating the introduction«.

Ein Interlude kann – wie in *Hiroshima* – Kontrasteilen (Bridge/Solo) vorangehen oder nachfolgen, es kann aber auch Verse-Formteile trennen wie in *Baby, It's You* von Burt Bacharach, zwischen Verse und Chorus auftreten wie in *Taste Of Honey* von Bobby Scott und Ric Marlow<sup>80</sup> oder auch Verse-Chorus-Paare verbinden wie in *Das Narrenschiff* von Reinhard Mey (mit Stefan Stoppok, Hannes Wader und Konstantin Wecker).<sup>81</sup>

Wird ein thematischer Bezug zwischen Interlude und Intro nicht als zwingend erachtet, steht mit Interlude ein sehr flexibler Begriff zur Bezeichnung von Abschnitten zwischen Hauptbestandteilen eines Songs zur Verfügung.<sup>82</sup> Häufig werden zum Beispiel Takte zwischen Verse-Chorus-Paaren eingeschoben, die eine Entspannung bewirken und in denen das Begleitmuster des folgenden Verse antizipiert wird. Diese lassen sich ebenso als Interlude bezeichnen wie Zwischentakte mit thematischem Bezug zu Intro oder Outro. Gegenüber Verse, Chorus und Bridge wirken Interludes syntaktisch weniger festgefügt. Dem entspricht, dass auch im Bereich der Analyse klassischer Musik (z. B. in Liedkompositionen) kürzere Abschnitte als ›Zwischenspiele‹ bezeichnet werden, die sich in Gewicht und ihrer Funktion von ihrer Umgebung (beispielsweise von Strophenvertönungen) deutlich unterscheiden.

Als problematisch erweist sich die Abgrenzung der Begriffe ›Interlude‹, ›Prechorus‹ und ›Transitional Bridge‹, die in praktischen Anleitungen und Songbüchern in vergleichbarer Funktion verwendet werden. Darüber hinaus wäre zu klären, wann überzählige Takte als Erweiterungen eines Formteils oder als eigenständiger Abschnitt anzusehen sind.

Als ›Prechorus‹ bezeichnet Walter Everett:

Oftentimes, a two-phrase Verse containing basic chords is followed by a passage, often harmonically probing, that leads to the full chorus.<sup>83</sup>

Auf einen Abschnitt in *Be My Baby* der Ronettes<sup>84</sup> könnte diese Bezeichnung angewendet werden: Die ersten beiden Zeilen der ersten Strophe (»The night we met I knew I

80 Beide Songs sind von den Beatles gecovered worden, finden sich auf ihrem ersten Album *Please Please Me* (1963) und gehörten in dieser Zeit zum Konzertrepertoire der Fab Four.

81 Dieser musikalisch reizvolle Song ist ein Beispiel dafür, welche Probleme aus der Trennung von Songwriting und Arranging erwachsen können: *Das Narrenschiff* ist eine Auseinandersetzung mit der Todsünde *gula* (lateinisch: Maßlosigkeit, Völlerei). Musikalisch wird der Weltuntergang durch ein Evolutionscrescendo symbolisiert, das sich über den gesamten Song erstreckt und mit einem Explosionsknall endet. Während der Text die Verderbtheit der Menschheit schildert, sind eine Klarinette und Klezmer-Musik zu hören. Leider wird dadurch nahegelegt, für die Verderbtheit der Menschen das Judentum – symbolisiert durch die Klezmer-Musik – verantwortlich zu machen. Da das soziale Engagement und die pazifistische Einstellung Reinhard Meys außer Frage stehen, dürfte dem Komponisten der unglückliche Bezug zwischen Textinhalt und dem Arrangement des Komponisten, Produzenten und Akkordeonspielers Manfred Leuchter (mit einem Fable für Klezmer-Musik) schlichtweg nicht aufgefallen sein.

82 »Specialists and amateurs can likely agree upon and identify the principal rock song sections of verse, chorus and bridge (along with the intro and coda, which are most often based on one of the principals sections. To these sections, I add the general designation ›interlude‹ representing the various structural spacers that may exist between the principal sections.« (Harris 2009, 140)

83 Everett 2009, 146.

84 Text und Musik: Phil Spector, Jeff Barry und Ellie Greenwich, Gold Star Studios 1963.

needed you so / and if I had the chance I'd never let you go.«), die durch einen Endreim charakterisiert sind, werden als Verse vertont. Harmonisch liegt dem Verse eine I-II-V-Harmoniefolge zugrunde, die wiederholt wird. Die Zeilen drei und vier der Strophe («So won't you say you love me / I'll make you so proud of me.«), die ebenfalls ein Endreim auszeichnet, sowie die fünfte Zeile («We'll make 'em turn their heads every place we go.«) basieren auf einer für mittlere Abschnitte charakteristischen Harmonik (III#-VI#-II#-V) bzw. einer Sequenz, die sowohl theoriegeschichtlich als auch kompositionsgeschichtlich bedeutsam ist.<sup>85</sup> Zudem wären diese beiden Abschnitte sowie der nachfolgende Chorus gleich lang, so dass aufgrund der Harmonik und Proportionen die Bezeichnung Prechorus nahliegt:

Intro	Verse	Prechorus	Chorus	Verse	Prechorus	Chorus	Verse	Chorus	...	Chorus	Outro
	The night... and if I ha...	So won't y... We'll mak...	So won't y... be my littl... Say you'll b... be my bab...	I'll make y... For every...	Oh, since t... You know...	So won't y... be my littl... Say you'll... be my bab...	(instr.)	So come o... be my little... Say you'll... be my bab...		Be my be... Say you'll... be my ba... wha-oh-o...	Be my be... Say you'll... be my ba... wha-oh-o...

Abb. 21: The Ronettes, *Be My Baby*, Formskizze

Die zwei Takte vor dem letzten Chorus, in denen das solistische Schlagzeug erklingt, erinnern konzeptionell an die bereits erwähnten Songs von Sting und Barclay James Harvest. John Covach versteht diese als ›Reprise of Intro‹, im Sinne der vorgeschlagenen Definition werden sie hier als Interlude bezeichnet. Der im Prechorus vertonte Text ist in *Be My Baby* verschieden, was immer der Fall sein dürfte, wenn ein Verse auf die bei Walter Everett beschriebene Weise geteilt und entsprechend gestaltet wird. Aus den bereits eingehend diskutierten Gründen ist es für die Bestimmung eines musikalischen Formteils jedoch nicht entscheidend, ob gleicher oder verschiedener Text erklingt. In *The Miracle* von Queen (1989) kann ein Abschnitt als Prechorus bezeichnet werden, in dem Freddy Mercury bei jeder Wiederholung den gleichen Text singt («We're having a miracle on earth [...]«) und ein Prechorus mit gleichem Text könnte auch dann auftreten, wenn Strophen mit einer Refrainzeile enden. Doch hinsichtlich der Anwendung des Begriffs besteht ein erheblicher Interpretationsspielraum. John Covach beispielsweise verzichtet in seiner Analyse des Songs *Be My Baby* der Ronettes auf den Terminus ›Prechorus‹ und interpretiert die Harmoniefolge als Bestandteil vom Verse (Abbildung 20).

Für diese Interpretation spricht, dass sich der Verse als ›Phrase‹ (vier Takte), ›Phrasenwiederholung‹ (vier Takte) und ›Entwicklung‹ (acht Takte), d. h. als ›Satz‹ im Sinne der klassischen Formenlehre (nach Erwin Ratz) verstehen lässt.<sup>86</sup> In der Praxis dürften daher die Interpretationen ›Verse und Prechorus‹ und ›Verse als Satz‹ häufig konkurrie-

85 Insbesondere für die Gestaltung der Mittelteile von Menuetten sowie Entwicklung der Durchführung in Sonaten. Vgl. hierzu Kaiser 2007, 124–129, 140–144 und 256–276.

86 Verschiedene neuere englischsprachige Lehrwerke wie z. B. Caplin 1998 sind durch Gedanken der Schönberg-Schule inspiriert worden. William E. Caplin beschreibt die Dynamik des ›Satzes‹ mit den Begriffen ›Basic Idea‹, ›Repetition of Basic Idea‹, ›Fragmentation‹ und ›Cadential Idea‹. In dieser Vierteiligkeit sind die Formmodelle ›Sentence‹ bei William E. Caplin und SRDC-Schema bei Walter Everett Ausdruck eines spezifisch nordamerikanischen Diskurses, während die deutsche Auffassung

Intro	Verse	Chorus	Verse	Chorus	Verse (par...)	Chorus	...	Chorus	Outro
	The night we met I kne... and if I had the chance... So won't you say you lo... We'll make 'em turn th...	So won't y... be my little... Say you'll b... be my bab...	I'll make you happy, bab... For every kiss you give... Oh, since the day I saw y... You know I will adore yo...	So won't y... be my littl... Say you'll... be my bab...	(instr.)	So come o... Say you'll... be my bab... Wha-oh-o...		Be my be... Say you'll... be my bab... wha-oh-o...	Be my be... Say you'll... be my ba... wha-oh-o...
	I II V I II V III# VI# II# V	I							
	Phrase Wdhg. Entwicklung								

Abb. 22: The Ronettes, *Be My Baby*, Formskizze nach Covach

ren. Dieses Problem dürfte Ursache dafür sein, dass der Begriff Prechorus von einigen prominenten Forschern gemieden wird.

Auch der Begriff ›Transitional Bridge‹ ist im wissenschaftlichen Diskurs nur selten anzutreffen.<sup>87</sup> In der Praxis dagegen werden Prechorus und Transitional Bridge üblicherweise synonym verwendet.<sup>88</sup> Ist eine Unterscheidung der Begriffe erwünscht, wäre es möglich, Prechorus in dem oben beschriebenen Sinne als Abschnitt mit größerer Eigenständigkeit anzusehen, den Terminus Transitional Bridge dagegen immer dann zu verwenden, wenn Abschnitte einen transitorischen sowie hinführenden bzw. spannungssteigernden Charakter haben und nicht als Erweiterung eines Formteils bezeichnet werden sollen. Die folgenden Definitionen für Abschnitte zwischen den Hauptbestandteilen eines Songs fassen das Gesagte zusammen:

*Definition Interlude*

Das ›Interlude‹ ist ein Abschnitt zwischen den Hauptbestandteilen eines Songs (Verse, Chorus, Bridge etc.), der musikalische Bezüge zum Intro oder auch Outro aufweisen kann und sich nicht als Erweiterung interpretieren lässt. Ein Interlude hat gegenüber dem Prechorus und der Transitional Bridge tendenziell einen entspannten Charakter. Interludes verbinden beispielsweise die Verse-Formteile in *Love Me Do* der Beatles und erstes und zweites Verse-Chorus-Paar in *Rescue Me* von Bell, Book & Candle.

des Formmodells ›Satz‹ mit ›Phrase‹, ›Phrasenwiederholung‹ und ›Entwicklung‹ traditionell dreiteilig ist (vgl. z. B. Schönberg 1967 und Ratz 1968).

87 »Als Primary Bridge bezeichnet man in einem Arrangement einen größeren, mit neuem musikalischen Material versehenen Teil, der beispielsweise nach der Wiederholung von Vers/Refrain eingeschoben wird. Als kurze, spannungssteigernde Einfügung zwischen Vers und Refrain steht mitunter die sogenannte ›Transitional Bridge‹.« (Wicke/Ziegenrucker 2001, 90)

88 »An optional section that may occur after the verse is the ›pre-Chorus‹. Also referred to as a ›build‹ or ›Transitional Bridge‹, the pre-Chorus functions to connect the verse to the Chorus with intermediary material, typically using predominant or similar transitional harmonies.« [http://en.wikipedia.org/wiki/Song\\_structure\\_%28popular\\_music%29-Pre-Chorus](http://en.wikipedia.org/wiki/Song_structure_%28popular_music%29-Pre-Chorus)

### *Definition Prechorus*

Der ›Prechorus‹ ist ein relativ eigenständiger Formteil zwischen Verse und Chorus, der häufig der Vertonung des zweiten Strophen-Abschnitts dient. Seine Charakteristika sind ein harmonischer Kontrast zum Verse und eine Harmonik, die spannungssteigernd wirkt und den Chorus vorbereitet. Als Prechorus kann zum Beispiel die Verbindung von Verse und Chorus in *It's My Life* von Bon Jovi aufgefasst werden.

### *Definition Transitional Bridge*

Die ›Transitional Bridge‹ bereitet wie der Prechorus einen neuen Formabschnitt vor und hat ebenfalls spannungssteigernde Funktion. Sie ist vom Prechorus durch ihren transitivischen Charakter bzw. geringere Eigenständigkeit unterschieden. Als Transitional Bridge kann der markante Bläser-Abschnitt zwischen Verse und Chorus in *Du hast den Farbfilm vergessen* von Michael Heubach und Kurt Demmler bezeichnet werden.

### *Definition Erweiterung eines Formteils*

Eine ›Erweiterung‹ bezeichnet die Verlängerung eines Formteils (z. B. durch vorangestellte Begleittakte, nachgestellte Schlusstakte, eingeschobene Zwischentakte), die nicht auf der Ebene der Formbegriffe abgebildet wird. Auf subtile Weise wird zum Beispiel die Bridge in *Hey Jude* der Beatles von idealtypisch acht Takten auf zwölf Takte verlängert (zwei eintaktig auskomponierte Schlagzeug-Auftakte sowie eine zehn Viertel lange Rückleitung zum Verse).

## Probleme

Eine grundsätzliche Schwierigkeit kann auftreten, wenn ein Song nur zwei kontrastierende und sich wiederholende Formteile (Verse-Bridge oder Verse-Chorus) aufweist. Denn in diesem Fall muss – ohne die Möglichkeit zu einem Rekurs auf den Text oder der Orientierung an einer weiteren Relation – ein Begriff gewählt werden (Bridge oder Chorus). Das wiederum erfordert eine Begriffsbestimmung über die Zuordnung konkreter Eigenschaften (x wirkt gegenüber y wie ein Kontrast und nicht wie eine Steigerung, weil...). Ob ein Verse einem kontrastierenden Formteil neben- (Bridge) oder untergeordnet (Chorus) ist bzw. der mit einem Verse korrelierende Formteil angemessen als Bridge oder Chorus beschrieben werden sollte, lässt sich definitionslogisch nicht immer zweifelsfrei entscheiden. Die Gewöhnung zum Beispiel, den mit der Refrainzeile beginnenden Formteil in *Hotel California* der Eagles (1976) als Chorus zu bezeichnen, steht einem Nachdenken darüber im Wege, ob aufgrund der geringen Differenz in der Soundgestaltung sowie dem nur zweimaligen Erscheinen des Abschnitts die Bezeichnung Bridge nicht näherliegender ist (in Rahmen einer stark erweiterten Verse-Bridge-Form). Die Schwierigkeiten bei der Begriffswahl müssen dabei nicht als Mangel empfunden, sondern können auch als Chance begriffen werden, die Gründe und Vorzüge einer spezifischen Entscheidung offenzulegen und angemessen zu reflektieren.

Werden die Ebenen Text und Musik über eine spezifische Verwendung der Fachbegriffe entkoppelt, können Probleme aus der Bestimmung der Länge musikalischer Formteile (und auch Texteinheiten) erwachsen. Denn über welche Kriterien lässt sich sicher entscheiden, wann zwei aufeinander folgende Gestalten als konjunkt bzw. Einheit oder als disjunkt bzw. Reihung aufzufassen sind?

Darüber hinaus können Vorbehalte gegenüber den hier vorgeschlagenen Begriffsbedeutungen vorgebracht werden, weil diese nicht durch ausübende Musiker und Songwriter autorisiert sind.<sup>89</sup> Dieser Einwand allerdings ist vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses ohne Belang.

## Zusammenfassung und Ausblick

Die Verwendung der Formbegriffe mit der hier vorgeschlagenen Bedeutung ermöglicht eine sehr differenzierte Beschreibung von Pop-/Rockmusik seit 1950 bis in die heutige Zeit. Die auffälligste Differenz zur herkömmlichen Verwendung der Termini liegt darin, dass die englischsprachigen Begriffe ›Verse‹, ›Chorus‹, ›Headline‹, ›Intro‹, ›Outro‹, ›Bridge‹, ›Instrumental Solo‹, ›Interlude‹, ›Prechorus‹, ›Transitional Bridge‹ sowie ›Sectional-Verse‹ und ›Sectional-Refrain‹ für die Beschreibung der Musik reserviert werden, während ›Strophe‹, ›Refrain‹ und ›Refrainzeile‹ der ausschließlichen Beschreibung des Textes dienen. Die Begriffe wurden anhand der Standard-Formmodelle ›Verse-Form‹, ›Verse-Bridge-Form‹, ›Verse-Chorus-Form‹ und ›Verse-Chorus-Bridge-Form‹ veranschaulicht.

Unabhängig davon, ob sich die hier vorgeschlagene terminologische Differenzierung als anschlussfähig erweist oder nicht, ist für eine an musikalischen Phänomenen orientierte Diskussionen – insbesondere in pädagogischen Kontexten – eine Verständigung über das jeweils Gemeinte dringend geboten. Dabei könnte es sich als gewinnbringender erweisen, auf Fachbegriffe gänzlich zu verzichten und formale Abschnitte mit Buchstaben oder Zahlen zu kennzeichnen<sup>90</sup>, als in den Streit über eine Terminologie zu geraten, deren Verwendung den Eindruck von Beliebigkeit hinterlässt.

## Literatur

- Benzinger, Olaf (2002), *Rock-Hymnen: Das Lexikon*. Kassel u. a.: Bärenreiter.  
 Brackett, David (2000), *Interpreting Popular Music*, Berkeley, Los Angeles und London: Cambridge University Press.  
 Buhrdorf, Dieter (1997), *Einführung in die Gedichtanalyse* (= Sammlung Metzler), 2. Aufl. Stuttgart und Weimar: Metzler.

89 Everett schreibt in Bezug auf seine Analysen von Musik der Beatles: »Terms for structural sections to be employed in this book are ›verse‹, ›refrain‹, ›Chorus‹, ›bridge‹, ›solo‹, ›introduction‹, and ›coda‹. They are used here as the musicians themselves used them [...]«. (1999, 15)

90 Ein Verfahren, das auch in der Forschung angewandt wird. Vgl. hierzu Elflein 2010, 97 ff.

- Caplin, William E. (1998): *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*, New York: Oxford University Press.
- Clark, Suzannah, »Refrain«, *Grove Music Online. Oxford Music Online*. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/23058>
- Covach, John (2005), »Form in Rock Music. A Primer«, in: *Engaging Music: Essays in Music Analysis*, hg. von Deborah Stein, New York: Oxford University Press, 65–76.
- (2009), *What's That Sound. An Introduction to Rock and its History*, 2. Aufl. New York und London: Norton.
- Elflein, Dietmar (2010), *Schwermetallanalysen. Die musikalische Sprache des Heavy Metal*, Bielefeld: Transkript.
- Everett, Walter (1999), *The Beatles As Musicians. Revolver Through the Anthology*, New York: Oxford University Press.
- (2001), *The Beatles as Musicians. The Quarry Men through Rubber Soul*, New York: Oxford University Press.
- (2009), *The Foundation Of Rock*, New York: Oxford University Press.
- Forte, Allen (2001), *Listening to Classic American Popular Songs, Vocal Interpretations by Richard Lalli, with Pianist Gary Chapman*, New Haven: Yale University Press.
- (1995), *The American Popular Ballad of the Golden Era, 1924–1950*, New Jersey: Princeton University Press.
- Grimm, Jacob / Wilhelm Grimm, Moritz Heyne, Rudolf Hildebrand, Matthias Lexer und Friedrich Ludwig Karl Weigand (1984), *Deutsches Wörterbuch*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Grove Music Online. Oxford Music Online*, »Chorus (ii)«. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/05687>
- »Out-Chorus«. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/J341400>
- Harris, Paul (2009), »U2's Compositional Process: Sketching *Achtung Baby* in Sound«, *Musiktheorie. Zeitschrift für Musikwissenschaft* 24/2, 137–162.
- Helms, Dietrich (2003), »Auf der Suche nach einem neuen Paradigma. Vom System Ton zum System Sound«, in: *Pop Sounds. Klangtexturen in der Pop- und Rockmusik. Basics – Stories – Tracks* (= Texte zur Populären Musik 1), hg. von Thomas Phleps und Ralph von Appen, Bielefeld: Transkript, 197–228.
- Hofmann, Bernhard G. (2002), *Arrangement & Orchestration*, Neustadt und Wied: Alfred.
- Kaiser, Ulrich (2006a), *Lamentobass. Ein musikalischer Topos von Monteverdi bis zu den Eagles* (= Applaus. Musikmachen im Klassenverband 24, Spielheft Klasse 8–13), Stuttgart u. a.: Klett.
- (2006b), *Lamentobass. Ein musikalischer Topos von Monteverdi bis zu den Eagles* (= Applaus. Musikmachen im Klassenverband 24, Lösungen), Stuttgart u. a.: Klett. <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=suche&modul=produktdetail&isbn=A01817-17782200>

- (2007), *Die Notenbücher der Mozarts als Grundlage der Analyse von W.A. Mozarts Kompositionen 1761–1767*, Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Kernfeld, Barry / Dean Allan F. Moore, »Blues progression«, *Grove Music Online. Oxford Music Online*. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41276>
- Kühn, Clemens (1987), *Formenlehre der Musik*, Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Kramarz, Volkmar (2007), *Die Pop-Formeln. Die Harmoniemodelle der Hitproduzenten*, Bonn: Voggenreiter.
- Middleton, Richard (1993), »Popular Music Analysis and Musicology: Bridging a Gap«, *Popular Music* 12/2, 177–190. Wiederabdruck in: *Reading Pop. Approaches to Textual Analysis in Popular Music*, hg. von Richard Middleton, New York: Oxford University Press 2000, 104–121.
- Moore, Allen F. (2001), *Rock. The Primary Text. Developing a Musicology of Rock. Second Edition* (= Ashgate Popular and Folk Music Series), Hants und Burlington: Ashgate.
- Owens, Thomas (1988), »Forms«, *Grove Music Online. Oxford Music Online*. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/J154400>
- Pfleiderer, Martin (2006), *Rhythmus. Psychologische, theoretische und stilanalytische Aspekte populärer Musik*, Bielefeld: Transcript.
- Pollak, Allan W., »Notes on ... Series«, [http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/AWP/awp-notes\\_on.shtml](http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/AWP/awp-notes_on.shtml)
- Rappe, Michael (2010), *Under Construction*, 2 Bde., Köln: Dohr.
- Ratz, Erwin (1968), *Einführung in die musikalische Formenlehre*, Wien: Universal Edition.
- Schönberg, Arnold (1967), *Fundamentals of Musical Composition*, London: Faber & Faber.
- Schönberger, Martin (2006), »Populäre Musik als Gegenstand musikalischer Analyse. Billy Joels New York State Of Mind«, *ZGMTH* 3/1, Hildesheim u. a.: Olms, 107–125.
- Scheurer, Timothy E. (1996), »The Beatles, the Brill Building, and the Persistence of Tin Pan Alley in the Age of Rock«, *Popular Music and Society* 20/4, 89–102.
- Stephenson, Ken (2002), *What To Listen For in Rock. A Stylistic Analysis*, New Haven und London: Yale University Press.
- Urban, Peter (1979), *Rollende Worte. Die Poesie des Rock. Von der Straßenballade bis zum Popsong*, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wicke, Peter / Kai-Erik Ziegenrucker und Wieland Ziegenrucker (2001), *Handbuch der Populären Musik*, 4. Aufl. Mainz u. a.: Schott.



# E-quadruple flat: Tovey's Whimsy

Eric Wen

**ABSTRACT:** This paper examines the development section of Beethoven's *Appassionata* Sonata in light of Donald Francis Tovey's whimsical remark about the appearance of an E-quadruple flat. In addition to considering Tovey's idea, this paper examines the analysis by Heinrich Schenker, and compares the two different analysts' interpretations. This paper concludes with a renewed examination of the passage leading into the climactic diminished-seventh chord that ends the development section, offering a detailed voice-leading analysis, as well as an idea about its programmatic meaning.

One of the most striking moments in the first movement of Beethoven's *Appassionata* Sonata occurs near the end of the development at bar 123, where a succession of diminished-seventh chords over D-flat sweeps throughout the entire range of the keyboard. The passage leading up to this climactic diminished-seventh chord conveys a dramatic tension that is extraordinary, even for Beethoven. Furthermore, it contains a surprising enharmonic change. After commencing with a statement of the secondary theme in the key of G-flat major in bar 117, the music is suddenly notated enharmonically two bars later as F-sharp major. Although the key of F-sharp major has just as many sharps as the key of G-flat major has flats, the reason for Beethoven's enharmonic change becomes clear in bar 120, with the appearance of a B-minor chord. As Example 1 shows, retaining the context of G-flat major would have led to the cumbersome notation of a C-flat minor chord.



Example 1: The notation of bars 118–120 without enharmonic change

But as ungainly as C-flat minor in bar 120 may seem, the spelling becomes even more unsightly if we were to continue further without Beethoven's enharmonic change. Example 2 shows how these bars would have led, without the enharmonic change, to a

D-double flat major chord in bar 122. In any case, no matter what notation is used, bars 119–122 articulate a non-diatonic progression that rises up a diminished third in the bass. Example 3 shows the contrapuntal origin of these bars, alternating 6/3 and 5/3 chords. This contrapuntal progression can be understood to derive from three-part combined species with two voices in fourth species, but since the bass voice moves up a diminished third from A-sharp to C-natural, it cannot belong to any diatonic key.

Example 2: The notation of bars 119–122 without enharmonic change

from:

Example 3: Chordal reduction of bars 119–122 and its contrapuntal origin

Another striking enharmonic change occurs earlier in the *Appassionata*, at the beginning of the development section. Although it is usual for expositions in sonata-form movements in minor to lead from I to III, in this movement Beethoven alters the usual mediant harmony of A-flat major to A-flat minor. At the start of the development in bar 65, Beethoven enharmonically rewrites the A-flat minor harmony as G-sharp minor, and, through a 5-6 contrapuntal motion, moves to E major in bar 67. A tonal reduction of the E-major statement of the opening theme that starts the development section is given in Example 4. At the end of this E-major statement of the opening theme Beethoven employs modal mixture yet again, closing the theme in E minor (example 4).

Following the E minor cadence, the music unleashes into a passionately articulated sequential motion down in major thirds. Example 5a presents an outline of the progression as Beethoven wrote it, showing a motion down three major thirds from the A-flat

Example 4: E major statement of the opening theme at the start of the development

Example 5: Progression in descending major thirds at the start of the development,  
 a) Beethoven's notation with enharmonic change,  
 b) notation without enharmonic change

minor harmony that ends the exposition. Although this A-flat minor is enharmonically altered to G-sharp minor at the start of the development in bar 65, the beginning and end points of this progression represent an elaboration of the same note (example 5).

Example 5b notates the progression down in major thirds without the initial enharmonic change of A-flat to G-sharp minor. Without the enharmonic rewriting, A-flat would have descended down an augmented seventh to B-double flat. Although this is the "real" spelling of what happens, since the beginning and end points of this progression "sound

like” the same note, we perceive the net result of this motion down three equidistant intervals of a major third as a prolongation of A-flat. In a tonal system in fact, the only way this progression makes sense is reflected by the notation that Beethoven used, where G-sharp and A-flat are enharmonically equivalent.

Although the development begins in A-flat minor, it is altered back to A-flat major, following the progression down in major thirds. In bar 89 the lowered seventh G-flat appears, and the bass rises up to A-natural. The resultant diminished-seventh chord creates a feeling of anxiety, uncertain as to where it will lead, but this ominous quality is soon dissipated as the chord is transformed into a dominant seventh. The A-natural ultimately behaves as B-double flat, the lowered 6 scale degree in D-flat, and serves as an upper neighbor to A-flat in the bass. This A-flat dominant-seventh chord beginning in bar 91 leads into a restatement of the second theme in D-flat in bar 109.

The arrival on the second theme in D-flat major in bar 109 is clearly an important event as it is the first time a key area becomes stabilized in the development. Furthermore, the choice of the key of D-flat is significant. As numerous writers have pointed out, the note D-flat as the upper neighbor of C has a pervasive motivic significance throughout the *Appassionata* Sonata as a whole.<sup>1</sup>

Apart from its transposition into D-flat major, the return of the second theme appears exactly as it did in the exposition. Instead of closing in D-flat, however, it makes a deceptive cadence in B-flat minor in bar 113. At this point another statement of this theme occurs, but now in B-flat minor. This, too, leads to a deceptive cadence, resulting in yet a third appearance of the second theme in G-flat major at bar 117. Example 6 presents an outline of this tonal motion that articulates three successive appearances of the second theme rising up in sixths. Example 7 shows how this pattern of rising sixths derives from a descending 5-6 sequential pattern in descending thirds.

Beethoven purposely chooses the path going up a sixth, rather than down in thirds, in order to create a rising line in the bass. The bass motion over bars 109–119 from D-flat to b-flat traverses an ascending 13th, i. e. an octave and a sixth. In fact, this ascending bass motion could even have carried on further, as shown in Example 8.

But instead of continuing as in Example 8, Beethoven breaks off the pattern in bar 119. This is the place we encountered at the beginning of this paper, where G-flat becomes enharmonically rewritten as F-sharp major. We have already seen how these bars express an ascending 6-5 sequence leading up a diminished third (see Example 3). In bar 123 this contrapuntal pattern is itself broken by the arrival of a diminished-seventh chord over D-flat marked *fortissimo*.

Having gone through the events of the development so far, it is now an opportune moment to discuss the whimsical notion of E-quadruple flat, as indicated in the title of this paper. It was Donald Francis Tovey, the most important British analyst of the first half of the 20th century, who first suggested the appearance of this outlandish note. It arises

1 The most exhaustive study of the neighbor-note figure, D-flat – C, appears in Heinrich Schenker 2005. Rudolf Réti (1967) also explores this neighbor-note “cell” throughout the sonata. Other discussions of this motivic figure in the *Appassionata* can be found in William Kinderman 1995, Barry Cooper 2000 and Charles Rosen 2002.

110 114 118

Db: I II<sup>6</sup> V VI/bb: I IV V VI/Gb: I

Example 6: The sequential appearance of the “second” theme in the development

a) b) c) d)

10 10 10

Example 7: The contrapuntal origin of the sequential appearance of the “second” theme

Example 8: Possible continuation of bars 118 ff

in his essay on the *Appassionata* in his *Companion to the Beethoven Pianoforte Sonatas*.<sup>2</sup> The publisher of this work was the Associated Board of the Royal Schools of Music, an institution primarily serving Great Britain and the British Commonwealth that assesses musical achievement through a series of examination in eight levels, known as “grades.” Tovey’s *Companion* was intended as a supplement to the Associated Board’s three-volume edition of the complete 32 Beethoven piano sonatas that he prepared in collaboration with Harold Craxton.<sup>3</sup> The Associated Board continues to serve practical musicians,

2 Tovey 1931.

3 *Beethoven: Complete Pianoforte Sonatas*, vol.3, edited by Harold Craxton and annotated by Donald Francis Tovey, London: The Associated Board of the Royal Schools of Music 1931.

and aims their publications at students and serious amateurs. But many encountering E-quadruple flat would no doubt have been totally perplexed by Tovey's fanciful note.

In the midst of a descriptive commentary, Tovey writes:

The bass [in bar 120] is on C-flat = B-natural. The next two bars bring it to C. The key of C-flat minor is written as B minor; once more we are in an enharmonic circle – in the same direction as the previous one – so we will not enquire into the relation of E-quadruple flat to the home dominant, but will attend to serious matters.<sup>4</sup>

Tovey's observation that the B minor chord in bar 120 really represents C-flat minor is an idea we have already encountered (see Example 1). However, his reference to E-quadruple flat appears out of nowhere. There is no reference to where it occurs in the music. And, no sooner than he conjures up this whimsical aside, he shrugs it off with a characteristically British nonchalance.

The key to the meaning of Tovey's remark lies in the phrase "once more we are in an enharmonic circle – in the same direction as the previous one." What he is saying is that the enharmonic change that results in writing C-flat as B-natural is the second of two enharmonic changes. The first enharmonic change that Tovey refers to is the one that appears at the very beginning of the development when the A-flat minor that closes the exposition is enharmonically rewritten as G-sharp minor. In other words, if we notated the motion down in major thirds over bars 65–87 literally, we would have ended up on a B-triple flat, instead of A-flat, chord in bar 87, as shown in Example 5b. We would then have had to understand the appearance of the second theme in bar 109 as being in E-triple flat, instead of D-flat. If we carried forth this notation, the motion up in sixths from D-flat through B-flat to G-flat should have been written as E-triple flat through C-double flat to A-triple flat.

Example 9 isolates the bass line motion over bars 109–123. As we can see in Example 9a, Beethoven's original notation, there is a two-octave ascent in the bass from D-flat to d-flat<sup>2</sup>. In order to retain octave equivalency, however, two enharmonic changes (shown within the boxes) were necessary. If these enharmonic changes weren't made, this passage would be notated as in Example 9b.

Example 10 presents three different notations of bars 119–122. Example 10a reproduces Beethoven's original notation. Example 10b rewrites the passage retaining the G-flat notation from bar 118 onwards, and Example 10c shows the notation without either of the two enharmonic changes. In the last example, bar 122 culminates on the E-quadruple flat chord that Tovey predicted – not a pretty sight!

Despite Tovey's fanciful allusion to E-quadruple flat, the specific spellings of the notes in this passage are ultimately unimportant. As he says, we must "attend to serious matters." In his unfinished book on Beethoven<sup>5</sup>, published posthumously in 1944, Tovey examined the *Appassionata* once again, and described the passage starting from the D-flat major statement of the second theme as follows:

4 Tovey 1931, 180.

5 Tovey 1944.

E-QUADRUPLE FLAT: TOVEY'S WHIMSY

a) 64 67 83 87 109 114 118 119 120 122 123

b)

Example 9: The two-octave ascent in the bass from bar 109 to 123, a) Beethoven's notation with enharmonic changes, b) notation without enharmonic changes

a)

b)

c)

Example 10: Three enharmonically equivalent notations of bars 119–122, a) Beethoven's notation of the passage after making two enharmonic changes, b) notation of the passage after

The calm theme, having thus entered with enharmonic impressiveness in D flat, should after four bars begin to repeat itself in the upper octave. Instead of this, the bass continues rising. This forces the theme in a crescendo through a series of keys which it is not worth specifying. The point is: first, that the bass rises for two octaves, and that at the top of its climb articulate music ceases.... Melody disappears and harmony becomes ambiguous.... Rhythm itself would disappear but for the fact that, so long as we remain conscious, we cannot get rid of time. In the present passage, the first sign of a return to articulate speech is in an ominous rhythmic figure (bar 130), and the diminished seventh resolves into the home dominant, and so leads us to the recapitulation.<sup>6</sup>

6 Tovey *ibid.*, 44.

For Tovey, the diminished-seventh chord at bar 123 represents a moment of total upheaval, what he describes as a “passion [that] is beyond articulate utterance.”<sup>7</sup> Furthermore, the events that occur en route to this point, whether notated as C-natural or E-quadruple flat, are incidental. Tovey may have evoked an enharmonic monstrosity, but its notational correctness doesn’t impinge upon what happens in the piece. Only at the moment in bar 132 when the bass of the diminished-seventh chord on D-flat resolves down to C is the “inarticulate” climax resolved. At the appearance of the dominant seventh of F minor tonal clarity is restored.

Unlike Tovey, Heinrich Schenker, the British theorist’s Austrian contemporary regards the arrival on the diminished-seventh chord over D-flat as the focal point in the development. For Schenker, the diminished-seventh chord represents the dominant-seventh of F minor with D-flat in the bass as an upper-neighbor decoration of C. Because he regards the diminished-seventh chord as a concrete entity, he proposes the inspired idea that the bass of this chord connects back to the D-flat statement of the second theme in bar 109.<sup>8</sup>

In Schenker’s view, the D-flat statement of the second theme serves to stabilize the most important motivic idea in the piece. Its ultimate descent back to C at the recapitulation thus represents a large-scale expansion of the neighbor-note figure D-flat – C. Example 11 presents the successive stages of the motion from the mediant that ends the exposition to the dominant C major in bar 132, based on Schenker’s idea.

Example 11 consists of three musical diagrams labeled a), b), and c), each showing a piano accompaniment with treble and bass staves. Diagram a) shows a mediant chord (III) in the bass moving to a dominant seventh chord (V7) in the bass. Diagram b) shows a diminished-seventh chord (V7) in the bass with an upper neighbor (N) moving to a mediant chord (III) in the bass. Diagram c) shows a diminished-seventh chord (V7) in the bass with an inner voice (v?) moving to a mediant chord (III) in the bass. Above the diagrams are bar numbers 64, 109, and 132.

Example 11: The tonal structure of the development (after Schenker)

As shown in level b of Example 11, the motion to D-flat avoids the direct chromatic succession of E-flat (over III) to E-natural (over V), but results in parallel fifths between the outer voices. In level c, these parallels are avoided by a motion into an inner voice through the lowered seventh G-flat that also transforms the mediant harmony into the applied dominant seventh of D-flat major. Following the dramatic rise up two octaves in the bass, the huge fall back into the low bass register offers further support for Schenker’s reading. Example 12 highlights the registral connection of the low D-flats.

The two interpretations by Tovey and Schenker would appear to be working at cross purposes. Tovey’s descriptive account attempts to capture the emotional impact of the arrival of the recapitulation. Schenker, on the other hand, stresses the logic of

7 Tovey 1931, 181.

8 Schenker 2005, 46.



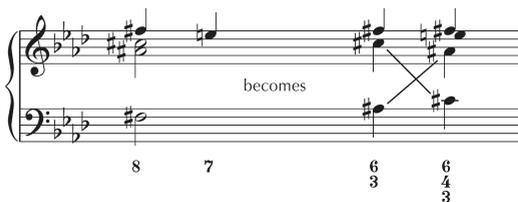
Example 12:  
The registral connection of D-flat in the bass

the development's construction by showing how every element fits into the whole. In Schenker's foreground graphs of the development, he even accounts for the B-flat minor and G-flat statements of the second theme as intermediate steps within the large-scale progression.<sup>9</sup>

The arrival on the diminished-seventh chord over D-flat in bar 123 is undoubtedly the climactic moment in the development. Beethoven remains on this chord for nine bars, arpeggiating it across nearly five octaves on the keyboard. Furthermore, his direction *sempre pedal* results in an almost chaotic wash of sound. At bar 132, D-flat descends down to C, and the diminished-seventh chord becomes the dominant-seventh that leads us into the return of the opening theme at the recapitulation.

The arrival on the dominant-seventh chord of F minor is the goal point for both Tovey and Schenker. For Tovey, the tonal events leading up to the dominant are part of an impassioned dramatic gesture that embraces far-fetched enharmonic progressions that cannot be taken literally. For Schenker, it marks the fulfillment of the all-important motivic neighbor-note figure, D-flat – C. But there is something more. For the sake of notational convenience, let's consider the passage from bars 118 onwards in the key of F-sharp, rather than in G-flat as Beethoven initially wrote it.

As the final stage of a sequence moving in descending thirds shown in Examples 6 and 7, the F-sharp (= G-flat) major appearance of the second theme is the last unambiguous tonal event before the arrival on the diminished-seventh chord at bar 123. If we respell the diminished-seventh chord with C-sharp instead of D-flat in the bass and A-sharp instead of B-flat in the inner voice, the tonal connection between the F-sharp major harmony expanded over bars 118-119 and the diminished-seventh chord expanded over bars 123-131 becomes clear. As shown in Example 13, the F-sharp major harmony is transformed into an active leading-tone seventh chord through the addition of the seventh E-natural.



Example 13: The addition of a 7th to an F-sharp major chord

Level a of Example 14 shows how a passing B-minor chord connects the F-sharp 6/3 chord to the F-sharp dominant-seventh chord in 4/3 position. Level b shows how the F-

9 Schenker's interpretation of the tonal meaning of the B-flat and G-flat harmonies is outlined in levels b and c of Figure 5, in Schenker 2005.

sharp  $4/3$  dominant-seventh chord becomes altered into an A-sharp diminished-seventh chord through the change of F-sharp to G-natural. Functionally, the F-sharp dominant-seventh  $4/3$  chord and A-sharp diminished-seventh  $6/5$  chord are similar; both of them have an urge to resolve to B minor, a harmony that never actually materializes.

Example 14 consists of two musical examples, a) and b), each showing a two-measure progression in a key with two flats (B-flat major/D minor). Example a) shows a  $6/3$  chord in the first measure (bar 118) and a  $6/4$   $3$  chord in the second measure (bar 122). Example b) shows a  $6/3$  chord in the first measure (bar 118) and a  $6/5$   $3$  chord in the second measure (bar 122). The notation includes treble and bass staves with various chords and melodic lines, and figured bass notation below the bass staff.

Example 14: The alteration of a dominant  $3/4$  into a diminished-seventh  $5/6$  chord

In making a tonal connection from the F-sharp  $6/3$  chord in bar 119 and the A-sharp diminished-seventh chord in bar 123, we are now in a position to understand the true significance of the progression that connects them. Although the chordal succession over bars 119–122 can be understood as a non-diatonic 6–5 contrapuntal sequence (see Example 3), its tonal meaning is presented in Example 15. As shown in level a, the G-natural in the top voice that anticipates the seventh of the A-sharp diminished-seventh first appears in bar 121 through a 5–6 contrapuntal motion over the passing B-minor chord in bar 120. Level b shows how the harmony of bar 122 is created out of melodic figuration: the E-natural in the middle voice is an anticipation, and the bass note C-natural is a chromatic passing note between B and C-sharp. Although Beethoven writes the bass of bar 122 as C-natural in the actual music, functionally, it behaves like a B-sharp, leading from B-natural to C-sharp.<sup>10</sup>

Example 16 shows how the arrival on a  $6/5$  position of an A-sharp diminished-seventh chord with C-sharp in the bass must resolve to a B-minor chord in  $6/3$  position with D as its bass note. The bass motion C-sharp – D-natural is a consequence of the

10 Curiously, in Schenker's final analytic interpretation of this movement, he interprets this "C-major" chord in bar 122 incorrectly as the structural dominant in Fig. 154/4 (1979). Although this chord is spelled as a C-major triad in root position, this harmony sounds very unstable, and is actually created out of anticipations and a chromatic passing tone in the bass. As shown in my Example 15, what appears to be a root-position C-major triad is actually the most unstable sonority of the entire passage. Schenker is correct in viewing a large-scale expansion of the motive D-flat – C in the development, but it is the bass note C in bar 132, not in bar 122, that articulates the structural arrival on V. Schenker's earlier reading from *Der Tonwille*, where he views the arrival on the dominant at bar 132, is thus more convincing than the later one in *Der freie Satz*.

E-QUADRUPLE FLAT: TOVEY'S WHIMSY

Example 15: The tonal progression over bars 119–123

proper resolution for this form of the diminished-seventh chord. The proper spelling of a diminished-seventh chord in 6/5 position over C-sharp in the bass contains the notes A-sharp, E-natural and G-natural. The top voice G must descend to F-sharp, because it is the seventh of the chord. The inner voice A-sharp, as leading-tone, must ascend to B-natural. Since the top voice G-natural descends to F-sharp, the bass C-sharp must ascend to D, to avoid the voice-leading error of having a diminished fifth (G over C-sharp) move in parallel motion to a perfect fifth (F-sharp over B).

Example 16: The correct resolution of a diminished-seventh chord in 5/6 position

What makes this passage so wonderful is, of course, the silent enharmonic change that Beethoven makes. Instead of leading up to a B-minor 6/3 chord, and eventually cadencing in B minor, as might have occurred in Example 17, Beethoven alters the diminished-seventh chord over bars 123-131 from 6/5 position to 4/2 position. As a result, the

C-sharp in the bass, written as D-flat, descends most surprisingly down a semitone to C-natural in bar 132, as shown in Example 18.

b: I<sup>6</sup> II<sup>6</sup> V I

Example 17: A possible continuation of the diminished-seventh chord

6  
5  
3 becomes 6  
4  
2

Example 18: The altered meaning of the diminished-seventh chord in bars 123ff

In pieces in the minor mode, flat 6, D-flat in F minor, has a natural tendency to descend to 5, C. Although this is what happens in bar 132 of this sonata, we have seen in our analytic discussion that Beethoven infuses the bass note D-flat in the diminished-seventh chord in bar 123 with the urge to continue rising upwards to D-natural. Furthermore, the diminished-seventh chord over D-flat is the culmination of the sweeping two-octave ascent in the bass from D-flat to d-flat<sup>1</sup> over bars 109–123. This rising line establishes a force of energy that drives the impetus upwards. At the top of this ascent, the bass of the diminished-seventh chord reverses its direction and falls down to C-natural. The attempt to move up to D-natural is ultimately frustrated, as the natural tendency of 6 to fall to 5 in the minor mode cannot be denied. It is as if the progression's desire to break free of its inevitable destiny is renounced. At the arrival of C-natural in the bass at bar 132, the pedal marking is lifted and tonal clarity is restored. This is the crucial moment in the piece, and it is here that we wake up painfully back in the stark reality of F minor. With this feeling of heightened tragedy, the dark and ominous opening theme returns, and we arrive at the recapitulation.

In our examination of the development of the *Appassionata* we have seen how two deeply perceptive theorists respond differently to a remarkable tonal passage. Tovey conveys his emotional response to this work by describing the arrival on the dominant C as the moment in which unbridled passion becomes reined in and returns, in his words, to “articulate speech.” Schenker, on the other hand, views this same moment as confirmation of the supreme logic of Beethoven's overall structure through a large-scale expansion of the pervasive neighbor-note idea. In this paper, I have intended to reconcile the different vantage points by these two influential analysts. By examining the details of the foreground voice-leading, I hope also to have added a deeper insight into our understanding of Beethoven's masterpiece.

## References

- Cooper, Barry (2000), *Beethoven*, Oxford: Oxford University Press.
- Kinderman, William (1995), *Beethoven*, Oxford: Oxford University Press.
- Réti, Rudolf (1967), *Thematic Patterns in Sonatas of Beethoven*, London: Faber and Faber.
- Rosen, Charles (2002), *Beethoven's Piano Sonatas: A Short Companion*, New Haven: Yale University Press.
- Schenker, Heinrich (2005), "Beethoven's Sonata in F minor, Op. 57," in: *Der Tonwille*, translated by Robert Snarrenberg and edited by William Drabkin, Oxford: Oxford University Press.
- (1979), *Free Composition*, translated and edited by Ernst Oster, New York: Longman Inc.
- Tovey, Donald Francis (1931), *A Companion to Beethoven's Pianoforte*, London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- (1944), *Beethoven*, Oxford: Oxford University Press.



# Musikbezogenes Unterscheiden

## Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit

Stefan Orgass

ABSTRACT: Der Beitrag versucht auf systemtheoretischer bzw. unterscheidungstheoretischer Grundlage die Frage zu beantworten, welche Parameter bei der Erstellung einer musikbezogenen Bedeutungstheorie welchen Zusammenhang ausbilden müssen. Auf die Bestimmung des Gegenstandes der Theorie folgen zeichentheoretisch orientierte Überlegungen im Anschluss an Charles S. Peirce, die dessen triadischen Zeichenbegriff um die Dimension der musikbezogenen Interaktion erweitern. Es wird begründet, warum die in den Dimensionen ›musikalische Bedeutung‹, ›nicht-musikalische Bedeutsamkeit‹, ›Interpretant‹ und ›Interaktion‹ zweiwertig Unterscheidungen getroffen werden. Den Kern der Erörterungen bildet eine Typologie der Zuweisung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit, die zwischen deren ›Quasi-Identität‹, ›Ähnlichkeit von Verhältnissen‹ und ›Trennung‹ unterscheidet und diesen Fällen drei – bereits bei Thomas von Aquin respektive Kardinal Thomas de Vio Caietan genannte – Arten der Analogiebildung zuordnet: ›Attributionsanalogie‹, ›Proportionalitätsanalogie‹ und ›Analogie der Ungleichheit‹. Dabei wird zwischen ganzen Musikstücken und ›Stellen‹ als ›Objekten‹ der Zuweisung von ›Bedeutung‹ und ›Bedeutsamkeit‹ unterschieden. Abschließend wird der Geltungsbereich der Theorie diskutiert.

### I. Sinn und Musik/Nicht-Musik

Die Kategorie ›Sinn‹ fungiert in vorliegender Untersuchung als Kriterium für diverse Unterscheidungen. Im Bereich des schlechthin durch den Menschen (als Gattungswesen) Hörbaren kann zunächst zwischen von Individuen als ›sinnvoll‹ Gehörtem und solchem Hörbaren unterschieden werden, für das das Attribut ›sinnvoll‹ nicht gilt. Im Bereich des als sinnvoll Gehörten kann die Folgeunterscheidung zwischen Musik und Nicht-Musik ergehen. ›Musik‹ wiederum zeichnet sich nicht nur durch bestimmte Medien aus (Töne, Klänge, Geräusche und/oder Stille und Zeit), die vom Autor bzw. von den Autoren in geeigneten Materialitäten der Kommunikation (z. B. Notentext, Graphik, elektronischer Datenträger etc.) mehr oder weniger festgelegt werden (wobei das Maß der Festlegung historisch und je nach musikästhetischer Wertehierarchie variiert), sondern auch dadurch, dass die Abfolge und/oder Gleichzeitigkeit von Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille als ›sinnvoll‹, d. h. als Zusammenhang aufgefasst wird, was das Unterscheiden und In-Beziehung-Setzen distinkter Klangereignisse voraussetzt.

Wenn im Folgenden von der Unterscheidung zwischen Musik und Nicht-Musik die Rede ist, ist immer dieser weite, und damit nicht auf sogenannte Kunstmusik eingeschränkte Begriff von ›Musik‹ gemeint. Für alle diese Unterscheidungen gilt, dass die Deutung des Wahrnehmenden unabhängig von einer möglichen Intention des bzw. der möglichen Produzenten des Hörbaren erfolgen kann. Auch bei Musik muss nicht vorausgesetzt werden, dass das Gedeutete überhaupt von einem anderen Individuum oder anderen Individuen intendiert war.

Da ›Sinn‹ – systemtheoretisch betrachtet – als Selektionsform psychischer und sozialer Systeme seinerseits auf der Unterscheidung von ›Aktualität‹ und ›Potentialität‹ beruht, ist die damit verbundene ›Sinngrenze‹ jederzeit verschiebbar, weil kontingent.<sup>1</sup> Bestimmte Sinnselektionen erlauben es einerseits, bereits existierende Musik zu deuten und zu bewerten, andererseits – in welchen ›Brechungen‹ auch immer – neue Musik hervorzu- bringen. Sinngrenze und Sinnselektion sind Themen der Musikästhetik.<sup>2</sup>

## II. Individualität des Bewusstseins – Individualität der Kommunikation

In vorliegender Untersuchung wird der Begriff des Individuums mit Blick auf psychische Systeme im Sinne einer Unteilbarkeit der reflexiven Lern- und Erfahrungsgeschichte verwendet<sup>3</sup>, wobei es genügt, Unteilbarkeit nicht als Unvergleichlichkeit (denn wer sollte aufgrund welcher Beobachtung zu solchen Schlüssen kommen?), sondern als Unbeobachtbarkeit durch andere Bewusstseine, die sich selbst gerade durch solche Vergleiche bestimmten, zu verstehen (was selbstverständlich auch für das beobachtete Individuum gilt).<sup>4</sup> Diese Vergleiche können dann Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und mehr oder weniger deutliche Unterschiede der Lern- und Erfahrungsinhalte der beteiligten Individuen in individueller Kombination bzw. Ausprägung beobachtbar werden lassen. Im Sinne Luhmanns kann also psychischen und sozialen Systemen Individualität zugesprochen werden.

Psychische wie soziale Systeme stehen, wie Peter Fuchs es ausdrückt, im Verhältnis »konditionierter Koproduktion«.<sup>5</sup> Fuchs begriff die System/Umwelt-Differenz, die zwischen sozialen und psychischen Systemen verläuft, als »eine Differenz von Differenzen derselben Art (eben: System/Umwelt), die einer absonderlichen Verschleifung« unterliegt.<sup>6</sup> Kommunikation und Bewusstsein werden »direkte Gegenspieler«, sie sind

1 Vgl. Luhmann 1997, 174 und 1998, Bd. 1, 199 f. sowie Fuchs 2002, 154 f.

2 Dazu könnte beispielsweise die Frage gehören, ob bestimmte ›Kompositionen‹ John Cages als ›Musik‹ gelten können.

3 Vgl. Luhmann 1993, 228 f.; hier auch der Hinweis auf die Individualität sozialer Systeme, z. B. von Interaktionssystemen.

4 Vgl. Habermas 1988, dessen Rezeption der Begriffe ›Identität‹ und ›Subjektivität‹ bei George Herbert Mead durchaus systemtheoretisch reformuliert werden könnte. Vgl. auch die dortigen Überlegungen zur »Dezentrierung des Subjekts« (201 ff. und 217 ff.) mit den Überlegungen im Anschluss an Peter Fuchs in vorliegender Arbeit.

5 Fuchs 2002.

6 Ebd., 154.

»füreinander unmittelbare (relevante) Umwelt«. <sup>7</sup> Diese theoriestrategische Entscheidung zeitigt gewöhnungsbedürftige Konsequenzen – sowohl für das Konstrukt ›Individualität‹ als auch für das musikalische Denken, d.h. für das Prozessieren der sich in der Zeit entfaltenden Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille. Zum Eigenen der Individualität führt Fuchs aus: Jeder Versuch, die Singularität von Bewusstsein zu bezeichnen, vollziehe sich zeichenhaft und insofern in einem Medium der Allgemeinheit. <sup>8</sup> Und mit Blick auf den Zeichengebrauch, der (wie zu zeigen sein wird) das musikalische Denken ermöglicht, erläutert Fuchs, das Bewusstsein könne Zeichen ›gebrauchen‹ ohne Zeichen *als* Zeichen beobachten zu müssen:

Die Zeichen funktionieren in der Katenation auch ohne Referenz auf ihre fundamentale Unterscheidung. In Wittgensteinscher Manier: Die Zeichen sind ihr Gebrauch. Die Bedeutung käme ins Spiel, wenn die Erklärung des Zeichens notwendig wird. Die Bedeutung wäre erst das *erklärte Zeichen*. Die Erklärung benötigt weitere Zeichen, die gegebenenfalls erklärt werden müssen durch wieder weitere Zeichen, unter anderem mit dem Zeichen für ›Zeichen‹. <sup>9</sup>

Fuchs' Zeichenbegriff ist nicht auf sprachliche Zeichen eingeengt. Auf das musikalische Denken angewandt, folgt aus dieser Position, dass Bewusstseine die sich in der Zeit entfaltenden Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille nicht-reflexiv prozessieren können und dabei auf einen eingeschliffenen Zeichengebrauch rekurren (denn sonst ließen sich diese Beziehungen überhaupt nicht *in actu* mitvollziehen). Aber sobald sie diesen irreflexiven und zeichenbezogenen Mitvollzug *post hoc* beobachten, unterscheiden und bezeichnen sie die in der Kommunikation bewährten Zeichen, d.h. sie rekurren auf Soziales und können diese Dimension durch erinnernde Beobachtung der Interaktionen, in denen die Zeichen gebildet wurden, thematisch werden lassen. Das musikalische Denken wäre also *in actu* kommunikativ unzugänglich. Da die Erklärung des Zeichens nur reflexiv erfolgen kann und kein anderer Kandidat als diese Erklärung für einen Begriff musikalischer Bedeutung in Aussicht steht, lässt sich auch sagen, musikalische Bedeutung sei die Erklärung des musikalischen Denkens.

### III. Musikbezogener Sinn: musikalische Bedeutung und nicht-musikalische Bedeutsamkeit

Die obige Verwendung des Begriffs ›Zusammenhang‹ ist nicht auf die Beobachtung von Musik beschränkt, wodurch Verwendungen dieses Begriffs in nicht-musikalischen Kontexten notwendig von dessen musikbezogener Verwendung zu unterscheiden sind. So erscheinen beispielsweise Benennungen, die auf die syntaktischen Verhältnisse einer Musik angewandt werden (Formungsprinzipien wie Wiederholung, Abwandlung und Kontrast), auch in den Bereichen der (hörbaren oder nicht hörbaren) Nicht-Musik. Das

7 Ebd.

8 Ebd., 160 ff.

9 Ebd., 167 f.

Prinzip des Bestimmens von Einheiten, das die Unterscheidung von sinnvoll Gehörtem von solchem Hörbarem ermöglicht, für das das Attribut ›sinnvoll‹ nicht gilt, wird also auf jeder ›Seite‹ dieser Unterscheidung – auf der der ›Musik‹ und auf der der ›Nicht-Musik‹ – angewendet.

Terminologisch soll im Folgenden mit Blick auf den als sinnvoll aufgefassten und unter Verwendung von (nicht notwendiger Weise sprachlichen) Zeichen reflektierten, sich in der Zeit entfaltenden Zusammenhang von Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille von ›musikalischer Bedeutung‹ die Rede sein. Dagegen wird mit Blick auf Zusammenhänge (Beziehungen, Relationen, Funktionen) in Bereichen der Nicht-Musik, die als mit musikalischen Zusammenhängen korrespondierend aufgefasst werden können und unter Verwendung von (nicht notwendiger Weise sprachlichen) Zeichen bewusst gemacht wurden, von ›nicht-musikalischer Bedeutsamkeit‹ gesprochen.<sup>10</sup>

#### IV. Verhältnis von Musik und Sprache

Sebastian Jentschke und Stefan Koelsch unterscheiden drei kortikale Stufen in der Entwicklung der Musikwahrnehmung: »Merkmalsextraktion (feature extraction)«<sup>11</sup>, die sich auf die Repräsentation bestimmter Merkmale des auditorischen Signals (z. B. Höhe, Chroma, Klangfarbe, Intensität und Rauigkeit eines Tons) bezieht; »Gestalt formation, analysis of intervals«<sup>12</sup>, womit die Analyse melodischer und rhythmischer Intervalle und das Zusammensetzen der auf der ersten Stufe extrahierten Merkmale zu auditorischen Gestalten (melodische und rhythmische Abschnitt) gemeint ist; schließlich »structure building«<sup>13</sup>, mit der die Verarbeitung struktureller Merkmale musikalischer Phrasen bezeichnet wird (z. B. harmonischer Beziehungen, das Erkennen einer Akkordfunktion, die an einer bestimmten Stelle einer Akkordsequenz unangemessen ist, aber an einer anderen Stelle angemessen sein kann).<sup>14</sup>

Für die zu entwickelnde Theorie ist entscheidend, dass die von Jentschke und Koelsch genannten drei kortikalen Stufen der Musikwahrnehmung unter dem Aspekt des Unterscheidens (und einer entsprechenden Theoriebildung) als miteinander zusammenhängend betrachtet werden können. So ließe sich z. B. nicht erst mit Blick auf die zweite Stufe der »Gestalt formation«, sondern bereits bezogen auf die erste Stufe der »Merkmalsextraktion (feature extraction)« die Forschungsfrage generieren, welche impliziten Unterscheidungen mit einer solchen Extraktion verbunden sind.

10 Sicherlich ließe sich auch von ›nicht-musikalischer Bedeutung‹ sprechen. Infolge der hier vorgenommenen Definition kann die Unterscheidung Bedeutung/Bedeutsamkeit jedoch ohne die jeweilige (in der Häufung sprachlich etwas steife) adjektivische Charakterisierung als ›musikalisch‹ bzw. ›nicht-musikalisch‹ in Anschlag gebracht werden.

11 Jentschke/Koelsch 2010, 42.

12 Ebd., 43.

13 Ebd., 43 ff.

14 Immer geht es um die vorprädikative Verarbeitung der genannten musikalischen Phänomene, die mit den Mitteln neurowissenschaftlicher Forschung beobachtet wird.

Es gibt mindestens zwei Zusammenhänge, in denen sich unabhängig von empirischen neurophysiologischen Untersuchungen, nämlich in teilnehmenden Beobachtungen, zeigt, dass musikalisches Denken in nicht-sprachlichen Unterscheidungen prozessiert wird. Die Referenzen dieses Denkens – Zeitgestaltung, Töne, Klänge, Geräusche und/oder Stille, auf die es sich bezieht, – können in Interaktionen auch ohne die Verwendung einer bereits für diese Phänomene reservierten Sprache relevant werden:

1. In deiktischen Sprechakten kann durch Neologismen oder durch (andere) onomatopoeische Ausdrücke auf musikalische Phänomene hingewiesen werden, für die das musikbezogene Sprechen (bislang) keine Termini vorgesehen hat. Dabei können zum Zwecke größerer Fasslichkeit Begriffe mit Unterscheidungen im zu Hörenden in Verbindung gebracht werden, die womöglich zunächst nur implizit bleiben (also ›fungieren‹), indem sie auf ihre Gegenbegriffe bezogen werden.<sup>15</sup>
2. Im Rahmen von Face-to-face-Interaktionen, in denen nicht nur nicht dieselbe Sprache, auch keine lingua franca, von den Beteiligten gesprochen werden kann, sondern deren Interaktanten ihr musikalisches Denken sowie ihre musikbezogene Begrifflichkeit in divergenten musikalischen Praxen und den sich in ihnen realisierenden Lern- und Erfahrungsgeschichten ausgebildet haben, kann durch abduktiv strukturierte Kognitionen der Beteiligten und den von ihnen angeleiteten Handlungen ein Verständigungsprozess angestoßen werden. Dieser realisiert sich in vielfältigen tentativ eingesetzten musikalischen Handlungen, mit denen ein Interaktant der vermuteten Erwartung des anderen Interaktanten entsprechen will.<sup>16</sup>

## V. Bezeichnung, Unterscheidung und Beobachtung unter den Gesichtspunkten Vollzug und Reflexion

Luhmann begrifft Beobachten als »Unterscheiden und Bezeichnen«:

Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, dass das ›Unterscheiden und Bezeichnen‹ eine einzige Operation ist; denn man kann nichts bezeichnen, was man nicht, indem man dies tut, unterscheidet, so wie auch das Unterscheiden seinen Sinn nur darin erfüllt, dass es zur Bezeichnung der einen oder der anderen Seite dient (aber eben nicht: beider Seiten). [...] Wenn man [...] mit in Betracht zieht, dass Beobachten immer ein Operieren ist, das durch ein autopoietisches System durchgeführt werden muss, und wenn man den Begriff dieses Systems in dieser Funktion als Beobachter bezeichnet, führt das zu der Aussage: Der Beobachter ist das ausgeschlossene Dritte seines Beobachtens. Er kann sich selbst beim Beobachten nicht sehen.<sup>17</sup>

Luhmann lehnt sich mit seinem Gebrauch des Wortes ›bezeichnen‹ an George Spencer-Browns Theorie der Form der Unterscheidung an, in der »indication« jede Form von Be-

15 Vgl. Orgass 2007, 497–503.

16 Vgl. Orgass 2008. In der beschriebenen Situation kann ein »Ein-Situations-Sprachspiel« emergieren (Weiss 2004, 94).

17 Luhmann 1998, Bd. 1, 69.

zeichnung eines »marked state« meint, also beispielsweise auch die Bezeichnung einer musikalischen ›Gestalt‹, d. h. eines musikalischen Phänomens als Einheit, ohne dass dies eine Einengung auf das sprachliche Bezeichnen impliziert.<sup>18</sup> Alle Bezeichnungen, so lässt sich Luhmann kommentieren, gehen mit einer Unterscheidung einher, die nicht mehr beobachtet werden muss, weil sich die Markierung bewährt hat – im Sinne eines viablen nicht-sprachlichen oder sprachlichen Umgangs mit dem jeweiligen Ausschnitt von Welt qua Bewusstsein und/oder in der sprachlichen Verständigung mit anderen, in der Kommunikation also. Die Beobachtung, in der Unterscheiden und Bezeichnen (letzteres im erläuterten nicht-sprachlichen und/oder sprachlichen Sinne) verbunden sind, kann somit auf den viablen Gebrauch der Bezeichnung ›zusammenschrumpfen‹.<sup>19</sup> Erst aufgrund der Non-Viabilität einer Bezeichnung – beispielsweise infolge einer gestörten Hörerwartung und/oder ausbleibenden Verständigung – wird die Rekonstruktion der Unterscheidung, die die Bezeichnung fundiert, notwendig. Gleichwohl kann auch unabhängig von solcher Notwendigkeit eine Rekonstruktion mit dem Ziel (Selbst-)Reflexion als ›erkenntnis-trächtig‹ erscheinen, womit ein zentrales Motiv sowohl kultur- bzw. musikwissenschaftlicher als auch musiktheoretischer Tätigkeit benannt sein dürfte.

In einer Theorie des musikbezogenen Unterscheidens ist dementsprechend zwischen dem Erlernen dieses Unterscheidens durch eine die – Unterscheidungen explizit machende – Bezeichnung konstitutiver Bestimmungsgrößen einer musikalischen Einheit einerseits und dem Wiedererkennen einer musikalischen Einheit aufgrund dieser Bestimmungsgrößen andererseits zu differenzieren, bei dem die im Rahmen des Bezeichnens getroffenen Unterscheidungen nicht mehr bewusst prozessiert werden müssen, d. h. ›abgesunken‹ sein können.

Das Erlernen des musikbezogenen Referierens durch das Bezeichnen einer musikalischen Einheit bzw. Gestalt erfolgt durch das Treffen von Unterscheidungen, einerlei, ob es sich um ein Lernen im Kontext von Lehre, die dieses Lernen intendiert (z. B. deiktisch: »diese Akkordverbindung ist eine V-I-Verbindung«), oder um ein (heutzutage gern als ›informell‹ bezeichnetes) Lernen durch »Anführung« einer als »Ausführung« aufgefassten Handlung im Sinne Bernd Michael Scherers<sup>20</sup> handelt (»in Mozarts Klaviersonaten klingt die Beziehung zwischen den beiden letzten Harmonien manchmal wie eine eindeutige V-I-Verbindung, manchmal aber irgendwie anders«; letztere Beobachtung kann dann Anlass für die Auseinandersetzung mit Vorhalten sein),<sup>21</sup> Die durch das ›informell‹ lernende junge Individuum hörend vollzogene »Anführung« (der sich in der Zeit entfaltenden und als »Ausführung« aufgefassten Zusammenhänge von Klängen) unterschei-

18 Vgl. Spencer-Brown 2009, 1–4 und 9 f.

19 In phänomenologischer Theorietradition könnte man auch von einem monothetischen Akt sprechen, für dessen Hervorbringung ein polythetischer Akt erforderlich war (vgl. Husserl 1992, § 119, 275–277 [247–249]).

20 Vgl. Scherer 1984, 57–64.

21 Im Zuge der Beobachtung des letztgenannten Lernvorgangs ist nicht nur das Hören, sondern auch das zu Hörende als Handlung zu modellieren: im Beispiel als Ergebnis der Handlung eines Pianisten, das sich seinerseits auf das Ergebnis des Komponierens als Handlung Mozarts bezieht und gegebenenfalls aufgrund des Ergebnisses der Handlungen der am Prozess elektroakustischer Aufzeichnung Beteiligten ohne die Präsenz des Pianisten und seines Instruments zu Gehör gebracht wird.

det sich formal nicht von der »Anführung«, die von der visuellen Beobachtung einer beliebigen (Zeige)-Handlung, beispielsweise des Schuhe-mittels-Schleife-Bindens, als »Ausführung« ausgeht. Das Treffen von Unterscheidungen ›bestimmt‹ die Gestaltwahrnehmung also entweder – während des erwähnten Lernvorgangs – unmittelbar, indem die Bezeichnung (»in Mozarts Klaviersonaten klingt [...]«, dann die andere Seite der Unterscheidung (»es gibt andere Akkordverbindungen, vor einem Schluss gibt es viel andere Musik«) und schließlich deren Kriterium (Stufenbezeichnungen der Drei- und Vierklänge; Identifizierbarkeit der Stufe trotz unterschiedlicher Stellungen und Lagen der Akkorde) explizit gemacht werden, oder – nach dem ›Einschleifen‹ der erlernten Unterscheidungen – mittelbar.

Dieses explizite Treffen von Unterscheidungen ist für die Wahrnehmung von Musik insofern als konstitutiv zu bezeichnen, als der überzeitliche Gesichtspunkt einer ›Zusammenstellung‹, eines ›Gefüges‹, der mit dem Begriff ›Konstitution‹ konnotiert wird, durch das Aufgehobensein eines ehemals aktuellen gestaltbezogenen Treffens und Explizierens einer Unterscheidung überhaupt erst gegeben ist. Dieses Explizieren, dieses (reflexive) Explizitmachen der den musikbezogenen Bezeichnungen zugrunde liegenden Unterscheidungen wird hier als ›Zuweisung musikalischer Bedeutung‹, das (reflexive) Explizitmachen jener Unterscheidungen, die den nicht-musikalischen Korrespondenzen zugrunde liegen, hier als ›Zuweisung nicht-musikalischer Bedeutsamkeit‹ bezeichnet. Demgegenüber soll die Formulierung ›Vollzug von musikalischer Bedeutung‹ hier dem bewussten, aber irreflexiven musikbezogenen Bezeichnen im Sinne des Erfassens musikalischer Einheiten bzw. Gestalten und die Formulierung ›Vollzug von nicht-musikalischer Bedeutsamkeit‹ dem mit jenem Bezeichnen einhergehenden bewussten, aber irreflexiven Erfassen nicht-musikalischer Korrespondenzen vorbehalten sein.

Das sich in der Zeit vollziehende Explizieren gibt keine Reihenfolge für die Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit vor. Die Thematisierung des Zusammenhangs beider Zuweisungen mündet in das, was als ›Interpretation‹ bezeichnet werden kann. ›Interpretation‹ wiederum wird hier zuvörderst nicht als Resultat, sondern als Voraussetzung der Vollzüge verstanden – auch, weil die implizit eigenen Lern- und Erfahrungsgeschichten (mithin die vormals erfolgten Zuweisungen und die mit diesen verbundenen Unterscheidungen) solcher Vollzüge, die Schwierigkeiten für die musikbezogene Kommunikation zeitigen, mittels entsprechender Deixis (in Verbindung mit dem zu Hörenden) begrifflich rekonstruiert werden müssen.<sup>22</sup>

22 Diese Überlegung tendiert zum Gegenteil der didaktischen Konsequenzen, die Wilfried Gruhn aus der Unterscheidung »figuraler« und »formaler« Repräsentationen mit Blick auf das Musiklernen getroffen hat (2005, 47, 186 ff. und 189 f.). Freilich ist das formale Moment des bewussten musikbezogenen Unterscheidens, wie erläutert, an die Möglichkeit »figuraler«, d. h. zeitlich strukturierter Repräsentation« (ebd., 190) gebunden.

## VI. Vom zwei- und dreistelligen Zeichenbegriff unter notwendigem Einbezug musikbezogener Interaktion zum vierstelligen Zeichenbegriff

Das musikbezogene Bezeichnen (und das mit ihm verbundene implizite Unterscheiden) lässt sich *in actu* mit einem zweistelligen Zeichenbegriff modellieren, denn dieser erscheint mit Blick auf das Bewusstsein hinreichend, die Beziehung zwischen einer gehörten musikalischen Einheit bzw. Gestalt und dem durch sie exemplifizierten Formteil, harmonischen Zusammenhang, Gefühl oder nicht-musikalischen Lebensbereich etc. zu formalisieren. Dagegen wird im Zuge der Beobachtung dieser Beobachtung das Exemplifizierte selbst zum Zeichen, das seinerseits auf einen Interpretationskontext verweist und auf diese Weise die Beobachtung erster Ordnung ›erklärt‹. Beobachtungen zweiter Ordnung sind sowohl für die Zuweisung von Bedeutung als auch für die Zuweisung von Bedeutsamkeit maßgeblich, denn die Beobachtung, die während ihres Vollzugs dem Beobachter nicht zugänglich ist, kann nur aufgrund einer anderen Beobachtung – einer Beobachtung zweiter Ordnung – beobachtet werden. Es ist diese Vorstellung, die den zweistelligen Zeichenbegriff, welcher der Referenzform der Exemplifikation<sup>23</sup> zugrunde liegt und der zweiwertigen Logik entspricht, mit einem dreistelligen Zeichenbegriff in der beispielsweise durch Charles S. Peirce vorgestellten Form vereinbar macht – und zwar aufgrund der Verzeitlichung des Prozessierens des triadischen Zeichenmodells in Form von zwei differenten Unterscheidungen. Es ist zwischen dem zweiwertigen Prozessieren von aufeinander bezogenen Beobachtungen einerseits und deren Zusammenfügung qua Gedächtnis zu einem dreistelligen Zeichen andererseits zu unterscheiden.<sup>24</sup>

Peirces Zeichenbegriff unterscheidet zwischen ›Zeichen‹ im engeren Sinne (auch ›Repräsentamen‹ genannt), ›Objekt‹ und ›Interpretant‹, wobei in der folgenden Begriffsbestimmung von 1902 insbesondere die ›Historizität‹ des Interpretanten und damit dessen Emergenz aus einer kontinuierlichen Zeichenverwendungspraxis deutlich wird:

Zeichen[:] Alles, was etwas anderes (seinen *Interpretanten*) bestimmt, sich auf ein Objekt zu beziehen, auf das es sich selbst (als sein *Objekt*) auf die gleiche Weise bezieht, wodurch der Interpretant seinerseits zu einem Zeichen wird, und so weiter *ad infinitum*.

23 Zur Erläuterung der hier implizit aufgegriffenen Unterscheidung zwischen ›Denotation‹ und ›Exemplifikation‹ sowie zwischen ›Label‹ und ›Sample‹ Nelson Goodmans (1997) vgl. Thorau 2006, 145 ff.

24 Eine wichtige Bedingung für die Kompatibilität von Zwei- und Dreiwertigkeit nennt Werner Scheibmayr: ›Zur Drittheit [Peirce unterscheidet ›Erstheit‹, ›Zweitheit‹ und ›Drittheit‹] werden diese Phänomene [›Gesetz‹, ›Regelmäßigkeit‹, ›allgemeine Regel‹] deshalb gerechnet, weil die Relationierung von bestimmten Bedingungen mit bestimmten Konsequenzen nur in einem Dritten geregelt werden kann [...]. Die Regelungsleistung der Drittheit erfüllt [...] wesentliche Anforderungen, die Luhmann an konditionierende Systemstrukturen richtet: [...] Wenn sich aus [...] geregelten Relationen von Elementen in der Zeitdimension ein systemischer Prozess ergibt, dann ist dieser Prozess weder instabil noch entropisch, sondern vielmehr gerichtet und qualifiziert. Denn der Anschluss jedes neuen Elements geschieht nicht in beliebiger oder zufälliger Relationierung, sondern gemäß den geregelten Konditionen der Drittheit. Diese erfüllen damit genau Luhmanns Anforderungen an die Konditionierung der Anschlussmöglichkeiten von Elementen im System. Diese besteht ja auch darin, als Wenn-Dann-Regel nur von bestimmten Systemelementen aus bestimmte weitere Anschlüsse selektiv zuzulassen.« (Scheibmayr 2004, 181)

Zweifellos muss in diese Folge intelligentes Bewusstsein eingehen. Wenn die Folge einander ablösender Interpretanten zu einem Ende kommt, wird das Zeichen damit zumindest unvollkommen. Wenn die Idee eines Interpretanten, nachdem sie in einem individuellen Bewusstsein bestimmt worden ist, nicht wiederum selbst ein äußeres Zeichen bestimmt, erlischt jenes Bewusstsein oder verliert alle Erinnerung oder andere bedeutsame Wirkung des Zeichens. So wird es unmöglich, nachzuprüfen, ob es jemals eine solche Idee in jenem Bewusstsein gegeben hat. In diesem Fall ist schwer zu sehen, wie die Aussage, es habe jemals eine solche Idee in jenem Bewusstsein gegeben, noch irgendeine Bedeutung haben könnte, da diese Aussage ja ein Interpretant jener Idee wäre.<sup>25</sup>

Zudem ist Naomi Cummings Korrektur der womöglich naheliegenden, jedoch falschen Vorstellung zu berücksichtigen, eine erklingende Musik *sei* ein (Zusammenhang von) Zeichen: Vielmehr *wird* das ›Objekt‹ Musik für Hörerinnen und Hörer, die sich mit großer Aufmerksamkeit seiner Phänomenalität zuwenden und in Gestalt der Anmutung, die mit ihm verbunden ist, im Bewusstsein zu einem Zeichen. Cummings erläutert dies anhand des Zeichencharakters der (gesangsähnlichen) Klangfarbenqualitäten einer Instrumentalstimme:

[...] remarks on qualities of ›voice‹ in an instrumental sound convey something of how a sound may be heard as signifying. They do not suggest that a given timbral quality *refers* to ›voice‹ as an extra-musical object, or even that it becomes *expressive* of vocal emotionality as an idea that is entirely preconceived. The timbral quality has become a ›sign‹ in giving rise to a mode of listening that goes beyond its reception as an acoustic fact, a case of ›hearing as‹. Its ›object‹ is that quality which is pointed at in the metaphoric description, but not fully grasped by it, or made separable from its sounding form. Its ›interpretant‹ is formed by the general notions of expressive vocality, which allow the sign to be understood.<sup>26</sup>

Kommt also im erläuterten Sinne im Zuge einer zweiten Beobachtung durch die Reflexion des Zeichens (als dem neuen Objekt der Beobachtung) dessen kontextuelle Grundlage zeichenhaft in Gestalt des Interpretanten zur Geltung, so wird ›spätestens‹ im Rahmen von dessen Thematisierung deutlich, dass Zeichen, auch musikalische Zeichen in diesem elaborierten Sinne, nicht ohne eine Lerngeschichte seitens des Bedeutung und Bedeutsamkeit zuweisenden Individuums entstehen können (was auch das obige Peirce-Zitat verdeutlicht). Diese Lerngeschichte wiederum verweist notwendig auf Interaktionen mit anderen Individuen – zumindest auf ›symbolische Interaktionen‹ im Sinne George Herbert Blumers<sup>27</sup> (z. B. klangliches Realisieren eines Notentextes, Studieren einer Harmo-

25 Peirce 2000a, Bd. 1, 375, hier die kursiven Hervorhebungen; das englische Original auch in CP 2.303; »CP« steht für Peirces *Collected Papers* (Peirce 1931–35): Die erste Zahl bezeichnet den Band, die folgenden drei Zahlen den Abschnitt, z. B. CP 2.303 für 2. Band, Abschnitt 303.

26 Cumming 2000, 76. Diese Überlegung wäre nun noch unter Berücksichtigung von Peirces Unterscheidung zwischen unmittelbarem und realem Objekt zu präzisieren. Vgl. Pape 1989, 297–342.

27 »Der symbolische Interaktionismus vertritt den Standpunkt, dass die Welten, die für die Menschen und ihre Gruppen existieren, aus Objekten zusammengesetzt sind, und dass diese Objekte das Produkt symbolischer Interaktion sind. Zu den Objekten ist alles zu zählen, was angezeit werden

nielehre) oder auf Interaktionen unter Anwesenden (Face-to-face-Interaktionen) im Sinne eines (jeweils kulturell und geschichtlich bedingten) typischen Lernkontextes. Letzterer bringt den Vorteil mit sich, dass unmittelbar korrigiert werden kann. Solche Korrekturen erfolgen aufgrund einer entsprechenden Beobachtung einer Handlung des Lernenden, weil Verstehen durch denjenigen, der etwas zu Verstehen gegeben hat (oftmals die bzw. der Lehrende), (noch) nicht attribuiert werden konnte.<sup>28</sup> Auch hier werden die kognitiven Interna, die im vorliegenden Beitrag als kognitives Prozessieren angesprochen und durch den Rekurs auf Sebastian Jentschkes und Stefan Koelschs Untersuchungen thematisiert wurden, vorausgesetzt. Der Verstehensbegriff ist also in zwei Stufen zu entfalten: Auf der Stufe der kognitiven Interna und auf der Stufe der Verstehensattribution, die in einer Interaktion unter Anwesenden aufgrund einer Entsprechung zur Orientierungserwartung seitens *alter ego* durch die- bzw. denjenigen getätigt wird, die bzw. der diese Erwartung hegt(e).<sup>29</sup>

Der triadische Begriff des Zeichens ist also hinsichtlich der Musik zu einem vierstelligen Begriff zu erweitern: Das ›Objekt‹ kommt – wie beim späten Peirce – als wahrgenommenes Phänomen vor (es ist identisch mit den impliziten oder expliziten Unterscheidungen im zu Hörenden)<sup>30</sup>, also als ›musikalische Bedeutung‹ (B).<sup>31</sup> Als Zeichen bzw.

kann, alles, auf das man hinweisen oder auf das man sich beziehen kann – eine Wolke, ein Buch, eine gesetzgebende Versammlung, ein Bankier, eine religiöse Lehrmeinung, ein Geist und so weiter.« (Blumer 1981, 90) Weiter heißt es: »Die Bedeutung von allem und jedem muss in einem Prozess des Anzeigens geformt, erlernt und vermittelt werden – in einem Prozess, der zwangsläufig ein sozialer Prozess ist. Das menschliche Zusammenleben auf der Ebene der symbolischen Interaktion ist ein unermesslicher Prozess, in dem die Menschen die Objekte ihrer Welt bilden, stützen und abändern, indem sie Objekten Bedeutung zuschreiben.« (Ebd., 91) Vgl. in vorliegender Arbeit den Gedanken der Kondensierung erlernter Unterscheidungen zu Einheiten.

28 Die hier lediglich angerissene »Attributionstheorie des Verstehens« stammt von Gebhard Rusch (1992).

29 Vgl. ebd., 223 f.

30 Vgl. Peirces Bestimmung des Begriffs Zeichen von 1911, in der auch die Unterscheidung zwischen unmittelbarem und realem (bzw. dynamischem) Objekt aufgehoben ist: »Ein Zeichen ist [...] alles – gleichgültig, ob es sich um ein Aktuales, ein Kann-Sein oder Würde-Sein handelt –, was auf einen Geist, seinen Interpreten, einwirkt [affects] und die Aufmerksamkeit des Interpreten auf ein Objekt (ein aktuales, ein Kann-Sein- oder Würde-Sein-Objekt) zieht, das *bereits* in den Bereich der Erfahrung gelangt ist. Und neben dieser rein selektiven Wirkung des Zeichens hat es die Kraft, im Geist (ob direkt, durch das Bild oder den Klang oder indirekt) eine Art von Empfindung oder eine Anstrengung oder einen Gedanken hervorzurufen.« (Peirce 2000b, Bd. 3, 467, hier die kursiven Hervorhebungen). Für das amerikanische Original vgl. Cumming 2000, 79.

31 Musikalische Bedeutung (B) wird durch unbewusste, auf entsprechenden Lern- und Erfahrungsgeschichten beruhenden (Hör-)Erwartungen (Antizipationen) strukturiert, die entweder mit dem entsprechenden Interpretanten identisch sind oder diesen (im Sinne einer seiner Aspekte) konstituieren; vgl. hierzu Huron 2007, insbesondere die Typologie der Formen ›musikbezogener Antizipation‹ (»Creating Predictability«), ›musikbezogener Überraschung‹ (»Creating Surprise«) und ›musikbezogener Spannung‹ (»Creating Tension«) in den Kapiteln 13–15 (239–329). – Es könnte hier der Eindruck entstehen, als ob der Begriff der Bedeutung unter den Zeichenbegriff (als den allgemeinen Begriff) subsumiert würde, was mit folgender Begriffsbestimmung Peirces aus dem Jahre 1903 kompatibel wäre: »Es erscheint natürlich, das Wort *Bedeutung* zu benutzen, um den intendierten Interpretanten eines Symbols zu bezeichnen« (Peirce 1991, 118). Der in vorliegender Arbeit hervorgehobene konstitutive Stellenwert der jeweiligen Entstehungsgeschichten der musikalischen Be-

Repräsentanten fungiert ›musikalische Bedeutsamkeit‹ (Bk). Beide werden durch einen Interpretanten (I) aufeinander bezogen. Mit der vierten Stelle kommt die Interaktion (Ia) ins Spiel, wodurch auf die Dynamik des ›Objekts‹ rekuriert wird.<sup>32</sup> Da die Dimensionen B, Bk und I selbst auf (zumindest symbolischen<sup>33</sup>) Interaktionen beruhen, lässt sich die Ergänzung der Interaktion (Ia) als eigener Dimension des Zeichenbegriffs auch als (notwendiges, Reflexion auf diese Dimension ermöglichendes) ›Reentry‹ begreifen.

**Interpretant (I)**

(Beziehungen, Relationen, Funktionen, die sich in Lernprozessen – Ia, s.u. – herausgebildet haben und B und Bk aufeinander zu beziehen erlauben)

**musikalische Bedeutung (B)**

(musikalische Einheiten bzw. Gestalten)

**nicht-musikalische Bedeutsamkeit (Bk)**

(nicht-musikalische Phänomene, Anmutungen – z.B. Emotionen – bzw. Begriffe)

**Interaktion (Ia)**

(Abgleich von Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen in symbolischen oder Face-to-face-Interaktionen)

Abb. 1: Vierstelligkeit des musikalischen Zeichens

Die inhaltliche Füllung dieser Dimensionen lässt sich im Sinne expliziter Zuweisungen im oben erläuterten Sinne sukzessiv (auf zweiwertigen Unterscheidungen beruhend und/oder diese durch jeweils aufeinander folgende Bezeichnungen ›entfaltend‹) ausweisen oder gegebenenfalls – in Face-to-face-Interaktionen – kontrovers thematisieren. Der Zeichenbegriff lässt sich damit als Struktur, gar als ›Inhaltsverzeichnis‹ eines Bedeutung und Bedeutsamkeit mit Blick auf konkrete Musik erläuternden Diskurses verstehen. Er bildet folglich keine bestimmten Formen musikbezogener Wahrnehmung, d. h. bestimmter Weisen des Vollzugs von Bedeutung und Bedeutsamkeit ab, sondern strukturiert die Reflexion auf diese Wahrnehmung bzw. diesen Vollzug. – Beispiele für Beschreibungen und Erklärungen der Zuweisung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit, die diesen Zeichenbegriff nutzen, werden im nächsten Kapitel gegeben werden, weil mit ihnen gleichzeitig Typen der Analogie zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit exemplifiziert werden sollen.

deutung, der nicht-musikalischen Bedeutsamkeit und des Interpretanten ist jedoch eher mit Peirces späterer (z. B. 1907 vertretener) Auffassung kompatibel (vgl. Anm. 70 vorliegender Arbeit).

32 Die musikbezogene Interaktion (Ia) fungiert als Anschlussstelle einer Theorie des Musiklernens.

33 Vgl. Anm. 27. Heinz Buddemeier (1973, 47) spricht in diesem Zusammenhang von »fingiert-dialogischer Kommunikation« (Buddemeier zitiert nach Link 1980, 164, Anm. 12).

## VII. Typen der Zuweisung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit

Die im Folgenden vorzustellende Typologie der Zuweisung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit fokussiert die bei dieser Zuweisung reflexiv werdende Differenz zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit hinsichtlich eines Spektrums, das von einer ›Quasi-Identität‹ (a) über die ›Ähnlichkeit zweier Verhältnisse‹ (b) bis zur bewussten ›Trennung‹ (c) reicht. Fall (a) setzt einen engen und nicht in Frage gestellten Zusammenhang von bezeichneter musikalischer Gestalt und der ihr direkt zugeschriebenen Bedeutsamkeit voraus. Zu kulturellen Einheiten geronnene Komplexe musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit werden – sozusagen mit einem Schläge – als wirksam erfasst. Im Fall (b) gelingt die Überbrückung der wahrgenommenen Differenz dadurch, dass das Individuum die Tätigkeit des entsprechenden Zuweisens mit größerer Ruhe – *post hoc* – durch Relationierung zweier Unterscheidungen selbst übernimmt, denn die Unterscheidungen also auch die Relationierung stehen nicht bereits in geronnener Form als ›kulturelle Einheit‹ zur Verfügung. Fall (c) liegt vor, wenn die Kontingenz eines Interpretanten durch die (widerfahrende oder inszenierte) Beobachtung eines anderen oder anders gearteten Interpretanten bewusst genutzt wird – z. B. im Rahmen der Dekontextualisierung oder Funktionalisierung einer bestimmten Musik. In diesem Fall muss das Individuum wissen, was es dekontextualisieren bzw. funktionalisieren möchte, d. h., worauf sich die erwähnte Trennung beziehen soll. Es recurriert also auf eine Musik, für die eine bestimmte ›Interpretationspraxis‹ existiert und die als Referenz der trennenden Tätigkeit des Individuums als solche erkannt werden muss. Dies lässt sich nur durch die Identität oder wenigstens die Möglichkeit der Wiedererkennung einer Musik erzielen, da die ›Variation‹ in der nicht bloß neuen, sondern gar neuartigen Zuweisung von Bedeutsamkeit besteht.

Die Unterscheidung zwischen ›Quasi-Identität‹, ›Ähnlichkeit‹ und ›Trennung‹ lässt sich auf eine basale Unterscheidung zurückführen, die die unter (b) angesprochene Ähnlichkeit zweier Unterscheidungen reformuliert: Es lassen sich auf den beiden Seiten (Bedeutung und Bedeutsamkeit) ähnliche Differenzen ausmachen oder nicht. Im Falle der Quasi-Identität (a) ist dies zugunsten einer nur durch Konvention bzw. Gebrauch bedingten Verbindung von Bedeutsamkeit und Bedeutung der Fall. Durch die in der analytischen Philosophie so genannten »fundamental Ideas«<sup>34</sup> wird hier das Spektrum der Möglichkeiten von musikalischer Variation – und damit der Zuweisung von musikalischer Bedeutung – bestimmt. Die »fundamental Idea« einer musikalischen Formulierung selbst muss entsprechend relativ konstant – also mit ›mittelfristig‹ gleichbleibender Geltung – in den entsprechenden Praxen gehandhabt werden – etwa wie dies auch für die Handhabung eines Begriffs festzustellen ist. Demgegenüber wird im Falle der Trennung von Bedeutung und Bedeutsamkeit durch Dekontextualisierung oder Funktionalisierung (c) das Operieren mit der Ähnlichkeit von Verhältnissen (b) durch ein Spektrum möglicher Bedeutsamkeitszuweisungen ersetzt, das allerdings – sozusagen zum Ausgleich für zu gro-

34 Vgl. Evans 1982, 108–112.

ße Variabilität, die nicht mehr erkennen ließe, was jeweils variiert wurde, – auf die Identität oder zumindest auf die eindeutige Wiedererkennbarkeit der Musik angewiesen ist.

Gleichwohl würde die Typologie immer noch nicht den Kern des Zuweisens von Bedeutung und Bedeutsamkeit betreffen, bezöge sie sich nicht gleichzeitig auf die Qualität der Beziehung, die diese beiden Domänen miteinander eingehen. Eine brauchbare Unterscheidung zwischen Arten von Analogie findet sich im Kommentar des Kardinals Thomas de Vio Caietan zur *Summa theologica* des hl. Thomas.<sup>35</sup> Wolfgang Kluxen referiert diese Unterscheidung:<sup>36</sup> Caietan unterscheidet zwischen »Attributionsanalogie«, »Proportionalitätsanalogie« und »Analogie der Ungleichheit«, die sich recht gut auf die Unterscheidung zwischen ›Quasi-Identität, ›Ähnlichkeit« und ›Trennung« beziehen lässt. Die Begründung, inwiefern eine Unterscheidung, die in Caietans 1505–1522 entstandenen Kommentar getroffen wurde, für die vorliegende bedeutungstheoretische Untersuchung relevant sein soll, kann dadurch erbracht werden, dass sich die Trias von Attributionsanalogie, Proportionalitätsanalogie und Analogie der Ungleichheit systemtheoretisch reformulieren lässt.

Luhmann unterscheidet drei »Sinndimensionen«:<sup>37</sup> die »Sachdimension«, nach der »das ›innen« im Unterschied zum ›außen« der Form« (bzw. das System im Unterschied zur Umwelt) unterschieden wird, die »Zeitdimension« (Unterscheidung vorher/nachher, Vergangenheit/Zukunft) und die »Sozialdimension« (Unterscheidung zwischen Ego als jemand, der eine Kommunikation versteht, und Alter, »dem die Mitteilung zugerechnet wird«). Diese Dimensionen sind für alle drei Typen der Analogie konstitutiv: Jeder dieser Typen basiert auf dem Erlernen musikbezogener Unterscheidungen, das eine Sache fokussiert, Zeit benötigt und sich in Interaktionen vollzieht. Gleichwohl lässt sich für jeden Typus ein Fokus der Aufmerksamkeit bestimmen, der durch eine Eigenart des jeweiligen Typus besonders nahegelegt wird.

Als Fokus systemtheoretischer Beobachtung der Attributionsanalogie bietet sich die Sachdimension an, geht es bei ihr doch um eine ›äußerliche Benennung«:

Nur dem Vorgeordneten, dem ersten Analogat (*primum analogatum*) kommt der Gehalt des Begriffs als Formbestimmtheit (*formaliter*) und innerlich (*intrinsicce*) zu, dem Nachgeordneten (den *secundaria analogata*) nur auf Grund einer Beziehung, die über ihr Sein nichts aussagt.<sup>38</sup>

Durch eine eingeschliffene Interpretationspraxis werden musikalische Phänomene so wahrgenommen und in eins gedeutet, als ob sie einem als *primum analogatum* zu verstehenden Begriff (oder einem anderen Analogat – man denke beispielsweise an das dirigentische Zeichen für die Eins eines 4/4-Taktes) direkt entsprächen bzw. dieses Analogat repräsentierten. Die so erfasste ›Sache« lässt erst gar nicht die Idee aufkommen, die Grenze zu kreuzen und die der entsprechenden Bezeichnung zugrunde liegende Unterscheidung thematisch werden zu lassen (d. h. zu bezeichnen).

35 Caietan 1888–1912.

36 Kluxen/Schwarz/Remane 1971, Sp. 224 f.

37 Luhmann 1998, Bd. 2, 1136 f.

38 Kluxen/Schwarz/Remane 1971, Sp. 224.

Die Proportionalitätsanalogie »kann eine den Analogaten innerliche Gemeinsamkeit zum Ausdruck bringen, da sie auf die Ähnlichkeit der ihnen je eigenen *Verhältnisse* abstellt«. <sup>39</sup> In systemtheoretischer Perspektive kann sie mit der Zeitdimension in Verbindung gebracht werden. Dazu muss die Vorstellung einer eher statischen bzw. logisch-mathematisch einzuordnenden Beziehung zwischen zwei Unterscheidungen in den Kontext einer Überlegung gestellt werden, die den Sinn der Unternehmung in den Blick nimmt. Das Zuweisen von Bedeutung und Bedeutsamkeit im Sinne der Proportionalitätsanalogie entfaltet erst seine Kraft, wenn das so Unterschiedene und analog Gesetzte im Sinne eines Reentry <sup>40</sup> auf die Seite nicht-musikalischer Bedeutsamkeit kopiert und auf diese Weise der durch eine Musik exemplifizierte Zusammenhang »für das Leben«, für nicht-musikalische Kontexte relevant wird. Ein solches Reentry benötigt allerdings Zeit; mehr noch: nach George Spencer-Brown wird Zeit erst durch Reentries generiert. So gesehen hängen Proportionalitätsanalogie und die Zeitdimension aufs Engste zusammen. Und auf diese Weise prozessiert, ermöglicht analoges Denken nicht nur die »Erläuterung unserer Erkenntnis«, sondern auch deren »Erweiterung«. <sup>41</sup>

Schließlich ist der Nachweis eines Zusammenhanges der Analogie der Ungleichheit (*analogia inaequalitatis*) mit der Sozialdimension möglich: Diese Art der Analogie sieht – »im Sinne der ›analogia secundum esse« [...] von der realen Unterschiedlichkeit« <sup>42</sup> einfach ab; Kluxen nennt als Beispiel den Begriff »Körper«. <sup>43</sup> Die Beobachtung der Ungleichheit von Zuweisungen von musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit setzt eine entsprechende Fremdreferenz voraus, die in zumindest symbolischen Interaktionen, oft aber – und in Lernprozessen vorzugsweise – in Face-to-face-Interaktionen prozessiert wird. Für die Beobachtung im Sinne der Analogie der Ungleichheit ist die soziale Dimension also *in actu* konstitutiv, nicht bloß für die diese Beobachtung ermöglichende Lerngeschichte.

Attributionsanalogie	Proportionalitätsanalogie	Analogie der Ungleichheit
Bk ›◀ B Interpretationspraxis	B: a ↔ b ↓ Bk: x ↔ y	B <sup>1</sup> √ → → Kontrast zu → → √ B <sup>2</sup> Werk/ Quasi-Objekt Bk <sup>1</sup> ↗ → → Kontrast zu → → ↘ Bk <sup>2</sup>

Abb. 2: Visualisierung der drei Arten der Analogie

<sup>39</sup> Ebd., hier die kursiven Hervorhebungen.

<sup>40</sup> Matthias Varga von Kibéd nennt im Rahmen seines Referates von George Spencer-Browns Theorie der Form fünf Merkmale der Form einer Unterscheidung: 1. Innen, 2. Außen, 3. Grenze, 4. Kontext, 5a) Motiv und 5b) Reentry. Er bezeichnet das Motiv als schwache Form des Reentry, also der »Wiedereinführung des Kontextes ins Innere der Unterscheidung«, während das Reentry in seiner starken Form wiederholt vorkommt und auf diese Weise Zeit erzeugt (2008, 63, 64 und 70).

<sup>41</sup> Vgl. dagegen Kluxen/Schwarz/Remane 1971, Kant referierend, Sp. 226, hier die kursive Hervorhebung.

<sup>42</sup> Ebd., Sp. 224.

<sup>43</sup> Ebd.

Um für die Beobachtung von Praxen des Zuweisens von Bedeutung und Bedeutsamkeit zusätzlich zu den drei als Beobachtungskategorien fungierenden Typen Quasi-Identität, Ähnlichkeit und Trennung noch mehr Schärfentiefe zu erzielen, wird im Folgenden zwischen Musikstücken, in denen ›Stellen‹ nachweislich die Aufmerksamkeit eines oder mehrerer Beobachter auf sich gezogen haben<sup>44</sup>, und den Interpretationen ganzer Musikstücke (oder zumindest entsprechenden Interpretationsansätzen) unterschieden. Im Zuge der Diskussion der Beispiele wird die Funktionsweise des oben vorgestellten Begriffs eines vierstelligen musikalischen Zeichens exemplifiziert.

	a) Quasi-Identität	b) Ähnlichkeit von Verhältnissen	c) Trennung
›Stelle‹	Beethoven, 5. Sinfonie, op. 67, 1. Satz, T. 268	Nono, <i>Il Canto Sospeso</i> , Nr. 4, T. 269 ( <i>Internationale</i> )	Mozart, Klarinettenkonzert KV 622, 2. Satz, T. 1–8
Ganzes Musikstück	Chopin, 2. Klaviersonate op. 35, 3. Satz (»Marche funèbre«)	Bernstein, »Maria« aus <i>West Side Story</i>	<i>Star Spangled Banner</i> (Anne Akiko Meyers, Vl.; Jimi Hendrix, E-Gitarre, versch. Aufnahmen; Gregory T.S. Walker, electronic violin)

Abb. 3: Diskutierte Beispiele

#### a) Quasi-Identität

##### ›Stelle‹

Das Verhältnis von Bedeutung und Bedeutsamkeit kann an ›Stellen‹ in einer Musik beobachtet werden, die sich von ihrem musikalischen Kontext abheben und die Zuweisung von Bedeutsamkeit im Sinne einer Quasi-Identität mit einer musikalischen Figur geradezu herauszufordern scheinen: Im Falle des Oboen-Rezitativs im 1. Satz von Ludwig van Beethovens 5. Sinfonie (T. 268) ist Martin Gecks Zuweisung von Bedeutsamkeit triftig: Den »Anspruch auf Humanität«, bemerkt Geck,

um derentwillen die *Fünfte* ideell konzipiert ist, spiegelt [...] ein einziger, frei ausschwingender und die Unerbittlichkeit des Schicksals-Rhythmus für einen Augenblick außer Kraft setzender Takt zu Anfang der Reprise des ersten Satzes: Gleich einem spontanen Seufzer der menschlichen Stimme artikuliert die Oboe eine Kadenz, deren Innigkeit die Erlösungssehnsucht des Individuums auszudrücken scheint.<sup>45</sup>

Von den drei genannten Arten von Analogie ist es die Attributionsanalogie, die hier exemplifiziert wird: Dass die Oboe – und nicht etwa Klarinette oder Bratsche – mit der menschlichen Stimme konnotiert wird, beruht ebenso auf einer dies als plausibel er-

<sup>44</sup> Es wird erwähnt, wenn es sich dabei um den Autor vorliegender Untersuchung handelt.

<sup>45</sup> Geck 1993, 44.

scheinen lassenden Interpretations- bzw. Beobachtungspraxis, wie nur durch eine solche Praxis der Eindruck erweckt werden kann, es werde frei (rezitativisch) gesprochen: Die Oboen-Kadenz im Adagio, die – legitimiert durch Fermaten – metrisch frei vorzutragen ist, unterbricht die ansonsten (mit Ausnahme der Takte 2 und 5) in 2/4-Takten voranschreitende Musik und fungiert in dem hier zu erläuternden Zeichen als Bedeutung (B). Für die Attributionsanalogie ist nun wichtig, dass Gecks Interpretation – sein Ansprechen von Bedeutsamkeit (Bk) – als *primum analogatum* zu gelten hat, während die Oboen-Kadenz den Seufzer der menschlichen Stimme nur genuin musikalisch exemplifiziert: Als Beschreibung der Oboen-Linie würde der Hinweis auf die »Innigkeit der Erlösungssehnsucht des Individuums« nicht taugen; die Differenz zwischen B (Oboen-Kadenz) und Bk (»Erlösungssehnsucht«) in die Seite der musikalischen Bedeutung zu »kopieren« (Reentry), führt also nicht zu einer anderen Beobachtung. Ein Reentry dieser Differenz auf der Seite der Bedeutsamkeit führt ebenfalls nur zur Bestätigung der Attribution, indem es sich in die Kette seiner permanenten Wiederholungen einreicht und so das Individuum hinsichtlich seiner Attributionspraxis, mit der es sich in die entsprechende Rezeptionsgeschichte einreicht (Interpretant; I), bestätigt. Dass diese Attributionspraxis mit entsprechenden Interaktionen (Ia) einhergegangen sein muss, in denen sowohl die (Bedingungen der) Erfassung der Oboen-Kadenz als musikalische Einheit (Gestalt) als auch die Kenntnis des ideengeschichtlichen »Sitzes« der Rede von der »Erlösungssehnsucht des Individuums« zu erlernen waren, ist evident.

#### ›Ganzes Musikstück«

Bedeutung und Bedeutsamkeit können im Verhältnis einer Quasi-Identität stehen, wenn die musikalischen Zusammenhänge die jeweilige Bedeutsamkeit exemplifizieren, indem sie sie scheinbar unmittelbar verklänglichen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn mit Gattungsnamen auf Einzelobjekte verwiesen wird: »Die Sonate mit dem Trauermarsch« meint Chopins 2. Klaviersonate b-Moll op. 35; enger noch wird oftmals der dritte Satz aus dieser Sonate als »der Trauermarsch« bezeichnet, obgleich in diesem Satz nur die Takte 1–30 und 55–84 das Idiom ausprägen. Die Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit bestünde nun in der Rekonstruktion des Zusammenhangs von Marsch und Trauer, womit – bezüglich der Bedeutung (B) – nach den musikalischen Eigenschaften dieses Marsches gefragt wird – er steht in b-Moll, wodurch selbst eine bestimmte Tonartencharakteristik zum einen bestätigt<sup>46</sup> und zum andern auf neue Weise begründet wird, ist langsam – die Satzbezeichnung *Marche funèbre* (Beerdigungsmarsch) ist selbst ein Beispiel für die Quasi-Identität von Tempo und Charakter – und zeichnet sich durch charakteristische Punktierungen aus (die bereits bei Beethoven – 3. Sinfonie, 2. Satz, c-Moll und Klaviersonate op. 26, 3. Satz, as-Moll – »exponiert« werden). Quasi-Zitate bzw. Anspielungen greifen die Moll-Charakteristik einerseits in derselben Tonart b-Moll auf (Brahms, *Händel-Varationen* op. 24, Var. XIII), andererseits auch in anderen Tonarten (Mussorgskij, *Bilder einer Ausstellung*, Nr. 4: *Bydlo*, gis-Moll).

Für die Zuweisung von Bedeutsamkeit (Bk) ist die mit dem Beerdigungsmarsch verbundene Trauer hinsichtlich der durch die Verwendung dieses Begriffs implizierten Un-

46 Vgl. Schubart 1806, 378.

terscheidung – z. B. Trauer/Freude – zu erläutern. Die Reflexion auf den Interpretanten (I) wird die vielfältige Verwendung dieses Trauermarsches von Chopin in offiziellen Kontexten (z. B. Staatsbegräbnis) – in Form von Blasorchesterbearbeitungen – fokussieren, womöglich dieses Stück auch in den Kontext des ›politischen Chopin‹, des Chopin der *Revolutionsetide* op. 10, 12, einordnen. Durch solche Reflexionen kann dem Individuum klar werden, dass ihm die interpretatorische Arbeit durch einen wirkungsmächtigen kulturellen Komplex, der aus einem komplexen Zusammenhang von Interaktionen (Ia) emergiert sein muss, gleichsam abgenommen wird. Sobald es sich von der entsprechenden Interpretationstradition distanzieren würde, wäre das in Anschlag gebrachte Verhältnis von musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit im Sinne dieser Typologie als Ähnlichkeit (b) oder Trennung (c) zu bestimmen – und eben nicht mehr als Quasi-Identität.

Mit Blick auf die durch ›den Trauermarsch‹ exemplifizierte Attributionsanalogie lässt sich feststellen, dass das sprachlich fixierte *primum analogatum* die musikalische Gestalt des Satzes, das *secundum analogatum*, nicht vollständig bestimmt: Die erwähnten Variantenbildungen bei Brahms und Mussorgskij zeigen, dass es sich bei den beiden äußeren Teilen des Chopin-Satzes lediglich um eine von vielen Formen der Konkretion eines Trauermarsches handelt. Das Spektrum dieser Möglichkeiten wird durch eine »fundamental Idea« oder mehrere »fundamental Ideas« bestimmt, die man freilich nur in den Eigenschaften ›langames Tempo‹, ›Tongeschlecht: Moll‹ und ›gleichmäßiger Puls im geraden Takt‹ (Viertel im 4/4-Takt wie bei Chopin und Brahms, Achtel im 2/4-Takt wie bei Mussorgskij) erblicken wird (und eben nicht in dem konkreten musikalischen Gefüge des Chopin-Satzes). Dagegen erscheint bereits die ostinate Folge zweier Anschläge in der Begleitung mit Harmoniewechsel (Chopin) oder ohne einen solchen Wechsel (Mussorgskij) nicht zu den »fundamental Ideas« zu gehören: Brahms komponiert nachschlagende gebrochene Akkorde (auf den ›und-Zählzeiten‹ des 4/4-Takts), die kein Ostinato ausbilden.

Ein solches ›Trauermarsch-Destillat‹ zu ermitteln, ist allerdings eine musikwissenschaftliche Tätigkeit, die nur das Epitheton ›quasi‹ der Quasi-Identität näher bestimmt. Mit den Reentries der Differenz zwischen ›Trauer‹ und ›Marsch‹ verhält es sich mit Blick auf das Zuweisen von Bedeutung und Bedeutsamkeit zu Chopins Trauermarsch wie bei der Oboen-Kadenz im 1. Satz der 5. Sinfonie Beethovens: Sie zeitigen keine neuen Beobachtungen.

Die obige Überlegung zu den »fundamental Ideas« des Trauermarsches zeigt, dass es eine Frage des jeweiligen Interesses, der jeweiligen Erläuterungsabsicht ist, als wie umfangreich sich die musikalische Einheit bzw. Gestalt, also die Dimension der musikalischen Bedeutung (B) des musikalischen Zeichens, darstellt. Sowohl das Trauermarsch-Idiom als auch die Oboen-Kadenz im Beethoven-Beispiel lassen sich jeweils als aus weniger umfangreichen Zeichen zusammengesetzt begreifen.<sup>47</sup>

47 Mithilfe eines Zeichenbegriffs, der aufgrund der Verabschiedung des repräsentationalen Verweisungscharakters fixierter (musikalischer) Einheiten die für musikbezogene Belange erforderliche Flexibilität aufweist, lässt sich die semantische Dimension der Musik mit mehr Schärfentiefe erfassen, als dies in musikbezogenen bedeutungstheoretischen Untersuchungen möglich erscheint, die auf einen Zeichenbegriff gänzlich verzichten (vgl. noch Orgass 2007, 21–23). Der zu dem hier ent-

## b) Ähnlichkeit zweier Verhältnisse

›Stelle‹

Beobachtungen kognitiv prozessierter musikalischer Unterscheidungen können als nicht-musikalische Unterscheidungen aufgefasst werden: Es ist dies jener Typ von Zuschreibung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit, der Unterscheidungen in den beiden Domänen Musik und Nicht-Musik unter dem Gesichtspunkt von Ähnlichkeit aufeinander bezieht. Dies ist auch im Zuge der Fokussierung einer ›Stelle‹ möglich, wie am IV. Stück aus Luigi Nonos *Il Canto Sospeso* studiert werden kann, nämlich hinsichtlich Takt 269, in dem die drei Anschläge der 2. und 3. Trompete den ersten drei Tönen des Refrains der *Internationalen* entsprechen. Nono zufolge geht es hier um die Wiedergabe einer geschichtlichen Situation.<sup>48</sup> Dass die Töne  $c^2$ ,  $b^1$  und  $a^1$  als mit der Diastematik des Beginns der *Internationalen* identisch verstanden werden (B), setzt nicht nur die Kenntnis der *Internationalen* voraus, sondern auch die des Kontextes der Stücke mit Chor im *Canto Sospeso*, die letzte Briefe zum Tode verurteilter europäischer Widerstandskämpfer während der Nazi-Herrschaft verwenden (Bk).<sup>49</sup> Dies in Verbindung mit der Einordnung Nonos als politisch engagiertem Komponisten reicht hin zur Konstitution eines Interpretanten (I), der bei der erwähnten Bedeutsamkeitszuweisung in Anschlag gebracht werden kann.

Die Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit beruht in diesem Fall auf der Proportionalitätsanalogie: So, wie sich die im seriellen Kontext auffallenden zwei Ganztonschritte abwärts von jenem Kontext, der in dieser Unterscheidung als mit erfahrenem Leid zusammenhängend aufgefasst werden kann, abheben, so hoffen die Verurteilten in den Konzentrationslagern auf den Sieg jener, die im Sinne der durch die beiden Ganztonschritte ›angestimmten‹ *Internationalen*<sup>50</sup> das Menschenrecht erkämpfen. Es kann also eine proportionalitätsanaloge Beziehung zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit nachgewiesen werden. Im Sinne eines Reentry, das den Kontext des IV. Stücks – die kantatenhaften Stücke des *Canto Sospeso* – berücksichtigt, kann diese Deutung wiederum ›für das Leben‹ relevant werden: Bei der ›Erkämpfung des Menschenrechts‹ geht es um die Verhinderung konkreten Leids, das – beispielsweise in der Zeit der Nazi-Herrschaft – ebenso konkret erfahren wurde (und immer wieder erfahren wird). Insofern zeitigt die symbolische Interaktion, die durch die genannten beiden Ganztonschritte abwärts motiviert werden kann, potenziell Konsequenzen für andere, nicht (nur) musikbezogene symbolische und Face-to-face-Interaktionen; der Interaktion (Ia) als einer Dimension des kom-

wickelten Zeichenbegriff gehörige »Referenzmodus ist ein Vorweisen und kein Verweisen«, »eine zusammengesetzte Referenzform«, bei der »Besitz von Merkmalen und »Bezugnahme« auf diese Merkmale »zusammenkommen« müssen (Thorau 2006, 146, hier die kursiven Hervorhebungen, mit Blick auf den durch Nelson Goodman eingeführten Begriff der »Exemplifikation«; vgl. Goodman 1997, 59–63).

48 Nach Auskunft von Nicolaus A. Huber, ehemals Schüler Nonos, ›aus erster Hand‹.

49 Stücke Nr. I, IV und VIII sind Orchesterstücke, Stücke Nr. II, III, V, VI und VII sind Soli mit Orchester, Stück Nr. IX hat die Besetzung Chor und Pauken.

50 Die Achtelpunktierung des Originals wird im Summenrhythmus durch ein Achtel und zwei Sechzehntel ersetzt, von denen das zweite zu einer halben Note übergebunden wird.

mentierten musikalischen Zeichens eignet hier ein proflexives, also nicht nur mit Blick auf die interaktive Genese von (B), (Bk) und (I) zu veranschlagendes reflexives Moment.

### Ganzes Musikstück

Die Ähnlichkeit zweier Verhältnisse kann für die Interpretation des Songs *Maria* aus Leonard Bernsteins *West Side Story* maßgeblich werden. Intonieren Fagotte, Finger Cymbals, elektrische Gitarre und Kontrabässe die Rumba-Begleitfigur, die leicht der von Tony besungenen puertoricanischen Maria zuzuordnen ist, so sind der Melodik und der (oftmals triolischen) Rhythmik des Gesangs ein ›westlicher‹, arienhafter Ton zueigen, der ebenso leicht als Charakterisierung des »Moderato con anima« singenden lyrischen und realen Ich Tony aufgefasst werden kann (B). Und so, wie die beiden Protagonisten – Tony und Maria – trotz ihrer Zugehörigkeit zu verfeindeten Gangs (den einheimischen Jets der West Side New Yorks und den eingewanderten, puertoricanischen Sharks) im Begriff sind, eine Liebesbeziehung einzugehen, so sind eben die beiden in diesem Musical bis zu dieser Nummer 5 der 4. Szene (*The gym*) auseinander gehaltenen Grundarten von Musik im Song *Maria* miteinander verbunden (Bk). Der Interpretant (I) hat mit den Geschichten der jeweiligen Entstehung der genannten musikalischen Idiome sowie mit ihrer harmonisch und metrisch bedingten Kombinierbarkeit einerseits und mit der Vorstellung eines innigen Verbundenseins von Liebenden andererseits zu tun: Proportionalitätsanalogie konkretisiert sich in einer musikalischen und einer nicht-musikalischen Vorstellung von Verbindung bzw. Vereinigung.

Dass mit der Interpretation dieses Songs die Proportionalitätsanalogie, also die »Ähnlichkeit der... je eigenen Verhältnisse«<sup>51</sup> in den Domänen der Bedeutung einerseits und der Bedeutsamkeit andererseits, exemplifiziert werden kann, ist evident. Das entsprechende Reentry des proportionalitätsanalog Unterschiedenen in die Domäne der Bedeutsamkeit führt zur Vorstellung von der ›Liebe, die alle Differenzen zu überwinden vermag‹, auch ethnische oder anders ›begründete‹ Grenzen (wobei die Kriterien für die Bestimmung solcher Grenzen selbst beobachtbar und dadurch kritisierbar werden). Auf diese Weise vermag der proportionalitätsanaloge Zugriff ›Erkenntnis‹ zu erweitern und lebenspraktisch relevant zu werden. Das im Kontext des obigen Nono-Beispiels erläuterte proflexive Moment von Interaktion (Ia), das über den bloß reflexiven Aspekt hinausgeht, ist auch für den Song *Maria* als eines komplexen Zeichens charakteristisch.

### c) Trennung

›Stelle‹:

Die Kontingenz zugewiesener Bedeutung und Bedeutsamkeit wird durch die Konfrontation mit anderen Zuweisungen beobachtbar, die andere oder gar konträre Inhalte bestimmen. Dies wird auch im Film *Padre Padrone*<sup>52</sup> virulent: Gavino Ledda, ein Junge auf Sardinien, wird von seinem Vater zum Hirtendasein gezwungen wird, was für ihn

51 Kluxen/Schwarz/Remane 1971, Sp. 224, hier die kursiven Hervorhebungen.

52 *Padre Padrone* von Paolo und Vittorio Taviani, 1977, auf DVD seit 2007, Arrow Films FCD316.

bedeutet, nicht zur Schule gehen zu können und ein Analphabet bleiben zu müssen. Der Film erzählt die Geschichte von Gavinos Emanzipation von seinem Vater und von den Lebensbedingungen seines Zuhauses: Er geht zur Armee, wo er lesen und schreiben sowie das Konstruieren von Radios lernt. Die ›Mozart-Szene‹<sup>53</sup> spielt nach der Rückkehr des Protagonisten in seine Heimat: Gavino hört Radio. Es wird gerade der Beginn des 2. Satzes des Klarinettenkonzertes KV 622 von Wolfgang Amadeus Mozart gesendet. Gavinos Vater betritt den Raum. Es kommt zum Kampf, in dessen Verlauf der Vater das Radio zerstört, indem er es im Spülbecken unter Wasser setzt. Nachdem die Musik aufgrund der Zerstörung des Radios abrupt endet, pfeift Gavino die Fortsetzung der Melodie des Satzanfangs mit geringfügigen Abweichungen.<sup>54</sup> Darauf geht der Kampf zwischen Vater und Sohn weiter.

Das Prozessieren von Bedeutung und Bedeutsamkeit durch die beiden Akteure, auf das freilich aus der Perspektive des Beobachters der Szene (des Betrachters des Films also) mithilfe der Rekonstruktion ›entsprechender‹ Zuweisungen nur tentativ geschlossen werden kann, lässt sich in drei aufeinander folgenden Stufen beschreiben: Aus der Sicht Gavinos scheint der Beginn des Mozart-Satzes zunächst (1.) – in der Abwesenheit des Vaters – für Friedfertigkeit<sup>55</sup> und eine ›andere Welt‹ (Radiübertragung!) zu stehen. Der sodann (2.) hinzutretende Vater nimmt ebenfalls wahr, dass diese Musik von einer ›anderen Welt‹ kündigt, bewertet dies aber im Vergleich zu seinem Sohn, der aus der Enge des sardinischen Elternhauses ausbrechen möchte, genau konträr, nämlich als feindseligen Akt Gavinos gegen ihn, den *pater familias*. Die Situationsdefinition des gemeinsamen Hörens dieser Musik erfolgt auf unmissverständliche Weise durch den Vater, der seinen Sohn schlagen möchte, worauf (3.) diese Situationsdefinition durch den Sohn übernommen und Mozarts Musik zu einem ›Kampfmittel‹ gegen des Vaters Autorität aufgeboten wird: Die Friedfertigkeit und das transzendente, die gegenwärtige Situation überschreitende Moment dieser Musik werden nach der Zerstörung des Radiogerätes zum Ausdruck der Aggression gegen den Vater umfunktioniert, indem der Sohn die Melodie der ersten sieben Takte des Satzes (mit kleinen Abweichungen vom Notentext<sup>56</sup>) pfeift. Die hiermit verbundene implizite Ich-Aussage Gavinos lautet: »Mir, dem Pfeifenden, ist wichtig, wofür diese Musik steht, und ich setze sie gegen Dich, den Banausen und ungebildeten Ziegenhirten, ein!«<sup>57</sup>

53 1:35'20"–1:41'15".

54 Bei diesen Abweichungen handelt es sich a) um die rhythmische Angleichung der Takte 3 und 4 an die Takte 1 und 2 unter Beibehaltung des diastematischen Verlaufs (hierdurch entfällt die Antizipation des  $b^2$  am Ende von T. 3), und b) um die Punktierung der jeweils letzten Zählzeit der Takte 5 und 6.

55 In den ersten acht Takten des Mozart-Satzes bilden die Takte 3 und 4 – bei beibehaltender Tonart (D-Dur) – eine rhythmische und melodische Variante der Takte 1 und 2; Takt 6 variiert Takt 5 melodisch, wiederholt aber dessen Rhythmus: Der Weg nach A-Dur (T. 8) wird also mit Wiederholung kombiniert bzw. vorsichtig und nur nach und nach, eben ›nicht gewaltsam‹ und ›friedfertig‹ beschritten.

56 Vgl. Anm. 54.

57 Die Fokussierung auf die ›Stelle‹ der ersten acht respektive sieben Takte erscheint gerechtfertigt, weil sie durch Gavinos gepfeifene Wiedergabe situativ und in der direkten Konfrontation mit dem Vater fokussiert wird (und dann *pars pro toto* für den Konzertsatz, für das Konzert, für Mozart, für ›fremde Musik‹ steht).

Die Zuweisung von Bedeutung (B) lässt sich nur mit Blick auf Gavino – (nicht zuletzt) aufgrund der kleinen Abweichungen – rekonstruieren. Hinsichtlich der entsprechenden Zuweisung seitens des Vaters kann man nur eine Mindestbedingung ausmachen, die darin besteht, dass er ›fremde Musik‹ wahrgenommen hat, die im Radio gesendet wurde. Für die Beurteilung (und Definition) der Situation mag es dabei wichtiger gewesen sein, dass sein Sohn diese Musik gehört hat.

Die in der 1. Phase durch Gavino einerseits, in der 2. Phase durch den Vater andererseits zugewiesenen Bedeutsamkeiten (Bk) sind kontradiktorisch. Dagegen gibt es in der 3. Phase so etwas wie eine Übereinstimmung in der ›Thematik‹ der jeweiligen Interpretanten (I): Als Interpretant kommen für Gavino in der 1. Phase die erwähnten Vorstellungen von Friedfertigkeit und Transzendenz in Frage, in der 3. Phase bleibt hiervon die Transzendenz übrig, die jetzt gegen den Vater und die Enge seiner Welt gewendet wird. Der Interpretant, der als Maßgabe für des Vaters Mozarts-Deutung rekonstruiert werden kann – die ›fremde Musik‹ als Exempel für die zu verhindernde Emanzipation des Sohns –, kontrastiert krass mit Gavinos (ebenfalls nur zu ›rekonstruierender‹) positiver Bewertung des die Situation transzendierenden Charakters, den er Mozarts Musik zuschreibt und der mit seiner Emanzipationsabsicht korrespondiert. Die Interaktion (Ia; als Dimension des musikalischen Zeichens) konstituiert hier das Zeichen direkt, ist also nicht nur in den jeweils für (B), (Bk) und (I) relevanten jeweiligen Lernprozessen ›aufgehoben‹. Es muss sich im übrigen nicht wie im gegebenen Beispiel um eine Face-to-face-Interaktion handeln, die die Kontingenz der jeweils eigenen Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit erfahrbar werden lässt.<sup>58</sup>

Lässt sich eine Instanz bestimmen, die diese diametral gegenüberstehenden Interpretanten als Analogien von Bedeutung und Bedeutsamkeit motiviert? Das Beispiel exemplifiziert eine Analogie der Ungleichheit, – »bei der der gemeinsame Begriff von der realen Unterschiedlichkeit einfach absieht.«<sup>59</sup> Als ein solcher »gemeinsamer Begriff« kommt hier die Referenz der Unterscheidungen im zu Hörenden in Frage, die die beiden interagierenden Personen jeweils hinsichtlich der von ihnen gehörten Takte des Mozart-Satzes in Anschlag bringen. Für diese Personen wie auch für den Beobachter des Films ist es also ein klingender Ausschnitt aus einem musikalischen Kunstwerk, der die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Rezeption(sgeschichte) einerseits zu fokussieren und andererseits zu motivieren vermag.<sup>60</sup> Diese gleichsam ›halbe Identität‹, die durch den Beobachter vervollständigt wird, indem er die andere Seite der Unterscheidung hinzufügt – und eben nicht notwendiger Weise durch Ergänzung derselben oder wenigstens ähnlicher Inhalte hinzufügt –, meint Luhmann, wenn er von Kunstwerken als »Quasi-Objekte[n]« spricht: Quasi-Objekte

58 Bleibt die ›Interaktion‹ (Ia) als Dimension des musikalischen Zeichens im Typus der ›Quasi-Identität‹ latent, weil sie lediglich in den Lernprozessen eine konstitutive Rolle spielt, in denen (B), (Bk) und (I) hervorgebracht werden, und wird Interaktion (Ia) im Typus der ›Ähnlichkeit von Verhältnissen‹: wie in den Kontexten des Nono- und des Bernstein-Beispiels erläutert potenziell virulent, so spielt sie im Typus der ›Trennung‹ für die Hervorbringung des musikalischen Zeichens selbst die entscheidende Rolle – entweder als symbolische oder als Face-to-face-Interaktion.

59 Kluxen/Schwarz/Remane 1971, Sp. 224.

60 Vgl. hierzu Orgass 2007, 260–279, insbesondere 275 f.

[...] nehmen genügend Varianz auf, genügend Wiedererkennbarkeit in wechselnden Situationen, um Wechselfälle sozialer Konstellationen begleiten zu können. Aber sie behalten, im Unterschied zu Begriffen, die durch spezifizierte Antonyme bestimmt sind, auch in wechselnden Lagen ihre Objektheit im Sinne des Ausschlusses [...] aller anderen Vorkommnisse oder Zustände. Sie sind nichts anderes als sie selbst, und kein Begriff kann ihnen gerecht werden. Kunstwerke sind Quasi-Objekte in diesem Sinne.<sup>61</sup>

Diese Überlegung zur interaktiven Konstitution der auf Kunstwerke (als »Quasi-Objekte«) bezogenen Differenzwahrnehmung kann im Sinne eines Reentry auf die beiden anderen Arten von Analogie bezogen werden. Auf diese Weise lässt sich die Unterscheidung zwischen Konsens- und Dissensorientierung als letzte Kategorie von Unterscheidung in die Typologie einführen: Während Attributionsanalogie und Proportionalitätsanalogie auf Konventionen beruhen, die gleichsam ein Flussbett, einen konsensuellen Rahmen für das Zuweisen musikalischer Bedeutungen und nicht-musikalischer Bedeutsamkeiten – auch in der Ermöglichung eines partiellen Widerspruchs – vorgeben, wird im Falle der Analogie der Ungleichheit der Dissens virulent, der offenbar mit einem bestimmten Begriff der Offenheit des Kunstwerks korrespondiert.

	a) Quasi-Identität	b) Ähnlichkeit von Verhältnissen	c) Trennung
Bedeutung (B)	in den durch »fundamentale Ideen« bestimmten Grenzen variabel	nach Maßgabe entsprechender Variation der (BK) variabel	(quasi bzw. durch die Grenzen der Wiedererkennbarkeit) fixiert
↓	↓	↓	↓
Bedeutsamkeit (BK)	(quasi bzw. »mittelfristig«) fixiert	nach Maßgabe entsprechender Variation der (B) variabel	in den durch kulturelle Praxen bestimmten Grenzen (vgl. Nachvollziehbarkeit) variabel
Analogie	Attributionsanalogie	Proportionalitätsanalogie	Analogie der Ungleichheit
Sinndimension (Fokus der Beobachtung)	Sachdimension	Zeitdimension	Sozialdimension
Konsens-/ Dissensorientierung	konsensbasiert (nicht nur in der Interaktion)	konsensorientiert/ »rational« (nicht nur in der Interaktion)	nur in der (symbolischen) Interaktion: dissensbezogen/ »kohärenzrational«
Reentry	(Selbst-)Bestätigung	»Erkenntnis«	Fremdreferenz nutzend; Kontingenzerfahrung

Abb. 4: Arten musikbezogener Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit (Typologie der Analogiebildung)<sup>62</sup>

61 Luhmann 1997, 81f.

62 Diese im Sinne von Idealtypen unterschiedenen Typen kommen in konkreten Prozessen des Vollzugs und des Zuweisens von Bedeutung und Bedeutsamkeit in unterschiedlichen Mischungen (in der Gleichzeitigkeit und in der Sukzession) vor. – Durch die Typologie werden Arten und Weisen

Während die Proportionalitätsanalogie im Vergleich zur Attributionsanalogie als zusätzliches Moment der Beurteilung der Adäquatheit (bewusstseinsintern) bzw. Nachvollziehbarkeit (kommunikativ, in der Interaktion unter Anwesenden) so etwas wie (logische) Widerspruchslosigkeit der jeweils festgestellten Beziehung zwischen zwei Einheiten bzw. zwei Unterscheidungen aus Gründen der ›Rationalität‹ benötigt, wobei die Einheiten bzw. Unterscheidungen im Prinzip in jeweils entsprechenden Konventionen, in einer kohärenten Interpretationspraxis begründet bleiben, kann von Widerspruchslosigkeit mit Blick auf die Analogie der Ungleichheit aus der Sicht eines ›dritten Beobachters‹ nur in einem auf ein Individuum bezogenen kohärenzrationalen Sinne die Rede sein: Gavino und der Vater haben jeweils für sich gute Gründe, Bedeutung und Bedeutsamkeit wie oben rekonstruiert zuzuweisen.

Dass sich die Zuweisung der Bedeutsamkeit ›Friedfertigkeit‹ als Ergebnis einer zumindest impliziten proportionalitätsanalogen Überlegung deuten und ggf. durch eine attributionsanaloge Deutung des langsamen Tempos des Satzes (Adagio) und des insgesamt verhaltenen Charakters des Stückes (beispielsweise T. 1–8: *piano*) mit demselben Ergebnis ersetzen ließe, zeigt nur, dass die von beiden Akteuren in der direkten Konfrontation wahrgenommene Divergenz der jeweils maßgeblichen Interpretanten auch – und hier vor allem – mit den kontradiktorischen Situationsdefinitionen zu tun hat: Nicht das Kunstwerk, sondern unterschiedliche Definitionen der Situationen, in denen es wahrgenommen und gedeutet wird, veranlassen unterschiedliche Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit.<sup>63</sup> (Diese Zuweisungen müssen sich freilich ihrerseits durch Eigenschaften des Kunstwerks legitimieren lassen, was sogar für intendiert willkürliche oder gar absurde Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen – nämlich ex negativo – gilt.) Dies zu beobachten, wird durch den Vergleich ermöglicht, der sich in einer zumindest probeweisen Übernahme eines fremden Interpretanten für das eigene Zuweisen musikalischer Bedeutung realisiert (Gavinos kämpferische, den Vater ›spiegelnde‹ Funktionalisierung der Musik Mozarts) und so den eigenen Interpretanten als kontingent erweist.

### Ganzes Musikstück

In unterschiedlichen Fassungen von *Star Spangled Banner* – von Anne Akiko Meyers, Jimi Hendrix und Gregory T. S. Walker<sup>64</sup> – wird die Analogie der Ungleichheit erfahrbar. Es handelt sich jeweils um instrumentale Versionen. Meyers intoniert – auf einem Sol-

der »metaphorischen Exemplifikation« (vgl. Goodman 1997, 59 ff. und 88 ff.) anders differenziert, als dies mit Nelson Goodman selbst, der »den Begriff der Ähnlichkeit [...] wegen seiner Unschärfe meidet« (Thorau 2006, 147, Anm. 38), gerechtfertigt werden könnte. Die unterscheidungstheoretische Ausrichtung dieser Typologie spannt dabei ein größeres Spektrum an Möglichkeiten des Zuweisens von Bedeutung und Bedeutsamkeit auf, als dies bei Thorau mit der (alleinigen) Unterscheidung zwischen »geteilten und nicht geteilten sinnlichen Eigenschaften« verschiedener »exemplifizierender Zeichen«, die »untereinander Bezug über Ähnlichkeit oder Kontrast« nehmen (147), darunter musikalische Einheiten bzw. Gestalten, geleistet werden könnte.

63 Vgl. Orgass 2007, 113–116.

64 Alle auf [www.youtube.com](http://www.youtube.com).

datenfriedhof stehend – eine weitgehend mit der Gesangsmelodie identische Fassung.<sup>65</sup> Im Anschluss an den Videoclip ist eine Widmung zu lesen, die den affirmativen Charakter der Klangrealisation unterstreicht (»Dedicated to the men and women who gave their lives protecting their country and to those who serve today«). Demgegenüber sind sowohl in Hendrixs Versionen für E-Gitarre (nicht nur in der Version des berühmten *Woodstock*-Auftritts) als auch in Walkers Fassung für »electronic violin« viele Einschübe (Interpolationen einschließlich der Intonation des *Zapfenstreichs*) verstärkt ab Takt 17 zu hören, die auf vielfältige Weise die Einsätze von Waffen (Granaten, Raketen, Gewehrsalven) in entsprechenden Glissandi und perkussiven Spielweisen mit hohen Geräuschanteilen klanglich repräsentieren oder – dies nur bei Walker – eine Militärtrommel nachahmen, auf der ein Marschrhythmus intoniert wird (T. 18.1f.).

Hinsichtlich der Hinzufügungen bei Hendrix und Walker wird virulent, dass sie auf Zuweisungen musikalischer Bedeutung zur originalen Melodie beruhen, die diese mit Blick auf den ihr zugeordneten Text als defizitär beurteilen. Dieses Urteil rekurriert offenbar auf eine normative Vorstellung von einer textadäquaten Vertonung, die weniger das Heroentum der (für die eigene Nation kämpfenden) Soldaten verherrlicht – vgl. Meyers Version –, sondern vielmehr die Lebensbedrohung durch die kriegerischen Handlungen in den Vordergrund stellt, was seinerseits sicherlich auf das Bedürfnis nach Brandmarkung der »Sinnlosigkeit des Krieges« verweist. So oder ähnlich können die Interpretanten (I) bei Meyers einerseits und bei Hendrix und Walker andererseits angesprochen werden. Auf der Grundlage dieser Vorstellung einer anzustrebenden Bedeutsamkeit (Bk) wird die Möglichkeit von deren Bezugnahme auf entsprechende Bedeutung (B) – durch die erwähnten Einschübe und andere Hinzufügungen – erst geschaffen. Anders formuliert: Die Analogie der Ungleichheit wird erst durch die Hinzufügung neuer Möglichkeiten des Treffens von Unterscheidungen im zu Hörenden erfahrbar gemacht.<sup>66</sup>

Die Analogie der Ungleichheit zeigt sich im Vergleich zwischen der Melodie des »National Anthem«, die als identischer Ausgangspunkt der drei Fassungen fungiert, und diesen Fassungen selbst. Diese Identität des Ausgangspunkts für (Bedeutsamkeit bedingende) Analogiebildung kann also nicht nur durch musikalische Kunstwerke gestiftet werden, sondern auch durch nicht schriftlich fixierte Musik, die (vor allem) in entsprechenden Gebrauchspraxen tradiert wird und bereits von sich aus ein gewisses Spektrum von Variantenbildung ermöglicht. Zudem ließ sich die Beobachtung einer Analogie der Ungleichheit auf der Grundlage einer (nur) symbolischen Interaktion (als gegenüber der Face-to-face-Interaktion andere Form von Ia) exemplifizieren, die in einer Sichtung der einschlägigen Videoclips bei youtube seitens des Autors bestand.

Durch den Vergleich der drei Arten der Analogie(bildung) zeigt sich, dass die Analogie der Ungleichheit auf der Wahrnehmung von Differenz bzw. Dissens beruht, während diese Wahrnehmung das Benennen von Attributionsanalogie und von Proportionalitätsanalogie stören würde: Die Erkenntnis der Relativität bzw. Kontingenz der jeweiligen

65 Abweichungen: Arpeggio aufwärts in Takt 28.2, hinzugefügte Quarte aufwärts in Takt 30.2, Auszierung des Schlussstons in Takt 32 durch Arpeggio und Dreiklang.

66 Der entsprechende Vergleich von Interpretanten und das durch ihn ermöglichte Reentry vollziehen sich analog zum oben mit Blick auf das Mozart-Beispiel beschriebenen, die Fremdreferenz nutzen den Reentry.

Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit liegt gleichsam nicht im Fokus dieser Arten von ›Analogieverwendung‹.

### VIII. Musikalisches Lernen: Neubestimmung des Verhältnisses von Medium und Form in den Domänen Musik und Nicht-Musik

Wenn die Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit in der erläuterten Weise auf eine Erklärung des Erlernens von Unterscheidungen im zu Hörenden und in der Domäne der Nicht-Musik angewiesen ist, weil die im Zuge der musikbezogenen Zeichenverwendung in Anschlag gebrachten Bezeichnungen als aufgrund von ehemals getroffenen Unterscheidungen begriffen werden, dann muss wenigstens der Ansatz (zu) einer Theorie des Musiklernens erläutert werden, der mit den bislang zur Rate gezogenen Konzepten von Peirces Zeichentheorie und von Luhmanns (respektive Spencer-Browns) System- und Unterscheidungstheorie kompatibel ist.

Musikalisches Lernen lässt sich als Ermöglichung neuer Zuweisungen von musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit durch Neubestimmung der jeweiligen Verhältnisse von Medium und Form in den Domänen Musik und Nicht-Musik begreifen. Dies sei nun unter Bezugnahme auf die entsprechenden Erörterungen Niklas Luhmanns und Dirk Baeckers erläutert, die beide auf Fritz Heider rekurren.

Ein Medium hat die folgenden von Dirk Baecker erläuterten Eigenschaften, die sich Fritz Heiders einschlägige Überlegungen zu *Ding und Medium* (aus dem Jahre 1926!) zunutze machen:

Dinge sind fest gekoppelte Einheiten, die aus Elementen bestehen, die dann, wenn sie lose gekoppelt sind, das Medium ausmachen. Wir übersetzen ›Ding‹ in ›Form‹ [...]. Ein Medium ist eine unbestimmte, aber bestimmbare Menge von Möglichkeiten, in ihm bestimmte Formen zu bilden. Nur die Form ist bestimmt, deswegen ist auch nur sie beobachtbar. Aber wir führen bei der Beobachtung einer bestimmten Form das Wissen um die unbestimmte Menge an Möglichkeiten, die in dieser Form als Fundus und Horizont ihrer Bestimmung vorausgesetzt werden, mit. Aus jeder Form erschließen wir das Medium, aus dem sie dank fester Kopplung derselben Elemente gebildet worden ist. [...] Im Gegensatz zu jeder einzelnen Form, die auftaucht und wieder verschwindet, die gelingen, aber auch misslingen kann, bleibt uns das Medium, das Wort, der Text, die Liebe, die Macht, als das erhaltene, was sie sind.<sup>67</sup>

Dieser Aufzählung von Medien können wir hier noch Noten bzw. Klänge sowie – weil sie als Anweisungen zur festen Kopplung mit begrenzter Reichweite fungieren – Regeln für deren Kombination hinzufügen.<sup>68</sup>

Wenigstens ein Beispiel für den (rekonstruierbaren) Zusammenhang von Form und Medium sei aus dem Mozart-Satz gewonnen. Mit Blick auf die Melodie der Takte 3 und 4 mag man den Phrasenschwerpunkt beobachten, der durch die Wiederholung des höchsten Tons  $a^2$  gegeben ist und der aufgrund des in Takt 1 noch nicht erklingenden

67 Baecker 2007, 182.

68 Mit Blick auf Musik vgl. Kreidler 2008 und Orgass 2009.

Aufschwungs in Achteln in Takt 3 stärker ausfällt als der Phrasenschwerpunkt der ersten beiden Takte mit der entsprechenden Wiederholung des Tons *fis*<sup>2</sup>. Mit Blick auf diese Variantenbildung innerhalb des ersten Achttakters kann man das Material der Töne und Dauern, mit denen man den Wechsel von der I. zur V. Stufe darstellen kann, als Medium begreifen. Durch diese Beschreibung wird der Analysegesichtspunkt gewechselt, der die Einheit der beschriebenen Unterscheidung – aufgrund einer anderen Unterscheidung – beobachtbar und gleichzeitig ein musikalisches Medium bestimmbar macht.

Gavinós gepfiffene Version bietet ein Beispiel für einen anderen Gebrauch der durch die lose gekoppelten Elemente gegebenen Möglichkeiten. Die durch ihn gewählte Form, in der er bestimmte dieser Elemente des genannten (rekonstruierten) Mediums präsentiert, also seine Version von deren fester Kopplung, unterscheidet sich von Mozarts Variantenbildung: In seiner gepfiffenen Fassung entsprechen die Takte 3 und 4 in rhythmischer Hinsicht vollständig den Takten 1 und 2.

Der Vergleich zwischen Mozarts Melodiebildung und Gavinós Variante ermöglicht auf bewusste (und nicht sprachpflichtige) Weise ein Musiklernen, in dem die komplexere von der einfacheren Variante einer Formbildung auf identischer medialer Basis unterschieden werden kann. (Falls Gavino seine Fassung korrigieren sollte, müsste ihm also die Möglichkeit zu dieser Beobachtung eröffnet werden.) Aber nicht nur dieser recht komplexe Lernvorgang, sondern jedwedes Lernen, auch das Erlernen der Elementaria, vollzieht sich als Umlernen, das von der Wahrnehmung und Deutung einer bislang verwendeten (prozessierten) Form als aus einer bestimmten Konstellation von Elementen des ihr zugrunde liegenden Mediums bestehend ausgeht. Erst dies ermöglicht die Erkenntnis, dass mit denselben Elementen durch deren neue, andere Zusammenstellung eine andere Form gebildet werden kann. Daher lässt sich als ein Anwendungsbereich dieser Theorie – neben der Erklärung erfolgter Prozesse der Zuweisung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit – die Strukturierung musikalischen Lernens wie auch der Hervorbringung neuer, bislang unerhörter Musik, die Anbahnung (Initiierung) kreativer Prozesse bestimmen. Insofern »unterhält« diese Theorie auch eine Brücke zur Kreativitätstheorie, die sie ihrerseits anders zu strukturieren bzw. zu modellieren hilft.

Da Luhmann bzw. Baecker sich den Rekurs auf Heiders Unterscheidung zwischen Medium und Form zunutze machen, kann auf einen ausgeführten Nachweis der Kompatibilität mit einem systemtheoretischen Ansatz verzichtet werden. Für den Nachweis der Anschließbarkeit an den vorgestellten modifizierten Zeichenbegriff Peirces wiederum mag hier folgende Überlegung Helmut Papes genügen:

Die Form, die im Objekt verkörpert *und* im Zeichen dargestellt ist, wird zum Objekt des Zeichens. Wenn also das unabhängige Objekt logisch kausal wirksam ist, dann nur, insofern es eine bestimmte Form verwirklicht, die damit unabhängig vom Zeichen bereits existiert. Durch die Folge interpretierender Zeichen wird dann dieser formale Aspekt des Objekts zum vereinheitlichenden Bezugspunkt der Interpretationen.<sup>69</sup>

Die Rede vom »vereinheitlichenden Bezugspunkt« zeigt bereits, dass Pape von einer gewissen Variabilität der Form der interpretierenden Zeichen ausgeht (Peirce lange Zeit

69 Pape 1989, 399f., hier die kursive Hervorhebung. Vgl. auch Anm. 26 vorliegender Arbeit.

gar von deren Verbesserbarkeit, eine Vorstellung im Übrigen, deren Übernahme nicht notwendig ist – Peirce verabschiedete sie in dem bereits zitierten Manuskript 318 aus dem Jahre 1907 selbst<sup>70</sup> – und hier auch nicht erfolgt). Dies muss auf einer in mehr oder weniger engen Grenzen sich vollziehenden Formbarkeit von kombinierbaren Elementen beruhen, wobei der Grad der Gestaltvarianz je nach dem Grad verbindlicher Fixierung, der von (einer) Konvention oder von der Stringenz einer Zeichenverwendungspraxis in einer Face-to-face-Interaktion (von einer Konventionsbildung in actu also) abhängt, unterschiedlich sein wird. Jedenfalls ist allein schon wegen der notwendigen Unterschiedlichkeit der Lern- und Erfahrungsgeschichten der Zeichen generierenden Individuen nicht von einer Gestaltidentität der Zeichen auszugehen. Das »reale Objekt« bietet also eine Konstellation von lose gekoppelten Elementen, durch deren feste Kopplung unterschiedliche »unmittelbare Objekte« (Formen im Sinne Baeckers) generiert und die dennoch auf dasselbe »reale Objekt« bezogen werden können.<sup>71</sup>

## IX. Geltungsbereich der Theorie

Bestimmte Arten von Musik lassen sich als Grenzfälle im Hinblick auf den Geltungsbereich der Theorie begreifen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Es wäre zu überlegen, wie sich diese Theorie auf die »Echtzeit«-Semiose« des Hip Hop beziehen sollte<sup>72</sup>, wobei eine Gemeinsamkeit mit den Überlegungen zur oben thematisierten Musik sicherlich im *Post-hoc*-Status der zu treffenden Aussagen bestehen wird. Wenngleich man mit Blick auf das Verhältnis von Bedeutung und Bedeutsamkeit sicherlich Attributionsanalogien *in actu* benennen können wird, bleiben doch Bedenken bezüglich des Missverhältnisses zwischen dem (funktions-)ästhetischen Sinn des Hip Hop, der in der Körperlichkeit dieser Musik zu suchen ist, und der (möglichen) Anstrengung der auf jene Analogien bezogenen begrifflichen Arbeit bestehen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, den Geltungsbereich der vorgestellten interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit zunächst auf Musik zu beschränken, die so aufgefasst (beobachtet) wird, als

70 Peirce bestimmt in MS 318 als einzige geistige Wirkung (»mental effect«), die als »ultimate logical interpretant« fungieren kann, »habit change« (CP 5.476, hier die kursive Hervorhebung). Für Short (2009, 57) rückt Peirce damit von seiner älteren Vorstellung einer unendlichen Semiose ab: »Meaning is not an endless translation of sign into sign.« (Vgl. Anm. 31 vorliegender Arbeit.)

71 Als musikbezogenes Beispiel mag hier Nicolaus A. Hubers Auflistung von Hörweisen der ersten sieben Takte von Mozarts *Figaro*-Ouvertüre dienen, die er im Rahmen des Begleittextes zu seiner Komposition *First play Mozart* für Flöte solo (1993) vorstellt. Vgl. Huber 2000, 376 f. – Dies versteht sich als Beitrag zur Diskussion, wie Peirces Vorstellung von der Determination eines Zeichens durch das Objekt und eines Interpretanten durch das Zeichen verstanden werden kann (wenn nicht im mechanistischen oder teleologischen Sinne; vgl. Short 2009, 164 ff.). Short schlägt hierfür die Vorstellung des »Begrenzens« des Zeichens durch das Objekt vor (ebd., 167: »to limit«). Zumindest mit Blick auf die Relation zwischen Objekt und Zeichen wird aufgrund der referierten Vorstellung der unterschiedlichen Kombinierbarkeit von Elementen bestimmbar, worin die jeweilige Begrenzung besteht und wie sie sich konkretisiert.

72 Vgl. hierzu die Überlegungen in Orgass 2007, 270–276, der zitierte Begriff ebd., 274.

sei für sie das reflektierte Verhältnis von Bedeutung und Bedeutsamkeit relevant.<sup>73</sup> Ihre Beschreibungs- und Erklärungskapazität mit Blick auf Prozesse der Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisung, die sich auf andere Musik beziehen, bleibt zu überprüfen.

## Literatur

- Baecker, Dirk (2007), *Form und Formen der Kommunikation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumer, Herbert (1981), »Der Methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus«, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. 2. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 80–146.
- Buddemeier, Heinz (1973), *Kommunikation als Verständigungshandlung. Sprachtheoretische Ansätze zu einer Theorie der Kommunikation*, Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Caietan, Thomas (1888–1906), *Summa theologiae cum Supplemento et commentariis Caietani (Editio Leonina: Sancti Thomae Aquinatis doctoris angelici Opera omnia iussu Leonis XIII. P.M. edita, cura et studio fratrum praedicatorum, 50 Bde., Rom 1888–2000, hier Bde. 4–12, 1888–1906)*, Rom: Ex Typographia Polyglotta S.C. de Propaganda Fide.
- Cumming, Naomi (2000), *The Sonic Self. Musical Subjectivity and Signification*, Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Evans, Gareth (1982), *The Varieties Of Reference*, hg. von John Mc Dowell, Oxford: Clarendon Press und New York: Oxford University Press.
- Fuchs, Peter (2002), »Die konditionierte Koproduktion von Kommunikation und Bewusstsein«, in: *Ver-Schiede der Kultur. Aufsätze zur Kippe kulturanthropologischen Nachdenkens*, hg. von der Arbeitsgruppe »menschen formen« am Institut für Soziologie der freien Universität Berlin), Marburg: Tectum Verlag, 150–175.
- Geck, Martin (1993), *Von Beethoven bis Mahler. Die Musik des deutschen Idealismus*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Goodman, Nelson (1997), *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gruhn, Wilfried (2005), *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, zweite, neu überarbeitete Auflage (= Olms Forum 2), Hildesheim u. a.: Olms.
- Habermas, Jürgen (1988), »Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu G.H. Meads Theorie der Subjektivität«, in: *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 187–241.

73 Dies zeigt mit Blick auf den Sinn bzw. die Rahmung dieser Theorie, dass sich deren zeichentheoretischer Aspekt auf die Reflexion der Hervorbringung und Geltung musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit bezieht und hinsichtlich dieser Funktion unter die übergeordneten Termini Bedeutung und Bedeutsamkeit zu subsumieren ist (vgl. auch Anm. 31 und Anm. 70 vorliegender Arbeit).

- Heider, Fritz (2005), *Ding und Medium*, hg. und mit einem Vorwort versehen von Dirk Baecker, Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Huber, Nicolaus A. (2000), »First play Mozart für Flöte solo (1993)«, in: *Durchleuchtungen. Texte zur Musik 1964–1999*, hg. und mit einem Vorwort versehen von Josef Häusler, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 376–377.
- Huron, David (2007), *Sweet Anticipation. Music and the Psychology of Expectations*, Cambridge/MA: The MIT Press.
- Husserl, Edmund (1992), *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (= Gesammelte Schriften 5), [Text nach Husserliana III/1 und VI], hg. von Elisabeth Ströker, Hamburg: Felix Meiner.
- Jentschke, Sebastian und Stefan Koelsch (2010), »Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings«, in: *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von »audio literacy« im Fremdsprachenunterricht* (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernorientiert 17), Frankfurt a.M. u. a.: Lang, 37–55.
- Kluxen, Wolfgang, Hans Schwarz und Adolf Remane (1971), Art. »Analogie«, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, hg. von Joachim Ritter, Sp. 214–229.
- Kreidler, Johannes (2008), »Medien der Komposition«, *Musik & Ästhetik* 48, 5–21.
- Link, Hannelore (1980), *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*, Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Luhmann, Niklas (1993), »Individuum, Individualität, Individualismus«, in: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 149–258.
- (1997), *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1998), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Orgass, Stefan (2007), *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (= FolkwangStudien 6), Hildesheim u. a.: Olms.
- (2008), »Interkulturelle Interaktion. Auseinandersetzung mit fremdkultureller Musik aus systemtheoretischer und musikpädagogischer Sicht«, *Diskussion Musikpädagogik* 40/4, 27–36.
- (2009), »Werke beobachten – Beobachtung durch Werke. Systemtheoretische Überlegungen zur Autonomie der Musik«, *Musik – Transfer – Kultur. Festschrift für Horst Weber*, hg. von Stefan Drees, Andreas Jacob und Stefan Orgass (= Folkwang-Studien 8), Hildesheim u. a.: Olms, 491–505.
- Pape, Helmut (1989), *Erfahrung und Wirklichkeit als Zeichenprozess. Charles S. Peirces Entwurf einer Spekultativen Grammatik des Seins*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. (1931–35), *Collected Papers*, Bde. 1–6, hg. von Charles Hartshorne und Paul Weiss, Bde. 7 und 8, hg. von Arthur W. Burks, Cambridge/MA.
- (1991), »Vorlesung VI: Drei Typen des Schließens«, in: ders., *Vorlesungen über Pragmatismus*. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu hg. von Elisabeth Walther, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 101–121 [Vorlesungen an der philosophischen Fakultät der Harvard-Universität, gehalten am 07. Mai 1903].

- (1998), »Pragmatism« (1907), in: *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*, Bd. 2 (1893–1913), hg. durch das Peirce Edition Project (Nathan Houser u. a.), Bloomington und Indianapolis: Indiana University Press, 398–433.
- (2000a), »Grundbegriffe der Semiotik und formalen Logik«, in: *Semiotische Schriften*, Bd. 1., hg. und übersetzt von Christian J.W. Kloesel und Helmut Pape, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 336–375.
- (2000b), »Sicherheit durch Schließen. Deduktives Schließen«, in: *Semiotische Schriften*, Bd. 3, hg. und übersetzt von Christian J.W. Kloesel und Helmut Pape, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 448–467.
- Rusch, Gebhard (1992), »Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens«, *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*, hg. von Siegfried J. Schmidt, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 214–256.
- Scheibmayr, Werner (2004), *Niklas Luhmanns Systemtheorie und Charles S. Peirces Zeichentheorie. Zur Konstruktion eines Zeichensystems* (= Linguistische Arbeiten 486), Tübingen: Max Niemeyer.
- Scherer, Bernd Michael (1984), *Prolegomena zu einer einheitlichen Zeichentheorie. Ch. Peirces Einbettung der Semiotik in die Pragmatik* (= Probleme der Semiotik 3), Tübingen: Stauffenburg.
- Schubart, Christian Friedrich Daniel (1990), *Ideen zu einer Ästhetik der Tonkunst*, hg. von Fritz und Margit Kaiser, 2. Nachdruck der Ausgabe Wien 1806, Hildesheim u. a.: Olms.
- Short, Thomas L. (2009), *Peirce's Theory of Signs*, New York: Cambridge University Press.
- Spencer-Brown, George (2009), *Laws of Form. The New Edition of this Classic with the First-Ever Proof of Riemann's Hypothesis*, Leipzig: Bohmeier.
- Thorau, Christian (2006), »Symphony in White – Musik als Modus der Referenz«, in: *Musik – Zu Begriff und Konzepten. Berliner Symposion zum Andenken an Hans Heinrich Eggebrecht*, hg. von Michael Beiche und Albrecht Riethmüller, München: Franz Steiner, 135–150.
- Varga von Kibéd, Matthias (2008), *George Spencer Brown. Die Unterscheidungstheorie Spencer Browns und die Unterscheidungsformaufstellung*, Aachen: Ferrarimedia.
- Weiss, Thomas (2004), *Die Gebrauchstheorie der Bedeutung im Big Typescript – eine neue Perspektive auf Wittgenstein*, Berlin: Tenea.

# Subkutane Fortschreibungen

## Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht

Stefan Rohringer

ABSTRACT: Aus einer bestimmten musikpädagogisch motivierten Perspektive wird kategoriale Erkenntnis, wie sie die Musiktheorie zu leisten beansprucht, als ein der ästhetischen Erfahrung entgegengesetzter, ihr unter Umständen hinderlicher, zumindest aber verzichtbarer Modus der Musikzuwendung problematisiert. Der vorliegende Beitrag diskutiert anhand ausgewählter Zitate aus jüngeren Publikationen entsprechende Argumentationsmuster und ihre stillschweigenden Voraussetzungen.

### I. »Weißer als weiß« – nicht erfüllte Präsuppositionen

Präsuppositionen sind die impliziten Voraussetzungen eines Satzes. Sie müssen erfüllt sein, damit ein Satz überhaupt als ›wahr‹ oder ›falsch‹ beurteilt werden kann. Um das bekannte Beispiel von Bertrand Russel zu bemühen: »Frankreichs derzeitiger König ist kahlköpfig.« – Aber: Frankreich hat derzeit keinen König. Die Frage, ob er kahlköpfig ist, stellt sich nicht.

Unter logischen Gesichtspunkten ist die Beschäftigung mit einem Satz, dessen Präsuppositionen nicht erfüllt sind, überflüssig. Die eigentliche Aussage braucht keiner ›Wahrheitsprüfung‹<sup>1</sup> mehr unterzogen werden. Gleichwohl finden sich Sätze dieser Art allerorten in den unterschiedlichsten Diskursen. Worin besteht ihre Funktion?

Wer die Aussage von Russels Satz (»Frankreichs derzeitiger König ist kahlköpfig«) einer Wahrheitsprüfung unterzieht, setzt voraus, seine Präsupposition (»Frankreich hat einen König«) sei erfüllt: Letztere ist dann entweder nicht Gegenstand einer Wahrheitsprüfung gewesen, die Wahrheitsprüfung hat zu einem wahrheitswidrigen Ergebnis geführt oder das wahrheitsgemäße Ergebnis wird geleugnet. Der Zweck solcher Sätze besteht also darin subkutan Behauptungen zu ventilieren bzw. zu erneuern (z. B. »Frankreich ist eine Monarchie«), deren Wirkungsmacht gerade darauf beruht, dass sie dem Diskurs, d. h. eben einer Wahrheitsprüfung entzogen bleiben. Deshalb dienen solche Sätze bevorzugt dem Fortschreiben von Ressentiments, durch die sich soziale Gruppen von

1 In konstruktivistischer Perspektive kann eine ›Wahrheitsprüfung‹ immer nur mit Blick auf eine »gemeinsame Vorstellungswelt« (Heinz v. Förster) der interagierenden Subjekte erfolgen. Wahrheitsprüfungen dienen mithin nicht dazu, Urteile über die ›Dinge an sich‹ zu fällen.

anderen wertend abgrenzen, um Identität zu gewinnen. Wer sich solcher Sätze bedient, handelt intentional, wenn auch nicht unbedingt vorsätzlich.<sup>2</sup>

Das Spiel gelingt bis aufgedeckt wird, dass die Präsupposition des Satzes nicht erfüllt ist. Freilich ist es nicht zuletzt Aufgabe derartiger Sätze, dies zu verhindern. Regelmäßig ist daher zu beobachten, dass mit Präsuppositionen gearbeitet wird, die (anders als im Beispiel Russels) nicht gänzlich unerfüllt sind. Das immunisiert gegen Kritik, insofern gegebenenfalls ein Rückzug auf den tatsächlich diskutablen Teil möglich ist.

### 1. Beispiel

Konstanze Franke schreibt:

Keine Theorie ersetzt die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk an sich – eine Analyse kann von einer Theorie geprägt sein, muss aber immer über sie hinausgehen.<sup>3</sup>

Zwei Teilsätze, der Gedankenstrich suggeriert einen inhaltlichen Parallelismus. Ohne diesen bliebe der erste Teilsatz unverständlich, denn Theorien können ebenso wenig die Auseinandersetzung mit Kunstwerken ersetzen wie Bücher das Lesen. Mit Blick auf den zweiten Teilsatz ist wohl gemeint: Man kann sich mit dem Kunstwerk *mittels* Theorien auseinandersetzen oder *an sich*. Letzteres ist die höherwertige Variante.

Nun gibt es aber keine Erkenntnis, die nicht kategorial geformt ist. Es gibt daher auch keine Erkenntnis, die auf einer Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk *an sich* beruhen könnte. Theorien stellen für die Analyse einen kategorialen Raum bereit. Die Frage ist daher nicht, ob Analyse theoriegeleitet ist – das ist sie immer –, sondern ob sie sich mit Konsequenz einem Ansatz anvertraut oder eklektisch, gegebenenfalls bis zur Unidentifizierbarkeit der verwendeten Ansätze, agiert. Insofern kann Analyse tatsächlich über *eine* Theorie hinausgehen, nicht jedoch über Theorie. Die Präsupposition von der Möglichkeit des unmittelbaren Zugangs zu Kunstwerken ist nicht erfüllt.

Freilich zielt der Satz nicht auf die Revision grundlegender erkenntnistheoretischer Positionen. Seine Intention ist es, die Gruppe derer, welche die konsequente Anwendung theoretischer Ansätze ablehnen, zu nobilitieren. Dazu werden der ›Theorie‹ Momente von Emanzipation, Grenzüberschreitung und Unmittelbarkeit gegenübergestellt, was theoriegeleitete Analyse im Umkehrschluss für unfrei, eng und distanzschaffend erklärt. Ferner erscheint dadurch gerechtfertigt, dass nach den Voraussetzungen des eigenen eklektischen Vorgehens nicht gefragt wird und die Auseinandersetzung mit dezidierten Ansätzen weiterhin unterbleiben kann. Dass die Voraussetzungen des eigenen Handelns im Dunkeln bleiben, gilt als Ausweis eines direkten Zugangs zum Werk.

2 Von daher wird erklärlich, warum die Präsupposition meist von größerer Inhaltsschwere ist als das, was der Satz vorgeblich sagt: Mit Blick auf die Konstitution des französischen Staatswesens, ist die Frage, ob sein oberster Repräsentant kahlköpfig ist oder nicht, nachrangig.

3 Franke 2010, 78.

## 2. Beispiel

Ähnlich gelagert ist eine Textstelle bei Werner Jank:

Werden Erfahrungen im Konzept der didaktischen Interpretation an musikalischen Werken gemacht und kommen die Menschen als Subjekte der Erfahrung erst sozusagen durch die Objekte hindurch ins Spiel, so geht es im Konzept der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume von vornherein um den subjektiven Prozess ästhetischen Erfahrens.<sup>[1]4</sup>

An dieser Formulierung ist die Gegenüberstellung von »erst« und »von vornherein« das Bemerkenswerte. Insofern »vornherein« als Adverb von »vorn« soviel bedeutet wie: vorab, bevor, im Voraus etc., ließe sich die Definition des Konzepts der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume wie folgt reformulieren: Beim Konzept der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume geht der »subjektive [...] Prozess ästhetischen Erfahrens« der denkbaren Konfrontation mit einem Erfahrungsobjekt *voraus* und ist damit prinzipiell unabhängig von einem Objekt der Erfahrung. Oder anders gesagt: Bei der didaktischen Interpretation ist die ästhetische Erfahrung durch ein Erfahrungsobjekt »gestiftet«, beim Konzept der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume hingegen ist die ästhetische Erfahrung ohne Erfahrungsobjekt. Insbesondere das Wort »erst« suggeriert, die didaktischen Interpretation nähme infolge des Einbezugs eines Erfahrungsobjektes eine Verzögerung bzw. Abhängigkeit in Kauf, die nicht in Kauf genommen werden müsste.

Freilich ist die im Beispiel gemachte Präsupposition, dass Subjekte ohne Erfahrungsobjekte erfahren können, nicht erfüllt. Der Begriff Subjekt ist ein relationaler Begriff ist, d. h. nur unter Annahme eines Objekts, als dem, was das Subjekt sich gegenüberstellt (gegebenenfalls auch sich selbst), kann überhaupt sinnvoll von einem Subjekt gesprochen werden.

Weiter unten im Text heißt es:

Das Attribut »ästhetisch« bezeichnet dabei den Modus des Prozesses, in dem das Subjekt seine Welt erfährt, nicht unbedingt auch eine Eigenschaft des Erfahrungsobjekts [...].<sup>[2]</sup> Ästhetische Erfahrung darf deshalb nicht reduziert werden auf die Erfahrung von Kunstwerken.<sup>[3]</sup>

Hier scheint es nunmehr zwei Erfahrungsobjekte zu geben, wovon allerdings nur eines auch als solches bezeichnet wird. Ist die Rede davon, dass das Subjekt keine »Eigenschaft des Erfahrungsobjektes« erfahren müsse – in konstruktivistischer Perspektive: dem Erfahrungsobjekt durch das Subjekt keine Eigenschaft zugeordnet wird –, so wird damit zunächst nur wiederholt, was bereits gesagt worden war, nämlich, dass das sogenannte Erfahrungsobjekt nicht als Erfahrungsobjekt in Erscheinung treten muss. Neu ist hingegen, dass dasjenige, von dem gesagt wird, es werde *immer* erfahren, die »Welt des Subjekts«, nicht als Erfahrungsobjekt firmiert.<sup>5</sup>

4 Jank 2009, 61.

5 Aus den von Jank nach eigenen Angaben paraphrasierten Passagen der Dissertation von Christian Rolle lässt sich nicht schließen, ästhetische Erfahrung komme ohne Erfahrungsobjekt aus:

Worum es am Ende geht, ist die Zurückweisung der Kunstwerkdidaktik. Der hierzu betriebene rhetorische Aufwand freilich, in dessen Zuge an die Stelle des ästhetischen Gegenstandes die Welt des rezipierenden Subjekts als (nicht genanntes) Erfahrungsobjekt tritt, schießt über's Ziel hinaus. Die nicht erfüllte Präsupposition ist der Preis.

### 3. Beispiel

Christopher Wallbaum schreibt:

Wie lehren und lernen wir ästhetische Freiheit?<sup>[1]</sup>

[...] Die besondere Qualität ästhetischer Freiheit lässt sich nicht sagen, sondern nur zeigen.<sup>[2]</sup> Ästhetische Freiheit lehren wir, indem wir freie ästhetische Praxis *erfahrbar* machen.<sup>[3]</sup> Wir können (und sollen) zwar Hinweise darauf geben, dass es eine besondere (nämlich ästhetische) Art der Praxis und darin Freiheit gibt, aber sagen und als Wissen einpauken lässt sie sich ebenso wenig wie zum Beispiel das Schwimmen.<sup>[4]</sup> Wir müssen sie mit Hilfe von Ermöglichungsräumen erfahrbar machen.<sup>[5]</sup> Beim Schwimmen gehören dazu vor allem ein Schwimmbecken mit Wasser darin und Szenarien, die dem Schüler das Körpergefühl im Wasser und das Loslassen des festen Bodens unter den Füßen erleichtern.<sup>[6]</sup> In der ästhetischen Praxis soll der Schüler sein Selbstbild, seine gewohnte Rolle zu Hause und auf dem Schulhof, alles was er für wahr und richtig hält, für die Dauer einer Musik (eines ›Spiels mit Klängen‹) loslassen.<sup>[7]</sup> Seinen Schülern Räume für solche *Praxis mit musikalischen Techniken* (ich nenne sie Schulmusik [...]) einzurichten, ist die Hauptaufgabe der Musiklehrenden.<sup>[8]</sup> Musik stellt dafür viele Techniken aus verschiedenen Stilbereichen bereit (z. B. Lieder, Kanons und Stimmspiele, Grooven, Hörspiele, Musiktheater, szenisches Spiel und Tanz, Improvisieren, Komponieren, CD hören, Konzertbesuch).<sup>[9]</sup> Den letzten (bzw. ersten) Schritt des Loslassens, der eine Bedingung für den Wechsel in eine andere Art der Weltzuwendung und Praxis ist, muss freilich jeder Einzelne selbst tun.<sup>[10]</sup> [...] Insofern kann die Musiklehrkraft zwar Ermöglichungsräume gestalten, aber niemanden in die ästhetische Freiheit zwingen.<sup>[11]</sup> Bleibt die Frage, woran zu bemerken bzw. festzustellen ist, ob freie ästhetische Praxis *erfahren* wurde.<sup>[12]</sup>

Werden musikalische Techniken gelehrt, indem z. B. Satztechniken, Harmonielehregeln etc. theoretisch erklärt, systematisiert usw. werden, dann handelt es sich beim Theoretisieren über und beim Erklären von Techniken und Regeln für ästhetische Praxis um eine andere, eine eigene Praxis!<sup>[13]</sup> Ästhetische Freiheit entsteht im Musikun-

»Ästhetische Wahrnehmung ist ein besonderer Fall sinnlicher Wahrnehmung. D.h. daß ästhetische Erfahrungen stets eine sinnlich wahrnehmbare, materiale Grundlage haben, jedoch von anderen Erfahrungen, die wir aufgrund sinnlicher Wahrnehmungen machen, unterschieden werden können. Im Spezialfall musikalischer Erfahrung bildet ein akustisches Ereignis (zumeist ein musikalisches Artefakt – also Musik) den sinnlich wahrnehmbaren Gegenstand.« (Rolle 1999, 120.) Wohl aber habe das akustische Ereignis nicht unbedingt ein Kunstwerk zu sein: »Kein [...] Gegenstand ist von sich aus ästhetisch (obwohl er zur ästhetischen Wahrnehmung verlocken mag), sondern mit ästhetisch bezeichnen wir einen besonderen Modus unserer Wahrnehmung – und erst in abgeleiteter Weise eine bestimmte Art von Erfahrung, von Herstellungspraxis von Objekten usw. Musikstücke können auch anders als ästhetisch wahrgenommen und erfahren werden, und musikalisch-ästhetische Erfahrungen lassen sich sogar an Gegenständen machen, die keine Musikstücke sind [...].« (Ebd.) Bei Rolle heißt es schließlich auch nicht, dass »das Subjekt seine Welt erfährt«, sondern dass »Sichtweisen auf Welt« verändert bzw. erfunden werden können (ebd., 121).

terrichtet aber nicht durch eine identifizierende Praxis (Etwas-als-etwas-Erkennen [...] oder Eine-Regel-richtig-Befolgen), sondern dadurch, dass mit musikalischen Techniken ästhetische Praxis angestrebt und öfter auch erzielt wird.<sup>[14]</sup> [...] Zeigt der Musikunterricht die Techniken ›bei der Arbeit‹, schafft er aussichtsreiche Ermöglichungsräume.<sup>[15]</sup>

Die Fokussierung von musikalischen Techniken oder aber musikalisch-ästhetischer Praxis markiert eine Wegscheide bei der Gestaltung von Musikunterricht.<sup>[16]</sup> Ein Fokus auf Techniken führt zur Orientierung an Sachlogiken (zum Beispiel Musiktheorie) und in eine Praxis des Identifizierens und Ordnen, der Fokus auf freie ästhetische Praxis führt zu musikalischen Erfahrungen einschließlich ästhetischer Freiheit, deren Logik nicht einer musiktheoretischen Sachlogik folgt.<sup>[17]</sup><sup>6</sup>

Das Beispiel vom Schwimmen [4] arbeitet mit einer nicht gänzlich unerfüllten Präsupposition. Nicht bestritten werden kann, dass der, der das Schwimmen lernt, »ein Schwimmbecken mit Wasser darin« [6] braucht. Auch mögen Szenarien, die [...] das Körpergefühl im Wasser und das Loslassen des festen Bodens unter den Füßen erleichtern«, hilfreich sein [6]. Gleichwohl wird niemand behaupten, es sei zum erfolgreichen Schwimmunterricht erforderlich, dass der Schwimmschüler für dessen Dauer »sein Selbstbild, seine gewohnte Rolle zu Hause und auf dem Schulhof, [oder gar] alles was er für wahr und richtig hält [...] loslasse [...]« [7], auch nicht, dass sich die Praxis des Schwimmunterrichts nicht durch »Etwas-als-etwas-Erkennen [...] oder Eine-Regel-richtig-Befolgen« auszeichne [14]. Denn wäre der Schüler nicht in der Lage, Arm- und Beinbewegungen des Schwimmlehrers als eben diese zu erkennen und mit deren Nachahmung einer Regel zu folgen, die es ihm ermöglicht, sich über Wasser zu halten und fortzubewegen, so würde er ertrinken.

Im übrigen gilt hier wie dort, dass es nicht die ›Freiheit‹ ist, die sich zeigen lässt – auf ›Freiheit‹ lässt sich nicht zeigen. Wohl aber sind Techniken demonstrabel, also z. B. die Schwimmbewegungen, die der Schwimmlehrer zeigt, indem er sie ausführt. Erst aus deren Gebrauch können für den Schwimmschüler Situationen erwachsen, die eine ›Probe‹ auf ›Freiheit‹ machen, also z. B. dann, wenn der Schwimmschüler bemerkt, dass er sich im Wasser halten und fortbewegen kann. Gleichwohl lässt sich Freiheit durchaus ›sagen‹, z. B. als »Zustand der Autonomie eines handelnden Subjekts«.

Der Vergleich von Schwimmunterricht und »SchulMusik« ist jedoch nicht so inadäquat wie die vorige Kritik vermuten lassen könnte. Denn die aufgezählten »musikalischen Techniken«, mit denen »ästhetische Praxis angestrebt« wird [14] – »Lieder, Kanons und Stimmspiele, Grooven, Hörspiele, Musiktheater, szenisches Spiel und Tanz, Improvisieren, Komponieren, CD hören, Konzertbesuch« [9] – sind, selbst bei denjenigen Beispielen, die den Begriff der ›Technik‹ lexikalisch überstrapazieren, allesamt solche, bei deren Inanspruchnahme ›etwas als etwas erkannt‹ oder eine ›Regel (richtig) befolgt‹ werden muss.

Wenn am Ende die »Fokussierung von musikalischen Techniken oder aber musikalisch-ästhetischer Praxis« zur »Wegscheide bei der Gestaltung von Musikunterricht« erklärt wird [16], dann vermeidet die Rede von der »Fokussierung« zwar, die Techniken in direkten Gegensatz zur ästhetischen Praxis zu stellen. Gleichwohl erhebt sich die Frage,

6 Wallbaum 2008, 105f., Hervorhebungen im Original.

wie eine ästhetische Praxis aussieht, die es unterlässt, die ihr zugrunde liegenden Techniken gegebenenfalls auch zu fokussieren, setzt dies doch entweder die Beherrschung der Techniken voraus oder billigt den Verzicht auf jene Praxen, deren Techniken nicht beherrscht werden (sofern nicht ein Dilettantismus in Kauf genommen wird, der dann im Zeichen der ›Freiheit‹ nobilitiert werden müsste).

In diesem Zusammenhang könnte die Vermutung aufkommen, es werde darauf vertraut, dass andernorts, z. B. in jener »eigene[n] Praxis« (der Musiktheorie), die notwendigen Techniken schon erlernt worden seien, damit sie in der ästhetischen Praxis der »SchulMusik« unfokussiert bleiben dürfen. Dagegen aber spricht nicht nur, dass der zitierten Auflistung kein distinkter Begriff von ›Technik‹ zugrunde liegt (»CD hören, Konzertbesuch« [9]), sondern auch, dass sich Wallbaum im weiteren Verlauf des Textes generell gegen den »Fokus auf Techniken« wendet [17] und der damit angeblich einhergehenden »Orientierung an Sachlogiken (zum Beispiel Musiktheorie)« eine »ästhetische Praxis« gegenüberstellt, »deren Logik nicht einer musiktheoretischen Sachlogik« folge. [17]

Man kann nur vermuten, was hier gesagt werden soll: Musiktheorie behauptet Logiken, die aus der ›Sache‹ abgeleitet sind. Hier kommen Menschen und ihre Erfahrungs- und Entscheidungsräume nicht vor. Die andere, nicht weiter spezifizierte Logik, ist die von Menschen gemachte und am Menschen orientierte. Freilich ist die Präsupposition dieser Aussage nicht erfüllt: Musiktheoretische Ansätze, selbstredend auch solche, die vorgeben ›Naturhaftes‹ aufzudecken, sind von Menschen gemacht, sind – mit Adorno gesprochen – ›geschichtlich durch und durch‹. In ihnen spiegeln sich ästhetische Positionen und soziale Übereinkünfte. Sie sind Ausdruck musikalischer Erfahrungen und ästhetischer Praxen. Eben deswegen sind sie auch fortwährenden Veränderungen unterworfen oder nur noch historisch. Musiktheoretische ›Logiken‹ – will man den Begriff aufnehmen – sind nicht *aus* der ›Sache‹ nach bestimmten Regeln ableitbar, sondern nehmen *auf* die ›Sache‹ immer wieder unterschiedliche Perspektiven ein. Das ist nicht zuletzt Ausdruck von *Freiheit* musiktheoretischer Praxis.<sup>7</sup>

Auch jene Präsupposition, der zufolge »Lieder, Kanons und Stimmspiele, Grooven, Hörspiele, Musiktheater, szenisches Spiel und Tanz, Improvisieren, Komponieren, CD hören, Konzertbesuch« sämtlich auf ›Logiken‹ beruhten, die musiktheoretisch nicht beschreibbar seien, ist nicht erfüllt. »SchulMusik« als ein Raum jenseits bestehender historischer und/oder zeitgenössischer Übereinkünfte, jenseits dessen, was »für wahr und richtig« galt und gilt, ist eine Chimäre. Diskursanalytisch erscheint ein solcher Entwurf als der Versuch ›loszulassen‹, wovon nicht loszukommen ist, einen vermeintlich autonomen Zuständigkeitsbereich zu etablieren und anderen ihre Zuständigkeit streitig zu machen. Mit der Tendenz zur Leugnung der Fremdgesetzlichkeit steigt die zur Segregation. Dass

7 Im Gegensatz dazu scheint dem Beispiel eine Vorstellung musiktheoretischen Unterrichts zugrunde zu liegen, bei der im Stile des Nürnberger Trichters ausschließlich deklaratives Wissen über Musik in Form von Satzregeln ›eingepaukt‹ [4] wird. Anders ist nicht erklärlich, warum offenbar nur der ästhetischen Praxis der SchulMusik zugesprochen wird, was uneingeschränkt auch für jede Form musiktheoretischen Unterrichts gelten kann, nämlich dass sie sowohl im Bereich der Stilübung oder des Arrangements, als auch bei der Analyse »die Techniken ›bei der Arbeit‹ zeigt und somit die gewünschten »Ermöglichungsräume« ästhetischer Erfahrungen [15] herstellt.

dieser Ausgrenzungsversuch im Namen der Freiheit geschieht, darf als politisch besonders brisante Pointe der gesamten Unternehmung gelten.

Derlei Strategie macht auch vor fragwürdigen Begriffsverengungen nicht halt. In einem anderen Text Wallbaums heißt es:

Zwar winken fern hinter der geschichtsphilosophischen Musiktheorie noch tatsächliche musikalische Wahrnehmungen, aber praktisch werden damit geistes- und naturwissenschaftliche Arten der Weltzuwendung, also Wahrnehmungen in nicht-ästhetischer Einstellung, zum Maßstab für ästhetische Objekte gemacht.<sup>[1]</sup> Das ist nicht nur theoretisch unschlüssig, sondern hat auch den fatalen Effekt, dass der Gegenstand im Musikunterricht nach einem anderen Modus der Weltzuwendung als dem ästhetischen bestimmt wird.<sup>[2]</sup> Zwischen musikalischem Werturteil und der Wahrnehmung der konkreten Schüler und Schülerinnen wird kein Zusammenhang hergestellt, weil der durch Geschichts- und Naturgesetze automatisch geregelt erscheint.<sup>[3]</sup> Letztlich ist dies eine sachorientierte und von Kunstwerken einer speziellen musikalischen Kultur bestimmte didaktische Konzeption<sup>[4].<sup>8</sup></sup>

Denn:

Sie [Gertrud Meyer-Denkman] konstruiert einen Musikbegriff, der einerseits im Anschluss an Adorno und die Kritische Theorie eine objektive, kulturunabhängige Geschichtslogik des musikalischen Materials und andererseits (ungeachtet der inneren Widersprüchlichkeit) *naturhafte* Gesetzmäßigkeiten des Hörens von Schall als Konstituenten des *geschichtslogisch* gereiften Materials der europäischen Kunstmusik behauptet.<sup>9</sup>

Die konkrete Inhaltlichkeit braucht, wie im Text selbst geäußert, nicht zu interessieren und kann daher hier undiskutiert bleiben. Denn zurückgewiesen wird von Wallbaum letztlich nicht dieser (oder ein anderer) Ansatz, sondern, »dass der Gegenstand im Musikunterricht nach einem anderen Modus der Weltzuwendung als dem ästhetischen bestimmt wird.« Als »theoretisch unschlüssig« gilt, sich ästhetischen Objekten mit »geistes- und naturwissenschaftliche[n] Arten der Weltzuwendung« zu nähern. Da hilft es auch nicht, wenn von fern noch »tatsächliche musikalische Wahrnehmungen« winken. Im Umkehrschluss hieße dies, dass Musik im Unterricht entweder nur (komponierend/arrangierend) produziert, (singend/spielend) reproduziert oder (hörend) rezipiert werden darf. Jede Form von Auseinandersetzung, die Musik als (historisches) Dokument bzw. als Text begreift, aber auch jede Kommunikation über die »ästhetische Wahrnehmung« hätte demnach zu unterbleiben. Freilich: Am Ende des Textes wird deutlich, dass derlei Konsequenzen der zuvor getroffenen Aussage gar nicht bedacht wurden. Denn der gewünschte Zusammenhang zwischen »musikalischem Werturteil und der Wahrnehmung der konkreten Schüler und Schülerinnen« wird eben gerade nicht *im* »ästhetischen Modus« hergestellt werden können, sondern nur im Vorfeld und/oder Anschluss an diesen, weil die hierzu notwendige Kommunikation ihm selbst nicht angehören kann. Letztlich bleibt (auch hier, wie schon beim 2. Beispiel) nur die Volte gegen die Kunstwerkdidaktik

8 Wallbaum 2004, 8.

9 Ebd.

übrig [4]. Für sie braucht es aber die vorangegangene Diskussion über An- oder Unangemessenheit diverser »Arten der Weltzuwendung« nicht. Und so wird für einen Augenblick eine unverhohlene anti-theoretische Haltung ausgelebt, ohne Bezug zur Quintessenz des Abschnittes und blind gegenüber dem eigenen Tun.

Demgegenüber wäre zu betonen: Musik im (Schul)-Unterricht *kann* nicht nur Gegenstand unterschiedlicher »Modi von Weltzuwendung« sein, sondern sie *darf* es auch. Alles andere ist eine willkürliche Verengung der Zugangsweisen,<sup>10</sup> die zudem impliziert, Gegenstände seien ästhetischer, geistes- oder naturwissenschaftlicher »Natur« qua bestimmter Eigenschaften und leugnet, dass erst eine ästhetische, geistes- oder naturwissenschaftliche Betrachtung sie dazu erklärt.<sup>11</sup>

#### 4. Beispiel

Christian Rolle schreibt:

Für die unterschiedlichsten Musikpraxen ist die Fähigkeit zur Begründung musikbezogener Urteile wichtig. Für musikalisch-ästhetische Bildung sollte ästhetisches Argumentationsvermögen deshalb eine zentrale Kategorie darstellen. Zu Recht ist in Zielformulierungen und Anforderungen des Musikunterrichts immer wieder von Aspekten wie »Befähigung zu begründeten Urteilen« die Rede. In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik [...] werden als Zielperspektiven der Abiturprüfung u. a. genannt die »geistig-rationale Auseinandersetzung mit Musik und ihre kritische Beurteilung sowie Reflexionsfähigkeit« sowie die »Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten, Ansichten, Anschauungen und Wertungen«. [...] Einer der Beschlüsse von 2005 lautet: »Individuelle Zugänge zur Musik, ästhetisches Werten und begründetes Urteilen werden deutlicher einbezogen. [...] Das Urteilsvermögen, von dessen Herausbildung und Entwicklung die Rede ist, soll Gegenstand von Prüfungsleistungen insbesondere im so genannten Anforderungsbereich III sein, in dem es um das selbständige Begründen, Folgern, Werten, Deuten, Erörtern und kreativ Darstellen geht. [...] Von einer spezifisch ästhetischen Urteilskompetenz ist in den EPA allerdings nicht ausdrücklich die Rede, weshalb man auf den Gedanken kommen könnte, es sei nichts anderes gemeint als die ganz »gewöhnliche« Argumentationsfähigkeit, von der auch in den Anforderungen anderer Fächer die Rede ist, hier nun eben bezogen auf Musik. Es ginge demnach um die Fähigkeit zur Begründung von sachlichen Behauptungen wie »Der Seitensatz beginnt in Takt 12, was man daran erkennt, dass...« oder »Es handelt sich vermutlich um ein Werk der Wiener Klassik, weil...«. Gleich in der ersten Beispielklausur, die die EPA präsentieren, [...] wird jedoch deutlich, dass mehr gemeint sein muss, denn dort heißt es in der letzten Teilaufgabe: »nehmen Sie Stellung zur musikalischen Umsetzung des Themas »Einsamkeit« in beiden Liedern« (es geht um einen Vergleich von Schuberts »Der Leiermann« mit »Eleanor Rigby« von den Beatles). Zur Bewältigung einer solchen Aufgabe ist die ästhetische Wahrnehmung des Ausdrucks der Musik erforderlich. Im Erwartungshorizont [...] ist davon die Rede, beide Musik-

10 Auf der lexikalischen Ebene korrespondiert mit dieser Verengung, dass positiv konnotierte Termini wie »wahrnehmen« und »deuten« nur noch in Verbindung mit dem hier so genannten »ästhetischen Modus der Weltzuwendung« Gebrauch finden, die Angemessenheit ihrer Verwendung in Verbindung mit geistes- oder naturwissenschaftlichen Modi der Weltzuwendung hingegen abgelehnt wird.

11 Vgl. Anm. 5.

beispiele seien »durch einen resignativen Grundzug geprägt«, der sich »in der Schlichtheit und Sparsamkeit der verwendeten Mittel (Harmonik, Begleittechnik, formelhafte Melodik)« spiegele. Der resignative Grundzug erschließt sich nur einer Interpretation, die mehr hört als die verwendeten Mittel. Die Prüflinge müssen auf den musikalischen Ausdruck achten, d. h. von ihrem Höreindruck ausgehen, ihn deuten und dann die verantwortlichen musikalischen Gestaltungsmerkmale nennen.<sup>12</sup>

Rolle kommt hier auf einen Gedanken zurück, den er bereits in seiner Dissertation geäußert hat:

Die [...] Überlegungen zur musikalischen Bedeutung haben [...] gezeigt, daß es [...] auf die Art und die Funktion des Sprechens ankommt. Eine Ehrenrettung der Sprache im Musikunterricht setzt allerdings voraus, daß ihre Funktion nicht als eine der Repräsentation musikalischer Bedeutung verkannt, sondern als eine der symbolischen Transformation musikalisch-ästhetischer Erfahrung beschrieben wird. Das heißt, daß Schreibaufgaben so gestellt werden müssen, daß sie ein erfahrungsbezogenes Sprechen erlauben.<sup>13</sup>

Freilich macht es einen Unterschied, ob »Schreibaufgaben so gestellt werden [...], daß sie ein erfahrungsbezogenes Sprechen erlauben«, oder ob »Prüflinge [...] auf den musikalischen Ausdruck achten [müssen]«. Vor allem aber bleibt zu fragen, ob Prüflinge, die im Sinne des Erwartungshorizonts antworten, tatsächlich »erfahrungsbezogen« sprechen. Dies kann mit Recht verneint werden. Denn alles, was Prüflinge tun, wenn sie so vorgehen, wie im Erwartungshorizont gefordert, ist, dass sie zeigen, ein ›Sprachspiel‹ (im Sinne Ludwig Wittgensteins) zu beherrschen. Sie folgen damit einer sozialen Konvention, bei der bestimmte strukturelle und hermeneutische Aspekte dergestalt miteinander gekoppelt werden, dass die applizierten, d. h. angewandten bzw. unterlegten Strukturen (denn Strukturen sind keine objektiv gegebenen Tatsachen) zum Anlass spezifischer ›metaphorischer Exemplifikationen‹ (im Sinne Nelson Goodmans) genommen werden.<sup>14</sup>

›Exemplifikation‹ meint hierbei das ›Probemachen‹ auf bestimmte Eigenschaften des ästhetischen Objekts. Weil ›Gehalte‹ keine ›buchstäblichen‹ Eigenschaften des ästhetischen Objekts sind, ist die Rede von ihnen allein das Ergebnis einer metaphorischen Auffassung seiner buchstäblichen Eigenschaften.<sup>15</sup> In diesem Sinne ›besitzt‹ ein ästheti-

12 Rolle 2008, 83 f.

13 Rolle 1999, 162 f.

14 Vgl. Goodman 1976. Nach Goodman denotieren metaphorische Exemplifikationen den ›Ausdruck‹ eines ästhetischen Objekts.

15 Die Rede von buchstäblichen Eigenschaften darf nicht positivistisch missverstanden werden. ›Metaphorisch‹ und ›buchstäblich‹ bestimmen sich gegenseitig in einer zweiseitigen Form (Charles Spencer-Brown). Allein der Kontext entscheidet darüber, was als ›buchstäblich‹ oder ›metaphorisch‹ zu gelten hat. Insofern metaphorisch verwendeten Begriffen dadurch keine eigene – ›metaphorische‹ Bedeutung – zukommt, es handelt sich vielmehr um die Übertragung des ›buchstäblichen‹ Gebrauchs auf eine andere »Sphäre« (Nelson Goodman), könnte auch mit Ludwig Wittgenstein zwischen »primärer« und »sekundärer [Wort-]Bedeutung« unterscheiden: »Könnte man hier von ›primärer‹ und ›sekundärer‹ Bedeutung eines Worts reden? – Die Worterklärung ist beidemale die der primären Bedeutung. Nur für den, der das Wort in jener Bedeutung kennt, kann es diese haben.

sches Objekt seine Gehalte metaphorisch. Hier: Der *Leiermann* kann nicht buchstäblich »resignativ« sein, wohl aber kann er die Eigenschaft »resignativ« metaphorisch besitzen, werden bestimmte seiner ›buchstäblichen‹ Eigenschaften (im Beispiel: bestimmte »Mittel«, z. B. »Melodik«) entsprechend aufgefasst.<sup>16</sup>

Das Beispiel zeigt zudem, dass sich die metaphorischen Zuschreibungen bereits auf der Seite der Strukturapplikationen befinden (»Schlichtheit und Sparsamkeit der verwendeten Mittel«, z. B. »formelhafte Melodik«). Es handelt sich – wie zumeist in der musikästhetischen Terminologie – eben nicht um eine rein buchstäbliche Sprechweise, schon deswegen nicht, weil zahlreiche lexikalische Leerstellen in der Beschreibung von Musik nur durch metaphorische Redeweisen gefüllt werden können (z. B. die Rede von ›hohen‹ und ›tiefen‹ Tönen). Um dem Erwartungshorizont im Beispiel zu genügen, muss daher nur noch die Inanspruchnahme von »Schlichtheit und Sparsamkeit« bzw. »Formelhaftigkeit« als Ausdruck des »resignativen Grundzug[es]« erfolgen.

Deutlich wird: Strukturapplikation und inhaltliche Exegese sind zwei unterschiedliche Sprachspiele. Beide gründen, ebenso wie das Verfahren, sie mittels metaphorischer Exemplifikation aufeinander zu beziehen, auf sozialen Konventionen. Für die Bezugnahme auf eine soziale Konvention ist es nicht erforderlich, jene Erfahrungen zu teilen, die zu ihrer Etablierung einstmals geführt haben mögen. Die im Beispiel gemachte Präsupposition ist demnach nicht erfüllt.

Die Funktion der Sprache wiederum ist es, gerade angesichts der Singularität der Erfahrungen der einzelnen Subjekte, mittels allgemeiner Begriffe eine Verständigung zu ermöglichen. Verständigung meint dabei notwendigerweise etwas anderes als das Verstehen der singulären Erfahrungen, die nicht mitteilbar sind. (Umgekehrt gilt: Wer die Feststellung, dass allgemeine Begriffe nicht an die Singularität ästhetischer Objekte heranreichen, zum Argument gegen allgemeine Begriffe in ästhetischen Zusammenhängen macht, hat die Funktion allgemeiner Begriffe nicht verstanden.)

Nehmen wir nun ferner an, jemand hört den *Leiermann* als »ruhig und friedvoll«. Wäre es unstatthaft die »Schlichtheit und Sparsamkeit der verwendeten Mittel« zur Probe dieser metaphorischen Zuschreibung zu machen? Wohl kaum. Können wir behaupten, der Prüfling sei nicht vom »Höreindruck« ausgegangen? Wohl kaum. – Alles was wir ›sehen‹ ist, dass er eine andere metaphorische Zuordnung vorgenommen hat, eine, die wir mit Blick auf die gängigen Sprachspiele als unüblich bezeichnen würden. Ob diese auf einem (anders gearteten) Höreindruck beruht, ist damit gleichfalls nicht gesagt.

Es schiene durchaus unproblematisch, würde sich Rolle dazu bekennen, dass das Erlernen von Sprachspielen Teil einer notwendigen und sinnvollen Sozialisation, sprich

D.h. die sekundäre Verwendung besteht darin, daß ein Wort, mit dieser primären Verwendung, nun in dieser neuen Umgebung gebraucht wird.« Wittgenstein 1984b, 452, § 797. Zu dieser Problematik vergl. auch Davidson 1978.

16 Mit Blick auf das Konzept der metaphorischen Exemplifikation ist die Bezeichnung des Verhältnisses von »resignativen Grundzug« und den »verwendeten Mitteln« als ›Spiegelung‹ irreführend, weil sie genaue jene Abbildhaftigkeit und Kausalität unterstellt, die mit einem Wechsel der »Sphäre« niemals einhergehen kann. Ob Rolle sich mit seinem Terminus der »symbolischen Transformation« auf Goodman implizit bezieht, erscheint ebenfalls fraglich: Transformation als Umformung und metaphorische Exemplifikation als übertragene Bedeutung sind zweierlei.

Erziehung ist. Dem jedoch steht im Beispiel, nicht anders als in den bisherigen, die Doktrin entgegen, den Ruch jeglicher »Abrichtung« (Ludwig Wittgenstein) zu vermeiden. Und so bleibt undiskutiert, wodurch die Rede von einem spezifischen Ausdruck in der sozialen Kommunikation bestimmt ist. Mehr noch: Wenn das, was als sozial bestimmt angesehen wird, mit einer Formulierung wie »gewöhnliche« Argumentationsfähigkeit« in seinem Wert für nachrangig erklärt wird, scheint es nur konsequent, dasjenige, worum es zu gehen scheint, jenes »mehr«, von dem in Rolles Text die Rede ist, nicht auf der Ebene sozialer Übereinkünfte anzusiedeln, sondern stattdessen von einer »ästhetische[n] Wahrnehmung des Ausdrucks der Musik« zu sprechen. Unbemerkt bleibt, dass damit letztlich nur einer herkömmlichen Inhaltsästhetik das Wort geredet wird.

## II. »Stille Post« – Rezeption als »Autopoiesis«

Woher stammen die negativen Bilder von Musiktheorie, die hier und andernorts kolportiert werden? Zumindest in Teilen der Musikpädagogik scheint man sich einig darüber zu sein, dass die hochschulische Musiktheorie auch Wurzel des schulischen Übels ist. So schreibt beispielsweise Karl Heinrich Ehrenforth in einem seiner Beiträge zu einer lebensweltlich orientierten Musikpädagogik:

Vor allem die »Musiktheorie«, die sich von der Musikwissenschaft als grundlagenorientierte Teildisziplin abgespalten hatte, erkannte erst spät, dass ihr Selbstverständnis einem Objektivismus positivistischer Form- und Strukturorientierung verschrieben blieb, der in seiner Welt- und Lebensvergessenheit unmittelbar in den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule Eingang fand. Das Buchstabenschema der Formanalyse und die Kurzschrift der Akkordlehre wurden zum Symbol eines Musikverständnisses, das nie eines war.<sup>17</sup>

Nun muss man gar nicht bezweifeln, dass eine solche Lehrdogmatik hier und da auch an Hochschulen noch vertreten sein mag, aber der von Ehrenforth gezeißelte »grammatische Fundamentalismus«<sup>18</sup> vermag sich recht eigentlich erst unter den Bedingungen des schulischen Lernens zu ungeahntem Wachstum zu entfalten.<sup>19</sup> Der bekannte Versuch, es den anderen, »wirklich wichtigen« Fächern in falsch verstandener Wissenschaftlichkeit durch Implementierung abprüfbarer Faktenwissens gleich zu tun, benötigt keine Vorbilder im hochschulischen Unterricht. Er kann nahtlos an das anschließen, was man unter dem Namen Musiktheorie (und häufig auch dem der Musikwissenschaft) in der eigenen Schulzeit bereits kennengelernt hat.<sup>20</sup>

17 Ehrenforth 2001, 48.

18 Ehrenforth 1993, 14.

19 Dass eine musiktheoretische Propädeutik (ob in der Schule oder andernorts) zum »grammatische[n] Fundamentalismus« verkommen kann, ist freilich noch kein Argument gegen jede Form der Propädeutik.

20 Die Rolle des sogenannten zweiten Ausbildungsabschnittes in diesem Zusammenhang wäre hierbei gesondert zu diskutieren.

Eben deswegen ist es auch nicht nur »etwas verkürzt gesagt«, sondern grundsätzlich fragwürdig, wenn beispielsweise Hans Bäßler behauptet:

Der entscheidende musikpädagogische Fehler, der im Zusammenhang mit der musikalischen Analyse in den vergangenen vierzig Jahren gemacht wurde, bestand (etwas verkürzt gesagt) darin, das musikalische Verstehen von analytischen Einsichten (Elementarlehre, Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre) abhängig zu machen und die Analysetechniken im Musikunterricht von der Methodik der Analyse im Theorieunterricht der Hochschulen unmittelbar abzuleiten.<sup>21</sup>

So einfach aber wird man diejenigen, die für die schulischen Curricula verantwortlich zeichnen, also in der Regel die Vertreter der Musikpädagogik, aus ihrer Verantwortung für das, was in Schulen geschieht, nicht entlassen können. Denn zu befürchten steht, dass sie zu einem nicht unbedeutenden Teil die in schulischen Zusammenhängen waltenden eingeschränkten Vorstellungen von Musiktheorie, auch wenn sie sie nicht befürworten mögen, gleichwohl für alternativlos halten. Dafür mag auch das nächste Beispiel stehen.

### 5. Beispiel

Jürgen Vogt schreibt:

Diese ›signifikative Differenz‹ [22] zwischen Gegebenem und Gemeintem ist zwar die Absage an eine völlige Adäquation, in der Wahrnehmung und Sache ganz und gar deckungsgleich wären. Sie ist aber auch Absage an eine völlige Trennung von Gegenstand und Bedeutung, durch welche die Bedeutungen zu bloßen ›Spielbedeutungen‹ [23], also zu gänzlich arbiträren Sinnzuweisungen degradiert würden [...]. Bereits jede schlichte Erfahrung ist demnach geprägt durch eine ›Überfülle des Gegebenen‹ [24] die nicht durch eine einzige Bedeutung erschöpft sein kann, und durch einen Überschuss an Deutungshypothesen, mit denen wir an die Gegenstände herantreten. Insofern sich Gegenstand und Bedeutung einander bedingen und herausfordern, kann man hier auch von einer ›offenen Dialektik‹ sprechen [25], die offen bleibt, weil die Schaukelbewegung zwischen Gegenstand und Bedeutung nicht zum Stillstand kommen kann.

Gruhns Ansatz kennt eine solche offene Dialektik der Erfahrung offenbar nicht. Seine Wahrnehmungstheorie changiert dabei zwischen der völligen Deckungsgleichheit von Gegenstand und Bedeutung und ihrem gänzlichen Auseinanderfallen in einem Interpretationsrelativismus. Zumeist und zuerst handelt es sich jedoch um eine Adäquanz von wahrgenommenem Gegenstand und zugewiesener Bedeutung. Wenn ein akustisches Ereignis als Dominantseptakkord wahrgenommen wird, so ist dieses Ereignis nach Gruhn verstanden als das, was es tatsächlich der Sache nach ist. Verstehen ist demnach synonym mit Erkennen, genauer gesagt: mit Wiedererkennen, denn wir hören

21 Bäßler 1999, 3.

22 Waldenfels 1980, 86.

23 Husserl 1968, § 20.

24 Waldenfels 1980, 90.

25 Ebd., 91.

ja laut Gruhn nur das, was wir schon kennengelernt haben [...]. ›Verstehen‹ bedeutet letztlich ›Identifizieren‹.

Damit sind die entscheidenden Weichen bereits gestellt. Das identifizierende ›Etwas als etwas‹ kennt kein ›Woraufhin‹ der Intentionalität, die das Erkennen in eine Suchbewegung verwandelte, sondern das Verstehen bleibt im geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist.<sup>26</sup>

In all dem erscheint Vogt Gruhns Lerntheorie auf der didaktischen Metaebene als verfehlt. Zusammenfassend konstatiert er:

In der Auseinandersetzung mit der neurophysiologisch begründeten Lerntheorie Gruhns haben sich drei Problemfelder herausgeschält, die für eine Diskussion des Musik-Lernens im Horizont von Musikerziehung und musikalischer Bildung einer weiteren Diskussion bedürften:

Offene Dialektik der Erfahrung vs. Identifizierendes Erkennen

Nicht-Repräsentierbarkeit des ästhetischen Objekts vs. Repräsentation von musikalischem Wissen

Diskontinuität des Lernprozesses vs. Kontinuität von Entwicklungsphasen<sup>27</sup>

Zweifelsfrei ist Vogts Position zuzustimmen: Musikverstehen bedeutet nicht, musikalische Ereignisse als zuvor erlernte wiederzuerkennen. Gleichwohl läuft Vogts Kritik ins Leere. Denn strenggenommen gibt es da gar nichts, dass wiedererkannt werden könnte. Diese Überlegung mag zunächst überraschen (und wird auch noch zu präzisieren sein). Mit ihr wird nicht auf die (zweifelsohne gegebene) unhintergehbare Deutungshoheit des Subjekts rekurriert. Gemeint ist zunächst: Zum Singulare Tantum, von dem Vogt spricht, gehört, dass es in ästhetischen Objekten auch nur singuläre musikalische Sachverhalte<sup>28</sup> gibt. Selbst ein Dominantseptakkord ist ein solcher ›Sachverhalt‹, d. h. nicht ein akustisches Datum, sondern eine Konstellation, die sich einer konkreten Abstimmung verdankt.

In der zeitgenössischen Musiktheorie wird kontrovers diskutiert, wie weit die Kontexte zu fassen sind, die derartige Abstimmungen determinieren.<sup>29</sup> Die sinkende Akzeptanz

26 Vogt 2004, 54.

27 Ebd., 72.

28 ›Sachverhalt‹ und ›Tatsache‹ werden hier nicht synonym gebraucht. Mit Wittgenstein 1984a kann darauf verwiesen werden, dass die Menge der ›Sachverhalte‹ größer ist als die der ›Tatsachen‹, denn zur Tatsache wird ein Sachverhalt dadurch, dass er verifizierbar ist. Bekanntlich ist die Welt der Tatsachen nur die der Sätze der exakten Naturwissenschaften. In diesem Sinne formulieren die Sätze der Musiktheorie zweifelsohne Sachverhalte, aber keine Tatsachen. Anders als beispielsweise hinsichtlich Fallgesetze sind die durch Inanspruchnahme diverser musiktheoretischer Ansätze am ästhetischen Objekt gemachten Beobachtungen und getroffenen Unterscheidungen weder überhistorisch noch überindividuell. Allenfalls lässt sich mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ansätze in historischer und heutiger Zeit zwischen mehr oder minder deutungskompetenten und differenzierteren Formulierungen musiktheoretischer Sachverhalte unterscheiden.

29 Vereinfacht gesagt stehen sich dabei Vertreter ein Theorie von Tonalität als ›vernetztem Stückwerk‹ (Eybl 2005; vgl. hierzu die Kritik in Rohringer 2010) bzw. der Schematheorie (Gjerdingen 1986, 1988, 2007) und Vertreter einer holistisch orientierten Musiktheorie gegenüber (Polth 2001a, Haas 2003).

der post-Riemannschen Funktionstheorien und ihre Verdrängung durch eine satzmodellbasierte Analytik<sup>30</sup> ist nicht nur Folge der verstärkten Rezeption historischer Theorie (insbesondere der Generalbasslehre<sup>31</sup>). Sie ist auch Indiz dafür, dass ›Kontexte‹ in diesen zunehmend als unterbestimmt erachtet werden.<sup>32</sup> Demgegenüber gestattet die Analyse von Instanziierungen der Satzmodelle auf dem Hintergrund einer Klassenzugehörigkeit die Einzigartigkeit kompositorischer Lösungen sichtbar zu machen. Instanziierungen müssen dabei nicht notwendigerweise als diminuierende Ausarbeitungen weniger komplexer Muster verstanden werden, sondern können als teilweise und wechselnde Auswahl aus einem Feld vorgeprägter, dem Modell zugeordneter Optionen verstanden werden.

Die Kadenz am Ende des ersten Halbsatzes des Refrain-Themas aus dem Finalsatz von Mozarts Klaviersonate D-Dur KV 576 (T. 8) verwendet im Zuge einer förmlichen Ausweichung in die Tonart der Quinte erwartungsgemäß deren Dominante in Form eines Dominantseptakkordes.<sup>33</sup> Real betrachtet ist der Klang allerdings unvollständig: Die Terz fehlt. Dennoch *erklingt* ein Dominantseptakkord, ungeachtet dessen, dass er nicht *dasteht*.

Dass Mozarts Instanzierung gelingt, widerspricht der Vorstellung, bei (tonaler) Musik habe man es mit statischen, gewissermaßen ontischen ›Bausteinen‹ gleichbleibender Substanz zu tun. Die ›Konstellation‹ Dominantseptakkord, insofern sie ein Feld möglicher und klassifizierbarer satztechnischer und kontextueller Ereignisse bündelt, wird hier als ein satztechnisches Modell begreifbar. (Nicht die Auffassung, die Terz als Leitton sei ein unverzichtbarer Bestandteil der Dominante, ist trivial, sondern diejenige, funktionale Klanglichkeit und akustische hätten identisch zu sein.<sup>34</sup>)

Zwei Dinge konvergieren: Zum einen ist Mozarts Klangbildung dem ›vollständigen‹ Akkord ähnlich. Zum anderen ist sie in einen Kontext eingebunden, der sie als Dominantseptakkord verständlich werden lässt. (Dazu gehört beispielsweise, dass auch dem realen Trio-Satz klassischer Klaviersonaten ein vierstimmiger Struktursatz in Art des Generalbasses zugrunde liegt.) Beides gewährt der Klangbildung Mozarts diejenige »Anschlussfähigkeit« (Niklas Luhmann), die es braucht, um auf der Ebene der psychischen Systeme ›Musiklernen‹ zu ermöglichen und auf derjenigen sozialer Systeme eine historische Entwicklung<sup>35</sup> in Gang zu setzen. Auch beim ›Musiklernen‹ kommt es nicht schlicht zur Deckung unserer Wahrnehmung mit einem vorausgehenden ›inneren Vorstellungsbild‹, hier: von *dem* Dominantseptakkord. Angesichts der Singularität der Kontexte haben wir gar keine Gelegenheit, ein solches Vorstellungsbild<sup>36</sup> zu entwickeln.

30 Vgl. Aerts 2007, Kaiser 2007 u. Schwab-Felisch 2007.

31 Vgl. Holtmeier 2008.

32 Vgl. Polth 2001b.

33 Das Beispiel kann im Rahmen der NMA-Online aufgerufen werden unter: [http://dme.mozarteum.at/DME/nma/nmapub\\_srch.php?l=1](http://dme.mozarteum.at/DME/nma/nmapub_srch.php?l=1)

34 Vgl. Rohringer 2010.

35 Vgl. Rohringer 2009.

36 Vgl. hierzu auch die Kritik Wittgensteins am sogenannten Mentalismus und der frühen Gestaltpsychologie: »[...] er [Wittgenstein] will einfach sagen, daß sich unsere unmittelbare Wahrnehmung nicht nur auf eine bloße Gestalt – ein umgrenztes Etwas – bezieht, sondern auch seine Bedeutung oder zumindest einen Teil seiner Bedeutung umfaßt.« (Schulte 1987, 88)

So gilt einerseits: Aufgrund des Umstands, dass Tonalität ein funktionales System ist<sup>37</sup>, d.h. ein System, bei dem es einzig um die Relationen geht, in die die Einzelereignisse gebracht sind, kann der Dominantseptakkord nicht als *der* Dominantseptakkord ›gelernt‹ werden. Wahrgenommen und ›gelernt‹ werden nur Dominantseptakkorde in individuellen Zusammenhängen. Dabei werden Dominantseptakkorde nicht als Abstraktion der uns bekannten Dominantseptakkorde unter *Hinzufügung* irgend eines *Surplus* gehört, das sie zu den jeweiligen Dominantseptakkorden des jeweiligen Stücks macht, sondern immer nur jenen *einen* konkreten Dominantseptakkord im Zusammenhang des *einen* konkreten Stückes, der *einen* konkreten Stelle etc. –

Andererseits aber gilt ebenso: Selbstverständlich gleichen sich musikalische Zusammenhänge – sowohl hinsichtlich der Instanzierungen der Modelle als auch der jeweiligen Relationalität im ästhetischen Objekt. Gerade in tonaler Musik sind musikalische Zusammenhänge in hohem Grade auch standardisiert und konventionalisiert, sind einander ähnlich. Insofern kann es – entgegen Vogt – nicht darum gehen, den Begriff der Identifizierung beim Musikverstehen bzw. Musikkernen grundsätzlich zurückzuweisen, sondern lediglich dessen nicht hinreichend komplexen Gebrauch. Jede kompositorische Lösung sieht sich vor die Aufgabe gestellt, die Implikationen der Einzelereignisse, denen ein Feld möglicher, mehr oder weniger weitreichender Funktionszusammenhänge durch ihren Gebrauch eingeschrieben ist, *auf* ein neues ›Ganzes‹<sup>38</sup> *hin* zu aktualisieren.<sup>39</sup>

Insofern selbst das einfachste Beispiel singulär ist (z. B. ein solches, durch das ›der Dominantseptakkord‹ gelernt werden soll), sind auch in Gruhns Konzept der »Audiation«<sup>40</sup> nur Singularitäten Gegenstand des Lernprozesses. Somit wird von vornherein anders ›audiert‹ als die theoretischen Ausführungen Gruhns vermuten lassen, und jenes Problem, von dem Vogt spricht, stellt sich anders dar:

Der Sinn der musikalischen ›Vokabeln‹, die es nach Gruhn zuerst zu lernen gilt [41] ist aber kein kommunikativ-pragmatischer [...], sondern in jedem erdenklichen Fall ein ästhetischer. [...] Vermutlich würde Gruhn vorbringen, die analytische Herauslösung von Elementen wie ›Trugschluss‹ oder ›Periode‹ sei ein Propädeutikum der eigentlichen ästhetischen Erfahrung. Aber von dieser Erfahrung ist nirgendwo die Rede und es wird auch kein Übergang vom ›Einschleifen‹ der Repräsentationen zur ästhetischen Erfahrung angedeutet – vermutlich gibt es auch gar keinen.<sup>42</sup>

- 37 Ob Funktionalität ein Sachverhalt aller musikalischen (und ästhetischen) Systeme ist, kann hier dahingestellt bleiben.
- 38 Der Begriff des ›Ganzes‹ bezieht sich hier generell auf ästhetische Objekte mit endlicher Ausdehnung und ist nicht der historisch nur begrenzt gültigen Idee des geschlossenen Kunstwerkes verpflichtet.
- 39 Dies veranschaulicht beispielsweise der sogenannte Tristan-Akkord. Die ihm eingeschriebene Klangwirkung ist die einer II. Stufe in Moll. Sein Gebrauch bei Wagner aber der einer II. Stufe in der tritonius-entfernten Tonart. Seine besondere Wirkung beruht aus der Dialektik zwischen der ›Abstoßung‹ (vgl. Holtmeier 2002) des Klangs von seinem neuen Kontext einerseits – gemessen an seiner herkömmlichen Verwendung – und der Aktualisierung als Klangvertreter in einem subdominanten Tonfeld (vgl. Polth 2006, 173).
- 40 Nach Edwin E. Gordon's »Music Learning Theory«. Vgl. Gordon 1980 u. 1989.
- 41 Vgl. Gruhn 1999, 70.
- 42 Vogt 2004, 62.

Die vorausgehende Argumentation hat deutlich gemacht, dass es jenen »Übergang«, den Vogt vermisst, tatsächlich nicht gibt (und nicht, weil Gruhn ihn in seinem Konzept übersehen habe oder in diesem nicht berücksichtigen könne). Folglich gibt es auch kein separates »Propädeutikum«. Das stellt ein nicht unerhebliches Problem für jede Art musiktheoretischer Lehre da, die in reflektierter Verkürzung der Kontexte immer nur einem partiellen Begriff des ›Ganzen‹ folgen kann. Eben dieser Aporie aber gilt es sich zu stellen, und hier nun weist Vogts Text eine signifikante Schwäche auf. Denn der Schlusssatz der zitierten Textpassage, in dem das ästhetische Objekt als ein »Singulare Tantum« bezeichnet wird, weicht dem hier skizzierten Problem dadurch aus, dass er Zuflucht zur »Einzigartigkeit in der ästhetischen Erfahrung« nimmt. Damit ist zwar alles gesagt, aber nichts geklärt. Der Begriff »ästhetische Erfahrung« fungiert als Black Box, wodurch unsichtbar bleibt, was infolge der Dialektik von partieller Autonomie (der Einzelereignisse) und partieller Ganzheit (dem jeweilig segmentierten Funktionszusammenhang) an Schwierigkeiten aufgeworfen wird. So schreibt Vogt nur:

Nun wird niemand leugnen, dass ›Kategorisieren‹, ›Verdichten‹, ›Festigen‹ und ›Üben‹ sinnvolle Prozesse sind, die vermutlich zum Lernen dazugehören.<sup>43</sup>

Anhand des »vermutlich« wird das Desiderat der Überlegungen explizit. Nur als Einräumung vorn angestellt, geht Vogt schnell zu dem ihm wichtigen Punkt über, der sich einer gängigen Rezeption Neuer Musik zu verdanken scheint, und setzt fort:

Sofern es dabei aber überhaupt um das Erlernen von etwas Neuem geht, so ist dieses Neue jedenfalls nichts Neuartiges, sondern lediglich eine Vertiefung dessen, was zuvor bereits ›eingeschleift‹ wurde. Das ›Unerhörte‹ ist in diesem Lernmodell nicht vorgesehen. Man kann auch sagen: Gruhns Begriff des musikalischen Lernens verfehlt den ästhetischen Erfahrungsmodus, weil zu diesem gerade gehört, dass die existierenden Wahrnehmungscodes irritiert und in Frage gestellt werden. Musik als ästhetisches Objekt ist nicht vorweg repräsentierbar, und dies gilt nicht nur für musikalische Kunstwerke. [...] Ästhetische Objekte fügen sich in kein Schema; sie sind nicht decodierbar und passen in keinen Schaltplan, weil sie nicht der Fall einer Regel sind und kein Exemplar einer Gattung. Mit anderen Worten: Ein Musikwerk als ästhetisches Objekt ist ein Singulare Tantum, dem man in seiner Einzigartigkeit in der ästhetischen Erfahrung begegnen muss.<sup>44</sup>

Dass durch das »Unerhörte [...] die existierenden Wahrnehmungscodes irritiert und in Frage gestellt werden«, ist eine fraglos zustimmungsfähige Einschätzung. Doch ist das Unerhörte nicht schlicht das ›Neuartige‹, sondern dasjenige ›Neuartige‹, das ästhetisch gelingt (und als bedeutsam<sup>45</sup> erfahren wird). Ästhetisch gelungen, so wie es im Begriff vom ›Unerhörten‹ mitschwingt, ist das ›Neuartige‹ aber nur dann, wenn auch ein ›neuartiger‹ musikalischer Zusammenhang entsteht, d. h., wenn nicht nur eine bekannte ›Regel‹ durchbrochen, sondern eine neue ›Regel‹ verständlich wird. Indem wir dem Unerhörten

43 Ebd., 60.

44 Ebd.

45 ›Bedeutsam‹ im Sinne einer als relevant erfahrenen Sichtweise.

bescheinigen, dass es ›funktioniert‹, unterstellen wir diese Regel – selbst dann, wenn wir auf der Ebene des musiktheoretischen Beschreibungssystem nur Limitationen feststellen können: Wir sind dann nur (noch) nicht in der Lage, die neue Regel (gegebenenfalls mit Hilfe eines neuen musiktheoretischen Beschreibungssystems) explizit zu machen. Reflektierte Musiktheorie wird daher niemals die Limitationen ihrer Beschreibungen und Beschreibungssysteme zum Gütekriterium einer Musik erklären, sondern danach trachten, die neue Regel zu finden.<sup>46</sup>

Natürlich bedarf es zu diesem Verständnis eines veränderten Regelbegriffes: Ästhetische Objekte sind fraglos Fall einer Regel und zwar der, die sie sich selbst geben. Das wiederum spricht nicht dagegen, dass es sich um Exemplare einer Gattung handelt: Niemand wird ernsthaft bezweifeln, dass Beethovens *Eroica* ein Singulare Tantum und ein Exemplar einer Gattung, nämlich der Symphonie ist. Dass die *Eroica* zugleich Folge einer Regel ist, heißt, dass sie die Einrichtung der ›Medien‹ ›Klang‹ und ›Zeit‹ (im Sinne von Fritz Heider und Niklas Luhmann) einen spezifischen funktionalen Zusammenhang ausprägen, der nicht beliebig ist.

Eine Akzentuierung der Zugehörigkeit des ›Unerhörten‹ zum ästhetischen Erfahrungsmodus läuft Gefahr aus dem Blick zu verlieren, dass ästhetische Gelungenheit überhaupt nicht auf das ›Neuartige‹ angewiesen ist: Weder liegt die ästhetische Qualität des ersten Themas aus dem Kopfsatz von Beethovens Klaviersonate op. 14,2 darin begründet, dass es den Typus ›Satz‹ idealtypisch auszuführen, noch überzeugt der Beginn des Andante cantabile aus Mozarts Klaviersonate KV 330 ästhetisch deswegen, weil er eine Abweichung hiervon darstellt.<sup>47</sup> Vielmehr ist in beiden Fällen der konkrete musikalische Funktionszusammenhang entscheidend, das Verhältnis zu irgendeiner Norm hingegen nachrangig.

So bleibt das Bild von Musiktheorie, das Gruhn im Zusammenhang seiner Lerntheorie entwirft, sein unzureichender Begriff von musikalischem Zusammenhang und ein ›Baukastensystem‹, das von (musikalischer) Funktionalität nichts weiß, letztlich ohne Korrektur in Vogts Text. Hinterfragt wird Gruhns Lehrtheorie, nicht sein Bild von Musiktheorie. Dabei ist das besondere Kuriosum von Vogts Text, dass dieses Bild nur durch die Rezeption eines Autors des eigenen Faches gewonnen bzw. bestätigt wird, nicht durch die Auseinandersetzung mit Autoren desjenigen Faches, das hier verhandelt wird. Dabei hätte es keines allzu großen Aufwandes bedurft, um festzustellen, dass zumindest in hochschulischer Musiktheorie heutzutage mehrheitlich nicht anders verfahren, als es Vogt für die zeitgenössische Fremdsprachendidaktik feststellt:

Auch in der Fremdsprachendidaktik werden im Übrigen schon lange keine isolierten Vokabeln und auch keine isolierten ›Patterns‹ mehr selbstzweckhaft ›eingeschliffen‹,

46 Eine Regel finden wiederum heißt nicht sagen, *warum* Musik als schön und bedeutsam wahrgenommen wird. Die Regel finden bedeutet, dem bereits vorausgesetzten positiven ästhetischen Urteil einen strukturellen ›Index‹ zuzuordnen (Charles S. Pierce). Insofern objektiviert musikalische Analyse keineswegs ästhetische Urteile.

47 Die Wahl der Beispiele erklärt sich durch das übernächste Zitat und die sich daran anschließende Diskussion.

sondern Ausgangspunkt ist der kommunikativ-pragmatische Verwendungskontext, in den z. B. eine Phrase eingebettet ist.<sup>48</sup>

Noch mehr aber ist zu bedauern, dass Vogt selbst, im Autorenduo mit Christian Rolle, an anderer Stelle ein Exempel genau jener an simplifizierenden Schemata orientierten Musiktheorie gibt, die er kritisiert. Da wird – als Beispiel einer »wünschenswerten Explikationskunst« – behauptet, dass das

Thema des 2. Satzes von Mozarts Klaviersonate C-Dur (KV 330) als Periode konzipiert ist, während demgegenüber das Thema des 1. Satzes von Beethovens Klaviersonate G-Dur (op. 14,2) die Gestalt eines Satzes hat.<sup>49</sup>

Eigentlich geht es Vogt und Rolle um ästhetische Zeigehandlungen. Diesen wird die Formanalyse (als Form des ›Sagens‹ bzw. als bloße Demonstration musiktheoretischer Sachverhalte) gegenübergestellt. Die leichte Herablassung, die in der Formulierung von der »wünschenswerten Explikationskunst« mitschwingt, fällt allerdings auf das Autorenpaar zurück, denn ob ihre formanalytischen Ausführungen tatsächlich als Beispiel einer »wünschenswerten Explikationskunst« dienen können, ist durchaus fraglich.

Vogts und Rolles Unterscheidung von ›Satz‹ und ›Periode‹ liegen offenbar<sup>50</sup> die formanalytischen Kategorien von Erwin Ratz<sup>51</sup> in der Nachfolge Arnold Schönbergs zugrunde, wie sie in der deutschsprachigen systematischen Formenlehre lange Zeit fast ausschließlich gültig waren. Mit Blick auf diese Systematik ist schnell übereinzukommen, dass das Beethoven-Beispiel als Satz bezeichnet werden kann. Jedoch irritiert die Behauptung, das Mozart-Beispiel sei »als Periode konzipiert«: Das gesamte *Andante cantabile* ist als dreiteilige Großform angelegt. Rahmenteil sowie der als *Minore* gestaltete Mittelteil bestehen jeweils aus zwei Reprisen. Insofern keine Rundung durch ein thematisches *Da capo* geschieht, lassen sich beide Formteile als ›zweiteilige Liedform‹ apostrophieren.<sup>52</sup> Wenn das Autorenduo vom »Thema« spricht, meint es offenbar analog zum Beethoven-Beispiel die eröffnende Taktgruppe, die zugleich die erste Reprise des Rahmenteils bildet. Damit orientiert sich diese Zuordnung nur an der Länge von acht Takten, wird aber ohne Blick auf die übergeordnete Formanlage getroffen.

Nicht nur diese Segmentierung, sondern auch die inhaltliche Behauptung, es handele sich bei der eröffnenden Taktgruppe um eine Periode, ist problematisch. Denn insofern die Takte 5 und 6 die rhythmische Anlage des zweiten *Zweiers* m.A. fortführen, wird hier ganz im Sinne eines (Entwicklungs-)Satzes nach Ratz verfahren, wo die entwickelnde Fortspinnung in der Regel nahtlos in den Kadenzteil übergeht (T. 6 ff.). Hinzu kommt,

48 Vogt 2004, 62, Anm. 32. Selbst in Ehrenforth 2001 wird ja durch die Formulierung »erkannte erst spät« (48) konzediert, dass es sich mittlerweile anders verhält.

49 Vogt/Rolle 1999, 21.

50 Ein expliziter Hinweis fehlt.

51 Ratz 1951.

52 Die Wiederaufnahme der ersten thematischen Prägung der *Minore* in den Takten 38 m. A. ff. widerspricht dieser Deutung nicht, insofern es sich hierbei um eine *Codetta* zur *Minore* selbst handelt. Hierzu bilden die Takte 61 m. a. ff. eine Analogie am Ende der Gesamtform.

dass der vermeintliche periodische Nachsatz, der mit Takt 5 anzusetzen wäre, keine klare thematische Wiederaufnahme des Vordersatzes auf der I. Stufe aufweist, sondern die am Ende des ersten Vierers halbschlüssig erreichte V. Stufe fortsetzt und als »förmliche Ausweichung« (Heinrich Christoph Koch) tonikalisiert. Es steht zu vermuten, dass es vor allem jener Halbschluss ist, den das Autorenduo als Kriterium der ›Periode‹ erachtet, zumal Ratz weder Mischformen von Periode und Satz<sup>53</sup>, noch eine Ausprägung des Satzes kennt, dessen Vordersatz mit eigenständiger Schlusswendung endet.<sup>54</sup>

Man würde die hier geäußerte Kritik missverstehen, sähe man in ihr primär den Versuch, fachfremden Kollegen fachsystematische Lücken nachzuweisen. Es wäre auch unangemessen, diesen Fall dafür anzuführen, dass selbst bei einem vermeintlich so elementaren Sachverhalt, wie der Unterscheidung zwischen Satz und Periode, ein Diskurs über unterschiedliche Zuordnungen erfolgen könne. Ein solcher Diskurs kann zweifelsohne geführt werden, nur zeigt er weniger die Multiperspektivität der Welt als schlicht, dass Vogt und Rolle Begriffe der Formanalyse unterbestimmt verwenden. Achttaktigkeit und mittiger Halbschluss erscheinen ihnen offenbar ausreichend, um von Thema und Periode zu sprechen. Der von Vogt angemahnte »Verwendungskontext« geht in die getroffene Zuordnung nicht ein.

So nährt diese »Explikationskunst« den Verdacht, dass die musiktheoretischen Implikationen der Gruhnschen Lerntheorie auch bei deren Kritikern ohne Alternative sind, und es muss nicht verwundern, dass in der Konsequenz dieser Leerstelle Vogts Nachfolger die Gruhnschen Implikationen zu Kennzeichen jedweder Musiktheorie erklären – noch einmal Christopher Wallbaum, hier in der Besprechung einer Unterrichtsstunde:

In der Kernarbeitsphase geht es dann um das Lernen der Begriffe Homophonie und Polyphonie. Dabei werden allein die musiktheoretisch-analytischen Begriffsmerkmale ›gleichzeitig‹ und ›nacheinander einsetzend‹ sowie ›Stimmkreuzung‹ thematisiert. Wahrnehmungen und Deutungen der gehörten Klänge sind nicht gefragt. Die Musikstücke erscheinen hier nicht in ästhetischer Praxis, sondern zur Veranschaulichung von Musiktheorie, also in einer theoretischen, begrifflich identifizierenden Praxis.<sup>55</sup>

Hier wird der Begriff ›Wahrnehmung‹ offenkundig für die ›Wahrnehmung‹ eines Bestimmten reserviert, wobei offen bleibt, was dieses Bestimmte ist. Dass Klänge ›wahrgenommen‹ und ›gedeutet‹ werden, wenn die Rede davon ist, dass Stimmen ›gleichzeitig‹ oder ›nacheinander‹ einsetzen, wird bestritten. Schlussendlich sind alle Bereiche des Musiklernens einer Reformulierung unterzogen worden, wie sie Vogt »für eine Diskussion des Musik-Lernens im Horizont von Musikerziehung und musikalischer Bildung« für erforderlich hält – mit Ausnahme der Musiktheorie: Sie dient als Negativfolie, vor

53 Caplin spricht von »Hybrid 1« (1998, 59).

54 Für die Beschreibung des ersten Vierers als periodischer Vordersatz ließe sich anführen, dass der zweite Vierer dynamisch und in der satztechnischen Einrichtung in Kontrast zum ersten Zweier steht. Aus rhythmischer Perspektive lässt sich der zweite Zweier jedoch ebenso überzeugend als Variante des ersten Zweiers auffassen, was als typische Abfolge im Vordersatz eines Satzes anzusehen wäre.

55 Wallbaum 2010, 95.

deren Hintergrund sich die Errungenschaften moderner Pädagogik, die durch Begriffe wie Emanzipation, Freiheit, Antidogmatismus, Subjektbezug und (ästhetische) Erfahrung geprägt sind, positiv abheben.

Einen Hinweis, weshalb die mangelnde Differenzierung nicht als störend empfunden wird, und damit auch auf das ›Bestimmte‹, das bei Wallbaum nicht explizit wird, gibt indirekt der Schlussabsatz des zitierten Textauszuges aus Vogts Rezensionssessay:

Damit sind die entscheidenden Weichen bereits gestellt. Das identifizierende ›Etwas als etwas‹ kennt kein ›Woraufhin‹ der Intentionalität, die das Erkennen in eine Suchbewegung verwandelte, sondern das Verstehen bleibt im geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist.<sup>56</sup>

Interessant ist der Zusatz vom »geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist«. Was Vogt an Gruhns Lerntheorie stört, ist demnach nicht nur ihre Diskursunzugänglichkeit, sondern auch ihr Fokus auf eine bestimmte musikalische ›Sinnhaftigkeit‹, über die sich Gruhn in der Einleitung des von Vogt rezensierten Buches wie folgt äußert:

Lernen wir von der Theorie der Tonleitern und Notenzeichen aus oder von der Vorstellung von Melodien und Rhythmen her? Wie oft hört man die kokettierende Bemerkung: ›Ja, ich höre das gerne – aber ich verstehe nichts von Musik.‹ Aber wer versteht mehr von Musik, derjenige, der etwas über die Sonatenform oder die Stilmerkmale der Romantik weiß, der viele verschiedene Interpreten und ihre Besonderheiten kennt, der in der Partitur mitliest und die Notennamen benennen kann, oder derjenige, der eine Melodie hört und weiterführen kann, ihren Takt und ihre Tonart erkennt, sie auch auf ein Instrument übertragen kann, sie sogar in verschiedenen Tonarten und in verschiedenen metrischen Gestalten spielen kann, der hörend spürt, wo der Grundton ist und ob die Melodie moduliert oder nicht, der Dur und Moll nicht als Skalen mit einer bestimmten Anordnung von Ganz- und Halbtonschritten weiß, sondern unterschiedliche Klangqualitäten hört?<sup>57</sup>

Der Versuch Gruhns, dasjenige, was er späterhin ›formale Repräsentanzen‹ nennt, gegen ein begriffliches Wissen über Musik auszuspielen, wäre eine eigene Erörterung wert. Angeführt sei die Textstelle nur, um zu verdeutlichen, dass es Gruhn offenbar primär um das Verständnis desjenigen geht, was oben unter dem Begriff Funktionalität firmiert, auch, wenn sein Begriff davon – wie gezeigt – als ungenügend angesehen werden muss.

So steht zu vermuten, dass die Provokation, die von Gruhn für Vogt ausgeht, nicht zuletzt darin liegt, dass der ›Sinn‹ nicht auf der Ebene ›gehaltlicher Zuordnungen‹ zum klanglichen Geschehen gesucht (wenn auch nicht ausgeschlossen) wird. Zur Erinnerung:

Wenn ein akustisches Ereignis als Dominantseptakkord wahrgenommen wird, so ist dieses Ereignis nach Gruhn verstanden als das, was es tatsächlich der Sache nach ist.<sup>58</sup>

56 Vogt 2004, 54.

57 Gruhn 1998, 10f.

58 Vogt 2004, 54.

Dieses ›Skandalon‹ bliebe demnach auch dann erhalten, wenn ferner nicht davon ausgegangen werden müsste, dass das Hören eines »akustisches Ereignis als Dominantseptakkord« nicht ein ›Identifizieren‹, sondern das Auffassen eines singulären funktionalen Zusammenhangs wäre, das seinen Ausgang gleichwohl vom Erkennen einer partiellen Identität nehmen kann. Denn hier wie da bliebe das »Verstehen« für Vogt wohl im »geschlossenen Kreis eines Sinnes, der in ›der Musik‹ bereits vorhanden ist«. Und auch dann, wenn wir diese Aussage reformulierten und konstruktivistisch davon ausgingen, dass beim Wahrnehmen der singulären Dominantseptakkorde nicht abbildend sondern konstruierend und damit individuell verfahren würde – es würde wohl nichts helfen, denn auch ein hinsichtlich der Funktionalität deutend verfahren der Hörer, würde nicht dort deutend verfahren, wo es für Vogt relevant wird, nämlich bei der »ästhetische[n] Wahrnehmung des Ausdrucks der Musik«, von der Rolle spricht.

Hier liegt denn auch die tiefere Ursache dafür, weshalb der Gruhnsche Begriff der Audiation von Vogt zurückgewiesen werden kann, ohne dass an seine Stelle eine alternative Konzeption treten müsste. Bei Vogt setzt der Wunsch zum Diskurs<sup>59</sup> immer schon voraus, was Gruhn mit seinem Ansatz erst ermöglichen möchte: die Wahrnehmung eines musikalischen Zusammenhangs.

### III. »Sich bestimmen lassen« – der ›unbekannte‹ Seel

Der Philosoph Martin Seel, kein Unbekannter für insbesondere diejenigen in der Musikpädagogik, die den Begriff der ästhetischen Erfahrung in den vergangenen Jahren versucht haben stark zu machen<sup>60</sup>, ist bereits vor annähernd zehn Jahren mit der Direktive »Sich bestimmen lassen« für einen »revidierte[n] Begriff der Selbstbestimmung« eingetreten. Seel gibt zunächst eine Bestandsaufnahme:

Die Philosophie spricht viel über das Tun, aber wenig über das Lassen. Natürlich spielt die Polarität von Tun und Unterlassen sowie die Tugend der Gelassenheit in ihrer Geschichte eine wichtige Rolle. Dennoch wurde die Eigenart des Menschen vorwiegend aus seiner Befähigung zur tätigen Erkundung und Gestaltung seiner Lebensverhältnisse verstanden – einer aktiven Steuerung, die im Gegensatz zu einem instinktiven oder affektiven Getriebensein steht. Darüber ist häufig das Element der Passivität in Vergessenheit geraten, das aller unserer Aktivität *innewohnt*. Zu wenig wird jenes Bestimmtheit bedacht, das sich *im Herzen* des menschlichen Bestimmendseins vollzieht. Die Einheit von Tun und Lassen wird häufig gerade dort übersehen, wo es – in der Theorie nicht weniger als in der Praxis – am meisten auf sie ankommt: dort nämlich, wo es um menschliche *Selbstbestimmung* geht.<sup>61</sup>

Angesichts der Fragen: »Wie ist es möglich, sich auf der Strecke des eigenen Lebens aus eigener Kraft zu orientieren, wo doch innen und außen überall unbeherrschte und

59 Der Zusammenhang didaktischer und ästhetischer Positionen in der Musikpädagogik (und Musiktheorie) ist nach Meinung des Autor ein Forschungsdesiderat.

60 Vgl. insbesondere Rolle 1999.

61 Seel 2002, 279. (Eine vorbereitende Veröffentlichung ist Seel 1998.)

vielleicht unbeherrschbare, unbestimmte und vielleicht unbestimmbare Kräfte am Werk sind? [und] Wie kann Selbstbestimmung unter diesen Bedingungen mehr sein als ein unerreichbares Ideal?«<sup>62</sup>, sieht Seel die Aufgabe einer praktischen Philosophie, die sie sich »[m]it etwas Unerreichbarem [...] in dieser Sache nicht zufriedengeben« dürfe, darin, »die Möglichkeit von Selbstbestimmung so zu denken, dass sie als eine *mögliche Wirklichkeit* unseres Lebens verständlich wird.«<sup>63</sup>

Dieses Zusammendenken führt bei Seel zu der prägnanten Schlussfolgerung: »Selbstbestimmung, recht verstanden, ist das Vermögen, *sich bestimmen zu lassen*.«<sup>64</sup> Seel erläutert:

Generell verstehe ich unter »Bestimmen« die Fähigkeit der *erkennenden Festlegung* darauf, wie etwas ist oder wie etwas sein soll. Der Ausdruck »Festlegung« meint dabei eine Handlung, in der eine Position gewonnen wird, die ihre Kontur gegenüber möglichen anderen Positionen erhält: gegenüber anderen inhaltlichen Festlegungen wie gegenüber den zustimmenden oder abweichenden Meinungen der anderen. Nur in diesem doppelten Spielraum ist eine eigene Festlegung und damit überhaupt eine Festlegung möglich.<sup>65</sup>

Eben weil »so etwas wie letzte Gründe gerade nicht zur Verfügung«<sup>66</sup> stünden, so Seel,

kann man sich klarmachen, dass sich praktische Überlegungen und Festlegungen notwendigerweise inmitten einer historisch entfalteten und sozial geteilten Welt vollziehen. Sie vollziehen sich unter Aufnahme von Gegebenheiten und Gelegenheiten, die nicht alle auf einmal zur Disposition des eigenen Bestimmens stehen.<sup>67</sup>

In diesem Zusammenhang unterscheidet Seel drei Dimensionen, durch die sich der,

[w]er überhaupt etwas bestimmen will, sei es in theoretischer oder praktischer Absicht, [...] in mehrfacher Hinsicht bestimmen lassen [muss]: durch die Materie, durch das Medium und durch das Motiv seiner Bestimmung. Jede erkennende Festlegung muss auf das eingehen, was jeweils *Gegenstand* ihrer Erkundung ist. Dabei ist sie an den Zugang intersubjektiver *Medien* gebunden, die auch demjenigen Hinsichten der Artikulation seiner selbst und der Welt vorgeben, der dabei ist, eine eigene Sicht der Dinge zu entwickeln. Und schließlich ist jede theoretische oder praktische Bemühung um Erkenntnis von *Motiven* geleitet, durch die geklärt oder wenigstens vorgeklärt ist, was im jeweiligen Bereich überhaupt als ein *relevantes* Wissen und Wollen zählt.<sup>68</sup>

Seels Ausführungen helfen zu verdeutlichen, woran es in den vorangegangenen Beispielen sämtlich mangelt, nämlich schlicht am Blick für die »*mögliche Wirklichkeit* unseres

62 Ebd.

63 Ebd.

64 Ebd., 285.

65 Ebd., 286 f.

66 Ebd., 287

67 Ebd.

68 Ebd., 287 f.

Lebens«. In Beispiel 1 wird beiseitegeschoben, inwieweit jedwede Analyse durch musiktheoretische Ansätze kategorial geformt ist. In Beispiel 2 braucht es keine ästhetischen Objekte als Erfahrungsobjekte, sondern nur die eigene Welt. In Beispiel 3 wird die (historisch-)kontextuale Eingebundenheit jedweder ›Techniken‹ geleugnet. In Beispiel 4 bleibt unerkannt, dass ›Ausdruck‹ schon immer jenseits des psychischen Systems und damit ein Sprachspiel des sozialen Systems ist. In Beispiel 5 schließlich wird eine Lerntheorie, die zuvörderst die von ihr so bezeichneten ›formalen Repräsentanzen‹ im Blick hat, zurückgewiesen, ohne dass die damit verbundenen musiktheoretischen Implikationen einer Korrektur unterzögen würden – wahrscheinlich, weil die edukative Intention auf einen Diskurs jenseits dessen setzt, um das es dem kritisierten Ansatz zu tun ist: die Auffassung eines musikalischen Zusammenhangs.<sup>69</sup>

Resümierend darf festgestellt werden, dass in keinem der Beispiele Strategien bereitgestellt werden, wie »unter Bedingungen weitreichender Heteronomie«<sup>70</sup> Selbstbestimmung, gerade auch in ästhetischen Zusammenhängen, gelingen könnte. Unerfüllte Präsuppositionen, insbesondere da, wo sie den Charakter epistemologischer Unsinnigkeiten annehmen, sind nicht Folge sprachlicher Nachlässigkeit, sondern Ausdruck eines fehlgeleiteten Begriffs von Selbstbestimmung.

An den hier über Musiktheorie kolportierten Bildern wird eine Problematik des musikpädagogischen Diskurses sichtbar, die kaum minder tief reicht als die in ihm gegeißelte Fragwürdigkeit der vermeintlichen musiktheoretischen Inhalte und Verfahren. Eben deswegen ist es kein erfolversprechender Weg, dem beständig repetierten Negativbild der Musiktheorie mit Hinweisen auf die zwischenzeitlich eingetretene tatsächliche oder angebliche Wandlung des Faches entgegenzuwirken. Ebenso wenig ist es damit getan, sich »neu zu erfinden«<sup>71</sup>, – insbesondere dann nicht, wenn dies nur bedeutet, sich problematische Präsuppositionen zu eigen zu machen.

Es wird vielmehr darum gehen müssen, in der Musiktheorie ein Konzept von Selbstbestimmung zu verfolgen, das sich von dem hier kritisierten abgrenzt, indem es reflektiert dafür eintritt, sich als Fach und im edukativen Tun von den Heteronomien der Welt *bestimmen zu lassen*.

## Literatur

- Aerts, Hans (2007), »Modell« und »Topos« in der deutschsprachigen Musiktheorie seit Riemann, *ZGMTH* 4/1–2, 143–158.
- Bäßler, Hans (1999), »Analyse? Überlegungen zu einem nicht ganz unproblematischen Aspekt im Musikunterricht«, *Musik & Bildung* 31/4, 2–5.

69 Um Missverständnissen vorzubeugen: Die hier kritisierten edukativen Strategien sind sowohl in Musiktheorie wie Musikpädagogik anzutreffen. Die Auswahl der Beispiele beansprucht keine Repräsentativität.

70 Seel 2002, 279.

71 Vgl. z. B. den Beitrag von Norbert Schläbitz in dieser Ausgabe.

- Caplin, William E. (1998), *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart and Beethoven*, Oxford und New York: Oxford University Press.
- Davidson, Donald (1978), »What Metaphors Mean«, *Critical Inquiry* 5/1, 31–47.
- Ehrenforth, Kark Heinrich (2001) »Lebenswelt – das ›wirklich Erste«. Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept«, in: *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*, hg. von dems., Würzburg: Königshausen, 33– 58.
- (1993) »Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik«, *Musik und Bildung* 25/6, 14–19.
- Eybl, Martin (2005), »Tonale Musik als vernetztes Stückwerk. Ein Merkmalkatalog der harmonischen Tonalität«, in: *Zwischen Komposition und Hermeneutik. Festschrift für Hartmut Fladt*, hg. von Ariane Jeßulat, Andreas Ickstadt u. Martin Ullrich, Würzburg: Königshausen, 54–66.
- Franke, Konstanze (2010), »Gedanken zu einer anderen Modulationslehre«, *ZGMTH* 7/1, 71–84.
- Gjerdingen, Robert O. (1986), »The Formation and Deformation of Classic/Romantic Phrase Schemata: A Theoretical Model an Historical Study«, *Music Theory Spectrum* 8, 25–43.
- (1988), *A Classic Turn of Phrase: Music and the Psychology of Convention*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (2007), *Music in the Galant Style*, Oxford: Oxford University Press.
- Goodman, Nelson (1976), *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*, Second Edition, Indianapolis: Hackett.
- Gordon, Edwin E. (1980): *Learning Sequences in Music*, Chicago: GIA Publ. Inc.
- (1989): *Advanced Measures of Music Audiation*, Chicago: GIA Publ. Inc.
- Gruhn, Wilfried (1998), *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim u. a.: Olms.
- (1999), »Wie denkt, hört und lernt der ›ungeschulte Kopf?«, *Diskussion Musikpädagogik* 2, 60–74.
- Haas, Bernhard (2003) »Über die Analyse von Musik des 17. bis frühen 19. Jahrhunderts«, in: Haas, Bruno (2003), *Die freie Kunst: Beiträge zu Hegels Wissenschaft der Logik, der Kunst und des Religiösen* (= Philosophische Schriften 51), Berlin: Duncker & Humbolt, 256–71.
- (2004), *Die neue Tonalität von Schubert bis Webern. Hören und Analysieren nach Albert Simon*, Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- Holtmeier, Ludwig (2002), »Der Tristanakkord und die ›Neue Funktionstheorie«, *Musiktheorie* 17/4, 361–365.
- (2008), »Zum Tonalitätsbegriff der Oktavregel«, in: *Systeme der Musiktheorie*, hg. von Clemens Kühn, Dresden: Sandstein, 7–19.
- Husserl, Edmund (1968), *Logische Untersuchungen 2/1*, Tübingen: Niemeyer.

- Jank, Werner (Hg.) (2009), *Musikdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen: Berlin.
- Kaiser, Ulrich (2007), »Was ist ein musikalisches Modell?«, *ZGMTH* 4/3, 275–289.
- Polth, Michael (2001a), »Nicht System – nicht Resultat. Zur Bestimmung von harmonischer Tonalität«, *Musik & Ästhetik* 18, 12–36.
- (2001b), »Ist die Funktionstheorie eine Theorie der Funktionalität?«, *Musiktheorie* 16/4, 319–324.
- (2006), »Tonalität der Tonfelder. Anmerkungen zu Bernhard Haas, ›Die neue Tonalität von Schubert bis Webern. Hören und Analysieren nach Albert Simon«, Wilhelmshaven: Noetzel 2004«, *ZGMTH* 3/1, 167–178.
- Ratz, Erwin (1951), *Einführung in die musikalische Formenlehre. Über Formprinzipien in den Inventionen J. S. Bachs und ihre Bedeutung für die Kompositionstechnik Beethovens*, Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Rohringer, Stefan (2009), »Tonalität in Franz Schuberts späten Sonatenformen. Überlegungen zum Kopfsatz des Klaviertrios B-Dur D 898«, *ZGMTH* 6/2–3, 273–308. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/458.aspx>
- (2010), »Ich höre was, was Du nicht siehst. Akustische versus funktionale ›Realität‹«, in: *Musik und ihre Theorien. Clemens Kühn zum 65. Geburtstag*, hg. von Felix Diergarten, Ludwig Holtmeier, John Leigh u. Edith Metzner, 33–51.
- Rolle, Christian (1999), *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 24). Kassel: Bosse.
- (2008), »Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?«, in: *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 2), hg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, München: Allitera, 70–100.
- Schulte, Joachim (1987), *Erlebnis und Ausdruck. Wittgensteins Philosophie der Psychologie*, München: Philosophia.
- Schwab-Felisch, Oliver (2007), »Umriss eines allgemeinen Begriffs des musikalischen Satzmodells«, *ZGMTH* 4/3, 291–304.
- Seel, Martin (1998), »Bestimmen und Bestimmenlassen. Anfänge einer medialen Erkenntnistheorie«, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 46, 351–365.
- (2002), »Sich bestimmen lassen. Ein revidierter Begriff von Selbstbestimmung«, in: *Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 279–298.
- Vogt, Jürgen (2004), »Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns ›der Musikverstand‹«, in: *Lernen und Lehren in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 1), hg. von Martin Pfeffer und Jürgen Vogt, 42–80.
- / Christian Rolle (1999), »Ja, mach' nur einen Plan...«. Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie«, *Musik und Bildung* 3/31,16–23.

- Waldenfels, Bernhard (1980), »Abgeschlossene Wesenserkenntnis und offene Erfahrung«, in: *Der Spielraum des Verhaltens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 79–97.
- Wittgenstein, Ludwig (1984a), *Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1984b), *Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wallbaum, Christopher (2005), *Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig am 8.1.2004, etwas erweitert, Diskussion Musikpädagogik* 26, 4–17.
- (2008), »Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume«, in: *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 2), hg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, München: Allitera, 101–111.
- (2010), »Wenn Musik in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht«, in: *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig – Schriften 3), hg. von dems., Hildesheim u. a.: Olms.

# Werkbetrachtung und Analyse im Musikunterricht<sup>1</sup>

Johannes M. Walter

ABSTRACT: Werkbetrachtung und Analyse im Musikunterricht werden von Schülerinnen und Schülern oft als unattraktiv empfunden, wenn nicht gar gefürchtet; Lehrerinnen und Lehrern geht es möglicherweise ähnlich.<sup>2</sup> Gründe, die zur Unbeliebtheit dieser Disziplin im Schulalltag beitragen, sind insbesondere zu sehen (1.) in dem der Materie innewohnenden hohen Abstraktionsgrad, (2.) in einer Problematik, die daraus resultiert, dass sich im Verlauf der Musikgeschichte Normen und Regeln verändern, weshalb bei der Analyse nicht nach ›Schema F‹ vorgegangen werden kann, und (3.) in der oft extrem hohen Komplexität insbesondere der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts. Im Beitrag werden anhand ausgewählter Kompositionen unterrichtliche Umgangsweisen aufgezeigt, die den genannten Schwierigkeiten entgegenwirken können. Ziel ist es, (1.) den Abstraktionsgrad zu mindern, indem zum einen Nähe zum Gegenstand geschaffen und zum anderen die Bedeutung der Werkanalyse erkannt wird, (2.) Schülern und Lehrern deutlich zu machen, wie förderlich der Einbezug der historischen Perspektive sein kann, und (3.) aufzuzeigen, dass gerade die Beschäftigung mit Neuer Musik äußerst bereichernd und attraktiv sein kann. Verwirklichen lässt sich dies am ehesten in einem Unterricht, in dem sich Schüler und Musik auf Augenhöhe begegnen: auf der einen Seite das Kunstwerk, mit dem eine ernsthafte Auseinandersetzung stattfindet, auf der anderen Seite die Schüler, die im Rahmen dieser Auseinandersetzung gewinnbringende und bildende Erfahrungen machen. Abschließend werden Regeln formuliert, die im Musikunterricht bei der Betrachtung von Werken und bei deren Analyse berücksichtigt werden sollten.

## 1. VORBEMERKUNG: BILDENDER MUSIKUNTERRICHT<sup>3</sup>

»Du behandelst das Leben nicht als Gestalt, sondern als bloße Addition[!]«<sup>4</sup> Diesen Vorwurf muss sich Max Frischs *Homo faber* von Hanna zu Recht gefallen lassen, da ihn sein technologisches Weltverständnis dem Dasein gegenüber blind macht. Und darum ist der

- 1 Bei diesem Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 10.10.2008 im Rahmen der Gymnasiallehrerfortbildung am *Tag der Schulmusik* an der Hochschule für Musik Karlsruhe gehalten wurde.
- 2 Der besseren Lesbarkeit halber wird im Folgenden darauf verzichtet, beispielsweise von Schüler bzw. Schülerin oder von Lehrer bzw. Lehrerin zu sprechen. Wo also von ›Schüler‹ oder ›Lehrer‹ die Rede ist, sind selbstverständlich immer auch Schülerinnen und/oder Lehrerinnen mitgemeint.
- 3 Zum Themenkomplex »Bildender Unterricht« vgl. Walter 2003, insbesondere 7–57; die Vorbemerkung zum Vortrag gibt Gedanken aus diesem Text teils sinngemäß, teils wörtlich wieder.
- 4 Frisch 1980, 170.

Unesco-Ingenieur Walter Faber auch kein gebildeter Mensch, denn Bildung schiebt sich nicht trennend zwischen den Menschen und die Wirklichkeit. Im Gegenteil: Sie verleiht dem Menschen ein tief gegründetes Fundament, das ihn in der Welt verankert und mit ihr verbindet. Fatalerweise geht genau dieses Fundament dem Menschen verloren durch leeres Faktenwissen, das sich – so der Physiker, Mathematiker und Pädagoge Martin Wagenschein – »vom Phänomen abgeschnürt hat, und es oft genug sogar verdunkelt, statt es zu erhellen.«<sup>5</sup> Dem stellt Wagenschein sein Ideal einer wahrhaft bildenden Schule mit einer am Menschen *und* an der Sache orientierten Didaktik gegenüber, das zu unserem Schulsystem mit seinen häufig überfüllten Lehrplänen, mit unkonzentrierten und überforderten, teilweise aggressiven Schülern, zahlreichen lustlosen und resignierten Lehrern, eine geeignete Alternative bietet.

Freilich muss der Unterricht den Schüler dazu ganzheitlich ansprechen. So wenig wie etwa die Wellenlänge die Farbe oder die Luftdruckkurve die Musik in sich begreift, kann das Fach Physik mit der Natur gleichgesetzt werden; es bietet lediglich Erklärungsmodelle an. Im Mathematikunterricht kann das Ziel nicht darin bestehen, Formeln zu kennen und sie anzuwenden. Ebenso wenig kann es im Musikunterricht ausreichen, sich auf musiktheoretische Fakten zu beschränken – als (Auch-)Musiktheoretiker darf ich das sagen, ohne missverstanden zu werden. Als Bildenden Musikunterricht begreife ich daher

- Unterricht, in dessen Mittelpunkt der Schüler steht,
- Unterricht, in dem sowohl rationales Verstehen als auch emotionales Erleben von Musik breiten Raum einnehmen,
- Unterricht, in dem anhand einer musikalischen Erscheinung, eines musikimmanenten Phänomens oder eines Musikwerks Fundamentales und Exemplarisches aufgezeigt oder – noch besser – von den Schülern selbst entdeckt, erarbeitet, durchschaut wird<sup>6</sup>,
- Unterricht, der sich intensiv mit dem Gegenstand auseinandersetzt, also auf Gründlichkeit, Verstehen und Erkenntnis ausgerichtet ist, und dessen höchstes Ziel eine abstandnehmende, wissenschaftstheoretische und philosophische Betrachtung ist, die über fachwissenschaftliche Information hinausgeht und über das Fach hinausweist.<sup>7</sup>

Im Folgenden möchte ich es mir schwer machen und meine Vorstellungen von einem bildenden Musikunterricht anhand eines Themenkomplexes skizzieren (und gewissermaßen an ihm messen), der häufig nicht nur als diffizil, sondern sogar als schülerfeindlich bezeichnet wird: Werkbetrachtung und Analyse.

5 Wagenschein 1980, 103. Vgl. auch Wagenschein 1970c und – speziell auf das Fach Musik bezogen – Richter 1999.

6 »Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.« (Wagenschein 1970a, 229)

7 »Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden.« (Wagenschein 1970a, 229; vgl. hierzu auch Wagenschein 1970b, 410)

## 2. MUSIKUNTERRICHT UND ANALYSE

### 2.1 Zur Legitimation

Um es vorweg zu sagen: Ich halte Musikalische Analyse für eine zentrale Disziplin – auch und gerade in der Schule. Sie stellt ein der Musik *und* dem Menschen angemessenes Werkzeug (neben anderen) dar. Dies sage ich nicht, weil ich das Fach Musiktheorie studiert und unterrichtet habe, sondern weil ich an mir selbst, aber auch im Umgang mit Schülern immer wieder erfahre, welche faszinierende Erkenntnisse und welchen Gewinn diese Art von Beschäftigung mit der Musik dem Menschen bringen kann, obgleich es sich hier um eine Umgangsweise mit Musik handelt, die in der Regel zunächst noch außerhalb des Bewusstseinshorizontes der Schüler liegt – anders als gebräuchlichere, ihnen vertraute Umgangsweisen wie Hören, Singen, Spielen, etwas (Aus-)Probieren, sich zu Musik Bewegen usw. Mit Hilfe der Analyse kommt man einem gewichtigen bildenden Ziel des Musikunterrichts näher: dem Nachdenken über und dem Verstehen von Musik. Entscheidend ist hierbei, dass die Schüler selbst die Erfahrung machen, dass Analyse eine lohnenswerte, weil enorm bereichernde Tätigkeit ist. Entsprechend hat der Musikunterricht Anregungen und Hilfsmittel an die Hand zu geben und einen analytischen Umgang mit Musik im besten Sinne einzuüben.

Nun gehört aber musikalische Analyse zu den eher unbeliebten Disziplinen im Musikunterricht – und die Frage nach dem Warum führt direkt zu Problemfeldern und möglichen Gefahren, die hier drohen.

### 2.2 Problemfelder<sup>8</sup>

#### 2.2.1 Hoher Abstraktionsgrad/Gefahr der ›Kopflastigkeit‹

Analysieren stellt in der Schule häufig eine trockene, weil abstrakte und somit für die Schüler eher uninteressante Tätigkeit dar. Oft verstehen sie den Sinn ihres Tuns nicht, vor allem dann, wenn der Bezug zur Musik verloren zu gehen droht. Um der Abstraktionsgefahr vorzubeugen, halte ich es für ein Hauptgebot, dass Analyse im Musikunterricht im Regelfall von klingender Musik auszugehen hat – also etwa vom Höreindruck, von den durch die Musik hervorgerufenen Emotionen und Assoziationen, ihrem Charakter, insbesondere von interessanten, ungewöhnlichen, durchaus auch von zunächst noch unverständlich erscheinenden Phänomenen.

Im Unterricht verschärft sich die Situation häufig noch: Oft gibt der Lehrer sich beispielsweise bei einer harmonischen Analyse damit zufrieden, dass die richtigen ›Funktionsbezeichnungen‹ an der richtigen Stelle stehen. Er merkt in diesem Fall womöglich gar nicht, dass häufig überhaupt nicht(s) verstanden, sondern nur mechanisch ›gerechnet‹ wurde, und ist zufrieden: Das Ergebnis stimmt schließlich. Und auch der Schüler wird

8 Vgl. Walter 2008b, 366 und 2009b, 382 f. Passagen aus beiden Werken sind teils sinngemäß, teils wörtlich in diesen Abschnitt des Vortrags eingeflossen.

sich kaum beschweren: Immerhin erhält er so eine gute Note. Doch nicht nur unverstandene, schablonenhaft durchgeführte Analyse, auch routiniertes Analysieren auf hohem Niveau, das rein technisch ausgeführt wird, ist definitiv unzureichend. Musikalische Analyse legitimiert sich erst dadurch, dass mit ihr ein Erkenntnisgewinn einhergeht, der den usuellen Umgang mit Musik um eine weitere Dimension bereichert. Analyse im Musikunterricht muss fundamentale Einblicke in die der Musik wesenseigene Sprache ermöglichen und somit ein tieferes Verstehen von Musik evozieren.

Im Schulalltag muss daher vor allem verhindert werden, dass Schüler beim Analysieren von Musik einzelne Kategorien der Analyse (wie Rhythmik, Melodik, Harmonik, Form usw.) lediglich abarbeiten. Dies zeitigt ohnehin oft unbefriedigende, zum Teil sogar irrelevante Ergebnisse. Häufig wird hierbei Selbstverständliches oder Unnötiges aufgebaut oder der Notentext lediglich in einer ›anderen Sprache‹ dupliziert. Wesentliche Aspekte geraten dagegen leicht aus dem Blickfeld. Die Kunst besteht also darin, herauszufinden, was überhaupt analysierenswert ist. Hierzu gehört bereits die Auswahl derjenigen Kategorien, deren Analyse gewinnbringende Erkenntnisse verspricht, die über eine bloße Auflistung hinausweisen und Einsicht in das Werk, seine Konstruktion und seine besonderen Qualitäten erlauben.

Der Lehrer ist dafür verantwortlich, dass diese Kunst bereits bei der Unterrichtsplanung zum Tragen kommt. Er muss sich fragen: Was lasse ich überhaupt ausführlich analysieren – und warum? Solche Überlegungen sollten jedoch auch im Unterricht thematisiert werden, damit die Schüler hierfür selbst ein Gespür entwickeln können; sie müssen lernen, die der Sache *angemessene* Brille aufzusetzen.

### 2.2.2 Die Problematik der historischen Perspektive(n)

Ein weiteres Problem im Umgang mit musikalischer Analyse besteht bekanntlich darin, dass in verschiedenen Epochen unterschiedliche musiktheoretische Kriterien Gültigkeit besitzen. Da in der Kunst der unkonventionelle Umgang mit bestehenden Normen oder die Abkehr von diesen interessant und kennzeichnend für Entwicklungen und Fortschritte sind, muss bei der Analyse ein historischer Vergleichsmaßstab angelegt werden. Dies setzt entsprechendes Wissen über die jeweilige Zeit und ihren Musikstil voraus. Der Schüler sollte beispielsweise erfahren, dass eine heute konventionell erscheinende harmonische Wendung im Barockzeitalter möglicherweise als skandalös empfunden wurde. Analysen, die diese geschichtliche Dimension nicht berücksichtigen, gehen oftmals am Kern der Sache vorbei, ohne dass sie ›sichtbare‹ Fehler enthalten müssten. Eine didaktisch reduzierte ›Schmalspurtheorie‹, wie sie häufig auf den Zeitraum vom Mittelalter bis zur Gegenwart, auf die Motette der *Ars Antiqua* wie auf Popmusik angewendet wird, stößt zwangsläufig immer, und das sehr schnell, an ihre Grenzen – und hinterlässt unbefriedigte Schüler und Lehrer, da die wichtigsten und entscheidenden Dinge, die in der Regel auch die interessantesten sind, meist durch ihr weitmaschiges Netz fallen.

Die Problematik der historischen Perspektive(n) muss dem Lehrer nicht nur bewusst sein, sondern auch anhand ausgewählter, geeigneter Beispiele im Unterricht thematisiert werden. Dies scheint auf den ersten Blick vielleicht zu kompliziert, vereinfacht in der Regel den Sachverhalt jedoch ungemein. In diesem Kontext erfahren die Schüler, dass in

der Kunst Entwicklungen stattfinden, Regeln sich ändern, ablösen, dass Geschmack sich wandelt – bildende Aspekte, die einen fächerübergreifenden Unterricht geradezu provozieren. Neben der *angemessenen* Brille benötigt man also auch eine *historische* Brille; am besten wäre ein ›Gleitsichtmodell‹, das verschiedene ›Glassorten‹ in sich vereint.

### 2.2.3 Neue Musik<sup>9</sup> und der Umgang mit ihr

Die Betrachtung Neuer Musik bereitet im Schulalltag häufig besondere Schwierigkeiten. Hier brechen Komponisten in höherem Maße mit der Tradition als zu früheren Zeiten. Dies hat zur Folge, dass die geläufigen analytischen Kategorien, die sich der Schüler vielleicht bereits erarbeitet hat, oft überhaupt nicht mehr greifen. Die bereits zur Verfügung stehenden Brillen müssen bei Bedarf also auch wieder abgenommen werden können. Gerade dadurch aber wird es möglich, sich der Musik offen und vorurteilsfrei zu nähern und zu versuchen, ohne einengende Modelle und Schablonen erkennbare Strukturen, etwa den zeitlichen Verlauf, das Material, seine Verarbeitung usw. mit eigenen Worten zu beschreiben.<sup>10</sup> Im Schulalltag wird gleichwohl häufig ein Bogen um diese Musik gemacht. Oft resultiert dies daraus, dass Lehrer im Rahmen ihres Studiums mit dem Gegenstand nicht ausreichend in Berührung gekommen sind bzw. die Inhalte nur pflichtgemäß und somit möglicherweise lustlos abgearbeitet haben – sicher auch, weil gerade dieser Bereich die Gefahr in sich birgt, selbst an Hochschulen überwiegend kognitiv vermittelt zu werden, was oft Distanz statt Nähe schafft und Begegnung erschwert.

Ich möchte nun die drei genannten Problemfelder (den hohen Abstraktionsgrad/ die historische Perspektive/ die ›Crux mit der Neuen Musik‹) nochmals beleuchten, und zwar unter dem Gesichtspunkt, wie im Schulalltag mit ihnen umgegangen werden könnte.

## 2.3 Mögliche Umgangsweisen im Musikunterricht

### 2.3.1. Zum Thema ›Hoher Abstraktionsgrad‹

#### 2.3.1.1 Nähe schaffen<sup>11</sup>

Schülerinnen und Schüler einer elften Klasse hören den Anfang von Gustav Mahlers Sinfonie Nr. 6 in a-Moll, der sogenannten *Tragischen*. Ihre Aufgabe besteht darin, erste Höreindrücke zu notieren. Hier folgt eine Auswahl der Nennungen, nachträglich und gemeinsam mit den Schülern geordnet nach Aussagen, die Emotionen, Assoziationen und die Struktur des Musikstücks betreffen – was nicht immer ganz trennscharf möglich ist.

9 Der Autor ist sich der Problematik dieses Begriffs bewusst; hier und im Folgenden versteht er darunter in der Hauptsache die sogenannte ›E-Musik‹ des 20. und 21. Jahrhunderts.

10 Als nützlich erweist sich möglicherweise die Anfertigung einer Grafik, mit deren Hilfe der Ablauf des Stücks, einzelne Stationen, besondere klangliche Ereignisse und Entwicklungen und Ähnliches festgehalten werden können.

11 Vgl. Walter 2008b, 366.

- Spektrum Emotion: gruselig – gefährlich – Furcht – aufregend – bedrohlich – dramatisch – unheimlich – majestätisch – Erleichterung – neue Lebenslust – verträumt
- Spektrum Assoziation: Schiff – Sturm – Armee – Star Wars – Krieg – Soldaten marschieren – historischer Film mit Rittern – Hetzjagd – Ein einsamer Mensch – Flucht
- Spektrum Struktur: laut, dann leise – am Anfang schnell – Schlagzeug – Marsch – punktierte Noten – Moll – abstürzende Linien – schiefe Klänge – plötzlich ein neuer Teil – Anfang wird wiederholt

Es entwickelt sich nun ein Gespräch darüber, dass die emotionalen und assoziativen Äußerungen zu Musik sehr individuell und subjektiv sein können, die Aussagen zur Struktur der Musik sich hingegen objektiv überprüfen lassen. Ein geeignetes Mittel, sich mit der objektiven Ebene auseinanderzusetzen, ist die musikalische Analyse. Deren Ergebnisse können und sollen auf die emotionalen Eindrücke und assoziativen Bilder bezogen werden; so kann etwa die Frage beantwortet werden, mit welchen musikalischen Mitteln der Komponist diese oder jene (emotionale) Wirkung erreicht oder womit es ihm gelingt, beim Hörer eine bestimmte Assoziation hervorzurufen.

Ferner kann vielen der angedeuteten Schwierigkeiten vorgebeugt werden, wenn die erforderlichen analytischen Verfahrensweisen, d. h. Systeme, Modelle und Schemata im Unterricht grundsätzlich von den Schülern selbst entdeckt bzw. erarbeitet werden, anstatt dass sie vom Lehrer den Schülern (und auch der Musik) quasi übergestülpt werden. Im Unterricht habe ich oft die Schüler die infrage kommenden analytischen Kategorien selbst entwickeln lassen, indem sie von ihren eigenen Aussagen zum Bereich Struktur ausgingen, diese nach inhaltlichen Kriterien sortierten und die entstandenen Gruppen mit geeigneten Oberbegriffen versahen. In der Regel kamen sie zu dem erwarteten Ergebnis (Rhythmik, differenziert nach Tempo/Taktart/Rhythmus, Melodik, Harmonik usw.). Fehlende Fachtermini ließen sich abschließend leicht ergänzen.

### 2.3.1.2 Analysierenswertes aufzeigen – Robert Schumann, »Sitz ich allein« op. 25,5 (Text: Johann Wolfgang von Goethe, Schenkenbuch im *Divan*)<sup>12</sup>

In Goethes Gedicht verlässt das Lyrische Ich einen gewohnten Raum oder Ort oder – noch treffender – einen Alltagszustand: Es zieht sich zurück an einen für ihn idealen Ort: »Sitz' ich allein, wo kann ich besser sein?« An diesem Platz und in diesem Zustand, weg von den anderen Menschen und fernab der Alltagswelt findet es Raum und Freiheit, seinen eigenen Gedanken nachzuhängen; frei von Zwängen, Pflichten, bürgerlichen und spießbürgerlichen Konventionen.

Bei der Vertonung des Textes (Beispiel 1) verwendet Schumann eindrucksvolle musikalische Mittel zur Darstellung dieses Frei-Raums (T. 10): Wechsel der Taktart, schlagartige Veränderung der melodischen, der harmonischen und der rhythmischen Struktur, vor allem aber ein unerwarteter Tonartwechsel. Nachdem im sechsten Takt die Quinttonart von E-Dur, also H-Dur erreicht ist, wird beim Übergang von Takt 9 auf 10 plötzlich und unerwartet die Tonart C-Dur ergriffen. So wird der gewonnene Frei-Raum mit seinen jetzt näher beschriebenen Vorzügen (»Niemand setzt mir Schranken«) in ein eigenes Licht ge-

12 Vgl. Walter 2004, 23 ff. sowie Walter 2008b, 370 f.

**Munter**

Sitz' ich al - lein, wo kann ich bes - ser sein?  
 meinen Wein trink' ich al - lein;  
 nie - mand setzt mir Schran - ken, ich hab' so mei - ne eig - nen Ge - dan - ken.  
 Sitz' ich al - lein, wo kann ich bes - ser sein?  
 wo kann ich bes - ser sein, bes - ser sein, bes - ser sein?

*ad libitum - ritard.*  
*ritard.*  
*dolce*

Nach Belieben Da Capo zu singen von § an

Beispiel 1: Robert Schumann, »Sitz ich allein« op. 25,5

rückt. Der immensen Distanz zwischen der Alltagswelt und diesem Ort oder Fluchort entspricht in musikalischer Hinsicht die Entfernung der beiden aufeinanderprallenden Tonarten H-Dur und C-Dur, die sich im Quintenzirkel fast diametral gegenüberstehen.

Nun ist zwar zu Schumanns Zeit die Verwendung entlegener Tonarten innerhalb eines Musikstückes nichts Besonderes mehr. Dennoch ist es ungewöhnlich, in einem so kurzen Lied bereits nach wenigen Takten in eine dermaßen weit entfernte Tonart zu wechseln, und dies unerwartet und unvermittelt, also ohne zu modulieren.<sup>13</sup> Die auf den C-Dur-Teil folgende Rückkehr in die ›Normalität‹ lässt sich ebenfalls in den Deutungsprozess mit einbeziehen. Während das Betreten des Frei-Raumes schnell und unkompliziert geschehen konnte, fällt sein Verlassen schwer. Die ›Rückkehr in die Alltagswelt‹ von C-Dur nach E-Dur vollzieht Schumann mithilfe einer enharmonischen Modulation, die etwas widerborstig anmutet: Am Ende von Takt 13 erklingt der übermäßige Dreiklang *c-e-gis*, der sich eigentlich in einen subdominantischen F-Dur-Akkord auflösen müsste, so wie das in den Takten 2 f. und 6 f. bereits demonstriert wurde. Die Fortsetzung aber macht deutlich, dass der Akkord enharmonisch umgedeutet wird: Korrekterweise müsste er als *his-e-gis* notiert werden, denn er bildet eine Zwischendominante zu A-Dur, das sich als Subdominante der Grundtonart E-Dur entpuppt.

Das Lied bietet sich in mehrfacher Hinsicht für eine unterrichtliche Beschäftigung an. Der Text schafft erste Nähe: Es geht um etwas Außergewöhnliches, außerhalb der Norm Befindliches, um das Überschreiten von Konventionen und Grenzen, das Gewinnen eines Freiraums – was durchaus Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweist. Um der Textvorlage gerecht zu werden, verwendet Schumann eine Tonart, die im Kontext gewissermaßen einen ›Fremdkörper‹ darstellt. Die Musik überschreitet somit also ebenfalls eine Grenze: Die unvermittelt ergriffene entfernte Tonart verkörpert den gewonnenen Freiraum. Als geeignet erweist sich die Komposition auch deshalb, da Wesentliches schon beim ersten Hören erfahrbar wird, und zusätzlich auch ›lesend‹ bestätigt werden kann: Der Höreindruck korrespondiert mit dem anschaulichen Notenbild (hier insbesondere der Wechsel der Tonart und der Taktart).

Die Schüler erkennen, dass und wie Musik in der Lage ist, mit ihr immanenten Mitteln über das bloße Abbilden realer Räume hinausgehend gerade auch solche Räume darzustellen, die nicht fassbar sind – Räume, die nur in der Vorstellung, der Phantasie oder im Inneren eines Menschen existieren. Ausgehend etwa von Fragen wie »Mit welchen Mitteln erreicht der Komponist das?«, »Wohin wird moduliert?«, »Wie geschieht das?« usw. fokussieren die Schüler einzelne kompositorische Details. Dass sie durch die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Phänomen entsprechendes Fachwissen erwerben, ist gleichwohl nicht eigentliches Ziel des Unterrichts, sondern ein (durchaus positiver) Nebeneffekt. Im Zentrum des Unterrichts steht das Lied. Mit ihm treten die Schüler von Anfang an in eine affektive Beziehung; es steht im Mittelpunkt – nicht die Funktionstheorie oder andere analytische Techniken. Der Lehrer wiederum trägt die

13 Natürlich könnte man den kompositorischen Sachverhalt mittels einer neapolitanischen Modulation erklären und den CDur-Akkord als verselbstständigten Neapolitaner in HDur deuten. Dies hieße aber der Musik Gewalt anzutun und die faszinierende Direktheit dieser Stelle zu bagatellisieren. Schumann hebt das schlagartige, unvermittelte In-Besitz-Nehmen des gewonnenen Frei-Raums durch eine Rückung bzw. ›Nicht-Modulation‹ hervor.

Verantwortung dafür, dass die *richtige* Brille aufgesetzt und der Blickwinkel geschärft wird: bei der Stückauswahl, bei der Entscheidung für die Details, im Unterricht selbst. Er muss Gespür dafür entwickeln, welche Aspekte, Abschnitte oder Phänomene eines Musikwerks analysierenswert sind, da deren Betrachtung gewinnbringende Erkenntnisse verspricht.

2.3.2 Zum Thema ›Historische Perspektive(n)‹ –  
 Johann Sebastian Bach, Kantate BWV 48, Choral *Soll's ja so sein*<sup>14</sup>

Sopran  
 Soll's ja so sein, daß Straf und Pein auf Sün.den fol - gen müs - sen, so

Alt  
 Soll's ja so sein, daß Straf und Pein auf Sün.den fol - gen müs - sen, so

Tenor  
 Soll's ja so sein, daß Straf und Pein auf Sün.den fol - gen müs - sen, so

Baß  
 Soll's ja so sein, daß Straf und Pein auf Sün.den fol - gen müs - sen, so

5  
 fahr hier fort und scho.ne dort und laß mich hier wohl bü - - - - - ßen.

fahr hier fort und scho.ne dort und laß mich hier wohl bü - - - - - ßen.

fahr hier fort und scho.ne dort und laß mich hier wohl bü - - - - - ßen.

fahr hier fort und scho.ne dort und laß mich hier wohl bü - - - - - ßen.

Beispiel 2: Johann Sebastian Bach, Kantate BWV 48, Choral *Soll's ja so sein* (Chorpartitur)

Im Mittelpunkt des Chorals steht die Bitte, Gott solle den Sünder lieber im Diesseits, also auf der Erde für seine Schuld büßen lassen (»So fahr *hie*fort ... und lass mich *hie* wohl büßen!«). Dafür möge er ihn bzw. seine Seele nach dem Tode vor ewiger Verdammnis bewahren (»und schon *dort*«). Der in der Tonart B-Dur stehende Choral weicht bereits im ersten Takt in die Tonart F-Dur aus, im zweiten Takt in die Tonart g-Moll; der dritte

14 Vgl. Deppert 1993, 38-48, insbesondere 43 und Walter 2004, 22 f.

und vierte Takt stehen wieder in F-Dur. Der Abschnitt »So fahr hiefort« endet mit einem Halbschluss in der Grundtonart B-Dur, während die sich anschließende Phrase »Und schon dort« in der Tonart As-Dur beschlossen wird. Über mehrere unmittelbar aufeinander folgende ausfliehende Kadenz (in B-Dur, c-Moll und d-Moll) und nach weiteren Ausweichungen schließt der Choral in der Grundtonart.

Die tonartliche Konzeption ist insofern bemerkenswert, da zu Bachs Zeit in einem in einer Durtonart stehenden Stück nur in die Tonarten der II., III., IV., V. und VI. Stufe moduliert werden kann. Eine für Schüler sehr anschauliche Darstellung dieses Sachverhalts findet sich etwa bei David Kellner. In seinem Lehrbuch *Treulicher Unterricht im General-Baß* (1737) ist eine sogenannte »Ausweichungs-Tabelle aller 12. Dur-Thone, nebst deren Kenn-Zeichen« abgebildet<sup>15</sup> (Abbildung 1); daneben findet sich die entsprechende Übersicht für die Molltonarten (dort kann in die Tonarten der III., IV., V., VI. und VII. Stufe moduliert werden).

Dieser Tonartenrahmen wird in der Barockzeit lediglich in Rezitativen und Fantasien überschritten. Kommen jedoch in anderen Satztypen – also etwa einem Choralatz – Ausweichungen in fremde Tonarten vor, handelt es sich um Regelverstöße, die legitimiert werden müssen; bei Vokalkompositionen geschehen sie meist im Dienst der Textausdeutung. So auch hier: Die regelwidrige Ausweichung in die nicht zum Tonartenspektrum der Grundtonart B-Dur gehörende Tonart As-Dur verwendet Bach, um den Textinhalt und speziell das Wort ›dort‹ hervorzuheben. Hiermit schafft er eine überzeugende musikalische Entsprechung für den weit entfernten Himmel bzw. das außerhalb der menschlichen Vorstellung liegende Jenseits: Die Tonart As-Dur entstammt quasi einer anderen Sphäre. Da die vorangegangene Choralzeile (»So fahr hiefort«) ebenfalls mit der Tonfolge  $b^1-c^2$  beschlossen wird, ist die Wirkung der Stelle besonders groß: F-Dur und As-Dur erklingen an unmittelbar aufeinander folgenden, korrespondierenden Einschnitten.

Anders als der Hörer der Barockzeit können wir die volle Bedeutung des Abschnittes wohl kaum unmittelbar nachempfinden, da wir vor dem Hintergrund der uns bekannten Musik diese Regelübertretung nicht als solche wahrnehmen. Erst mit Kenntnis des spätbarocken Tonartbegriffs wird das Außergewöhnliche, die im wahrsten Sinne des Wortes ›Un-Erhörtheit‹ dieser Ausweichung nachvollziehbar und ihre Intention verständlich.<sup>16</sup> Die Schüler erkennen somit, dass musiktheoretische Regeln und Konventionen einem historischen Wandel unterliegen, dass Musik zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich gehört und verstanden wird.<sup>17</sup> Ein vergleichbarer Erkenntnisgewinn hätte sich nicht einstellen können, wenn etwa jeder einzelne Akkord des vorliegenden Chorals – fleißig,

15 Kellner 1737, 54.

16 Im Übrigen weist das Beispiel eine Verwandtschaft zu Schumanns Klavierlied auf: Auch hier wird mit harmonischen Mitteln ein außerhalb von ›Welt‹ liegender Raum angedeutet – in diesem Fall das Jenseits.

17 Hier kann im Musikunterricht die interessante Überlegung angestellt werden, wie eine vergleichbare Wirkung heute – etwa in der Musik, die den Schülern vertraut ist – erzielt werden könnte. Anhand eigener Kompositionsversuche werden Erfahrungen gemacht vom Umgang mit Regel und Freiheit, mit Normalem und Außergewöhnlichem, mit Vertrautem und Fremdem; zudem kann der Reiz von ›Störungen‹ entdeckt werden.

### Ausweichungs-Tabelle aller 12. Dur - Thone, nebst deren Kenn-Zeichen:

Haupt- Thon	Die fünf Ausweichungen				
	in2dam	in3iam	in5tam	in6tam	in4tam
	Diese viere haben ihr Kenn-Zei- chen am * oder erhöhenden ♯ vor der Septima ihres Thones.				Diese Aus- weichung hat ihr Kennzei- chen am b o- der erniedri- genden ♭ bey ihres Thones Quarta.
C	D moll	E moll	G dur	A moll	F dur
Cis	Dis moll	F moll	Gis dur	B moll	Fis dur
D	E moll	Fis moll	A dur	H moll	G dur
Dis	F moll	G moll	B dur	C moll	Gis dur
E	Fis moll	Gis moll	H dur	Cis moll	A dur
F	G moll	A moll	C dur	D moll	B dur
Fis	Gis moll	B moll	Cis dur	Dis moll	H dur
G	A moll	H moll	D dur	E moll	C dur
Gis	B moll	C moll	Dis dur	F moll	Cis dur
A	H moll	Cis moll	E dur	Fis moll	D dur
B	C moll	D moll	F dur	G moll	Dis dur
H	Cis moll	Dis moll	Fis dur	Gis moll	E dur

Abb. 1: David Kellner, *Treulicher Unterricht im General-Baß* (1737),  
Ausweichung »aller 12 Dur-Thone«

aber unreflektiert – lediglich benannt und dann möglicherweise noch mit (ahistorischen) Funktionsbezeichnungen versehen worden wäre.

#### 2.3.3 Zum Thema »Neue Musik« – Olivier Messiaen, *Mode de valeurs*<sup>18</sup>

Ich habe bereits erwähnt, dass man sich der sogenannten Neuen Musik offen und vorurteilsfrei nähern und nach Möglichkeit versuchen sollte, ohne einengende Modelle und Schablonen Sachverhalte mit eigenen Worten zu beschreiben. In diesem Zusammenhang möchte ich zunächst einige Schüleräußerungen zu Olivier Messiaens *Mode de valeurs* vorstellen, zu einem Stück, bei dem man leicht Gefahr läuft, es rein intellektuell zu behandeln. Es ist erstaunlich, was Schüler – hier übrigens Siebtklässler – bereits beim konzentrierten ersten Hören der komplexen Komposition erspüren und dann in eige-

18 Vgl. Walter 2003, 139–182.

nen Worten wiedergeben können. Ich beschränke mich auf einige Äußerungen, die die Struktur des Werks ins Visier nehmen; sie sind übrigens erstaunlich nahe am musiktheoretischen Sachverhalt:

- Ein Schüler schreibt: Die Musik wirkt »zusammenhanglos, aber dennoch durchdacht; jeder Ton [ist] ein Individuum« – eine fast poetische, metaphorische Beschreibung der Determination der Einzeltöne; schöner kann man das eigentlich kaum ausdrücken.
- Ein weiterer Schüler beschreibt den Höreindruck: »Es regnet und man hat ein kaputtes Dach und darunter [steht] ein Klavier«. Und er erklärt dann im Gespräch näher: »Die Tropfen kommen eben unregelmäßig; das Klavier« – er verbessert sich: »nein, der Flügel steht offen da [also mit abgenommenem Deckel] und die Tropfen fallen einfach auf die Saiten. Alle Töne sind schon da, und man weiß nur nicht, wann welcher kommt.«
- Ein anderer Schüler entwickelt die Vorstellung im Rahmen des Gesprächs weiter: »Da stehen lauter Trommeln und Bongos und so was rum, und von oben fallen kleine Steinchen wie Tropfen runter.«
- Ein weiterer Schüler fixiert seine Assoziation beim Hören schriftlich mit folgenden Stichworten: »Bild: Autobahn, Stau, Töne = verschiedene Hupen«. Er präzisiert dies im Gespräch: »Das klingt, als ob in einem Stau überall Autos rumstehen. Jede Hupe klingt anders, und alle hupen sie irgendwie durcheinander, aber man kann genau hören, welches Auto gerade wieder hupt!« – Über diesen Hörer hätte sich Messiaen bestimmt gefreut, denn auch seine Beschreibung trifft minutiös den zentralen Sachverhalt der Determination der Töne und den Eindruck ihrer scheinbar zufälligen Verwendung.

Solche Äußerungen schaffen eine ausgezeichnete Motivationsgrundlage für die weitere unterrichtliche Auseinandersetzung. Sie erzeugen Nähe zum Werk und rufen Fragen hervor, etwa: »Wie ist das denn nun eigentlich gemacht?«, »Gibt es Regeln oder ist es improvisiert?« In dieser Phase ist im Übrigen auch all das willkommen, was man sonst im Schulalltag als Fehler oder falsch bezeichnen würde. Irritationen und anfängliches Unverständnis, sogar Protest sind wichtige Schritte auf dem Weg hin zum Werk. Gerade hier stößt man auf fundamentale Fragen, die leider zu oft aus dem Unterricht verbannt werden, etwa: »Warum schreibt ein Komponist so eine merkwürdige Musik?« oder »Wer will denn so etwas hören?«

Ergänzend sei berichtet, wie spannend eine Annäherungsphase an *Mode de valeurs* in einer elften Klasse verlaufen ist – einer Klasse, die mit negativen Vorerfahrungen und großen Vorbehalten gegen das Fach Musik zum Unterricht kam. Zu Beginn einer der ersten Stunden des Schuljahres bat ich die Schüler, während des Hörens eines etwa sechs Minuten dauernden Musikstückes – mehr wussten sie nicht darüber – anonym zu notieren, was ihnen beim Hören dazu einfiel – die gleiche Aufgabe also, die die Siebtklässler erhalten hatten. In dieser elften Klasse fielen bereits während des Hörens abfällige Bemerkungen wie »Das soll Musik sein?«, »So was Verrücktes!« u. ä. Im Anschluss wurden die beschriebenen Blätter eingesammelt und einzelne Äußerungen vorgelesen, etwa:

»Rumgehacker auf den Tasten des Klaviers«, »Kleinkinder am Klavier«, »Von zweijährigem Kind gespielt?«, »Hört sich an, als ob jemand willkürlich auf irgendwelche Tasten haut«, »Klingt nicht, als ob jemand nach Noten spielen würde«, und natürlich hieß es auch »Katze läuft übers Klavier«. Alle Schüler pflichteten dem bei und formulierten: »Das kann doch jedes Kind!«

Diesen Vorwurf griff ich auf. Sollte das zutreffen, müsste es ein Leichtes sein, ein ähnlich klingendes Stück am Flügel zu improvisieren. Dies könnte auch von den Schülern bewerkstelligt werden, die nicht Klavier spielen, also vom Großteil der Klasse. Nach kurzem Zögern meldeten sich etliche Interessenten.

Der Erste spielte wahllos auf der Klaviatur, verwendete jedoch ausschließlich weiße Tasten. Die Mitschüler beschrieben den Höreindruck: »Das klingt alles viel langweiliger.« Zwei Schüler erkannten bei der Wiederholung des Versuchs: »Er benutzt ja die schwarzen Tasten überhaupt nicht!« Man kam zu dem Schluss, dass ein Stück, in dem ausschließlich weiße Tasten verwendet werden, »irgendwie immer nach C-Dur und damit trotz des Durcheinanders immer noch harmonisch klingt«. Also folgerte die Klasse: »In dem Stück, das wir gerade gehört haben, müssen auch schwarze Tasten vorkommen!«

Der nächste Schüler erhielt also von seinen Mitschülern die Aufgabe, weiße und schwarze Tasten zu verwenden. Als Nichtpianist spielte er mit den Zeigefingern der beiden Hände jeweils eine weiße und eine in der Nähe liegende schwarze Taste (oder umgekehrt), worauf er eine kleine Pause benötigte, um die Finger umzusetzen. Es erklangen somit überwiegend halbtönige Bildungen. Die Zuhörer waren auch mit diesem Ergebnis nicht zufrieden. Sie beschrieben die Zweierbindungen als prägnante musikalische Gestalt: »Das klingt ja fast so wie ein Thema!« Da die Klasse jedoch im Hörbeispiel keine wiederkehrenden Motive vernommen hatte, verlangte sie, dass im nächsten Versuch schwarze und weiße Tasten nicht im Halbtonabstand, sondern möglichst gleichmäßig über die Klaviatur verteilt gespielt werden sollten: »Das muss alles viel zufälliger klingen!«

Nach einigen Versuchen schaffte es der Nächste tatsächlich, die Töne unregelmäßig über den ganzen Tonraum zu verteilen. Wieder kritisierten die Hörer: »Das sind ja lauter Viertelnoten! Im Stück war das viel unregelmäßiger.« Schließlich gelang es einem Schüler, entsprechende Tonhöhenfolgen so überzeugend mit unregelmäßigen Tondauern zu kombinieren, dass die Mitschüler Ähnlichkeit mit dem Original konstatierten. Allerdings meinte ein Schüler, die Komposition habe sich noch interessanter angehört. Ihm war nämlich aufgefallen, dass dort neben extrem leisen auch sehr laute Töne erklangen waren, sein Mitschüler jedoch immer in etwa gleich laut gespielt hatte. Prompt kam der Vorschlag, einen erneuten Versuch zu unternehmen, bei dem unterschiedliche dynamische Werte verwendet werden sollten. Mehrere Schüler probierten dies; einige gelangten zu recht eindrucksvollen Ergebnissen.

Nun wurde zum Vergleich die Aufnahme nochmals abgespielt. Diesmal hörte die Klasse ohne zu stören mit großer Aufmerksamkeit zu und registrierte weitere Unterschiede. Ein Schüler beschrieb die größere Dichte: »Das ist alles viel kompakter«. Die Klasse pflichtete ihm bei. Außerdem stellte sie fest, dass Töne angeschlagen werden, während andere noch klingen. Ein Schüler wies sogar darauf hin, dass ab und zu Töne gleichzeitig angeschlagen werden: »Da kommen auch Akkorde vor.« Die Improvisationsversuche

hatten ausschließlich einstimmige Linienzüge ergeben; die Komposition hingegen ist mehrstimmig. Einige Schüler erkannten, dass bestimmte Töne öfter erklingen. Genannt wurde »ein ganz lauter, langer und tiefer« sowie ein kurz vor Schluss vermehrt auftretender »höherer, kürzerer, aber ebenfalls lauter Ton«. An den tiefen Ton ( $Cis_1$ ) erinnerten sich fast alle Schüler. Der höhere ( $g^2$ ) wurde bei erneutem Hören eines geeigneten Ausschnittes ebenfalls deutlich wahrgenommen und von den Schülern am Klavier aufgesucht, gefunden und benannt.

Am Ende der Stunde war ein wesentliches Ziel erreicht: Allen Schülern war ›ohrenfällig‹ und, ohne dass der Lehrer dies verbalisieren musste, klar geworden, dass die zunächst geäußerten Vorwürfe der Komposition nicht gerecht wurden. Die Schüler formulierten wörtlich: »Das ist ganz schön schwer nachzumachen!« und vor allem: »In dem Chaos scheint ein gewisses System zu stecken!« Die Klasse war sich darüber einig, dass in der nächsten Stunde nochmals über das Stück gesprochen werden solle. Es bestand ein außerordentlich großes Interesse daran, zu erfahren, wie diese Musik gemacht ist, und es wurde sogar der Wunsch nach dem Notentext laut. Vor allem aber machten die Schüler im Verlauf der skizzierten Stunde eine fundamentale bildende Erfahrung: Sie erkannten, dass ihr erster Eindruck falsch war und dass ein vorschnell gefasstes Urteil am Kern einer Sache vorbeigehen kann. Diese Einsicht dürfte den zukünftigen Umgang der Schüler insbesondere mit moderner Kunst nachhaltig prägen. Aufgrund der geweckten Neugier war die Klasse motiviert, in den folgenden Stunden die Struktur des Materials und die Faktur der Komposition zu ergründen. Dabei gewann sie hochinteressante Einblicke in Messiaens ›Kompositionswerkstatt‹ und wurde darüber hinaus empfänglich für ästhetische Fragestellungen.

### 3. REGELN FÜR DEN SCHULALLTAG

Ich möchte abschließend versuchen, ein paar Regeln für den Umgang mit Musikalischer Analyse im Unterricht zu formulieren.

#### Grundregeln

##### *(1) Klarheit darüber, in welcher Tonart man sich befindet*

Das Wissen darum, in welcher Tonart man sich befindet, bildet eine wichtige Voraussetzung für die Analyse traditioneller Musik; erst auf dieser Basis können vernünftige Aussagen getroffen werden. Dies gilt nicht nur für die Betrachtung von harmonischen Sachverhalten, sondern insbesondere auch für die Analyse von Werken, deren formaler Aufbau auf Tonartverhältnissen beruht – so etwa die Sonate. Tonarten-Erkennen kann man üben; man hört *und* sieht, in welcher Tonart man sich gerade bewegt.<sup>19</sup> Das Ohr ist hierbei der verlässlichste und beste Helfer. Im Notenbild werden Modulationen häufig

19 Am besten beginnt man mit einstimmigen Melodien; später folgen Bach-Inventionen, diverse Menuette, Schumanns *Album für die Jugend* u. a.

sichtbar durch Hochalteration von Tönen zu Leitttönen oder Tiefalteration von Tönen zu Dominantseptimen.<sup>20</sup>

### (2) Reflektierter Einsatz der Funktionstheorie

Diese Regel hängt mit der soeben genannten eng zusammen: Nichterkennen der herrschenden Tonart führt nämlich – etwa bei der harmonischen Analyse eines in einer Durtonart stehenden Sonatensatzes – zu merkwürdigen Formulierungen. Da heißt es dann: »Die Exposition schließt in der Dominante« (statt: »... in der Tonart der V. Stufe bzw. der Dominant-Tonart«). Anstatt bei einer in einer Molltonart stehenden Fuge zu sagen: »Der Comes steht in der Tonart der V. Stufe«, redet man von einer ›Molldominante‹ – ein abstruser Begriff. Die Funktionsbezeichnungen reimen sich dann nicht mit dem, was man hört, und hebeln gleichzeitig den eigentlichen Sinn des Systems aus, das auf unterschiedlichen, insbesondere tonikalen und dominantischen Klangqualitäten fußt.

Bezieht man die Funktionsbezeichnungen auf die jeweils herrschende Tonart, kommt man mit einfachen Bezeichnungen aus. Man kann etwa auf doppelte Subdominanten oder Zwischendominanten zu vermollten Molltonikagegenklängen verzichten und benötigt keine Konstrukte wie etwa die gerade erwähnte Molldominante. Der Begriff ist musikalisch und vom System her widersinnig; dies gilt auch für die Bezeichnung Dominantparallele, da Mollakkorde grundsätzlich keine dominantische Wirkung entfalten können. Der auf dem Papier zwar enthaltene Leitton erscheint in ihnen als Quinte, die mit dem Grundton aufgrund des Obertonverhältnisses verschmilzt und von daher jegliche Leittonwirkung eingebüßt hat.

### (3) Berücksichtigung des Genetischen Aspekts

»Nicht nur die Ergebnisse der Wissenschaften lehren, sondern auch die zugehörigen Wege entdecken und gehen lernen, die zu diesen Ergebnissen geführt haben.«<sup>21</sup> Die Reflexion über den Entstehungsprozess eines Musikwerkes motiviert nicht nur dazu, diesen zu verfolgen, zu beleuchten und nachzuvollziehen, sondern auch, selbst zu experimentieren. Dies ist meist spannender als dem Schüler das fertige Ergebnis lediglich vorzusetzen und es dann mehr oder weniger analytisch ›abklopfen‹ zu lassen. Darüber hinaus ist jedes Werk auch genetisch in die Musikgeschichte eingebettet: Es entstand nicht in luftleerem Raum, sondern steht in einem historischen Kontext; es hat eine Vorgeschichte und eine Wirkungsgeschichte, die bis heute reicht. Beide lassen sich verfolgen, was anregenden Unterricht ermöglicht und Querverbindungen nahe legt.

Auch musiktheoretische Sachverhalte lassen sich oft genetisch plausibler erklären. Ein Beispiel hierfür: Der Neapolitaner wird oft definiert als ›Sextakkord auf der kleinen zweiten Stufe‹ und wäre somit in c-Moll ein Des-Dur-Sextakkord. Dies entspricht nicht

20 Freilich ist bereits in der Barockzeit die Erhöhung der vierten Stufe zur *Chorda elegantior* im Kadenzbereich keine Ausweichung mehr. Auch Acciaccature haben selbstverständlich keine modulatorische Funktion.

21 Berg 2006, 99.

seinen genetischen Wurzeln. Die Schüler müssen die Genese des Klanges nachvollziehen können:

- Die IV. Stufe in c-Moll ist ein f-Moll-Akkord.
- In diesem Akkord wird die Quinte häufig durch die Sexte ersetzt; es erklingen dann die Töne *f-as-d*.
- Hieraus entwickelt sich der Neapolitaner, indem die große Sexte *d* zur kleinen Sexte des tiefalteriert wird; es erklingen nun die Töne *f-as-des*.

Der in c-Moll fremde Ton *des* und die bei der unmittelbaren Fortführung des Neapolitaners in die Dominante G-Dur entstehende *Relatio non harmonica des-h* sind für den Affektcharakter der Wendung verantwortlich. Das *des* ist eine Art *Chorda elegantior*, die die Harmonie entscheidend bereichert; somit ist es durchaus auch der *interessanteste* Ton des Akkords. Gleichwohl ist *f* Grundton, der in der Regel ja auch verdoppelt wird. Die gut gemeinte Hilfestellung, den Neapolitaner als Sextakkord auf der kleinen zweiten Stufe zu bezeichnen, verdient den Namen Hilfestellung eigentlich nicht, da sie Einsicht und Verstehen verstellt.

## Bei der Unterrichtsvorbereitung

### (1) Gewissenhafte didaktische Begründung

Die Entscheidung darüber, was im Unterricht analysiert werden soll, bedarf einer gewissenhaften didaktischen Begründung. Der Lehrer muss erwägen, ob der Gegenstand es wert ist, die Lebenszeit der Schüler (aber auch die kostbare, meist ohnehin knappe Unterrichtszeit) damit auszufüllen. Gerade auch in Anbetracht des Zeitfaktors darf im Unterricht niemals nur aus Prinzip oder gar als Disziplinarmaßnahme analysiert werden (Originalton eines Lehrers: »Wenn ihr anständig seid, singen wir, sonst gibt's eine Analyse!«).

### (2) Detaillierte Textkenntnis

Der Lehrer selbst muss das zu behandelnde Stück bis ins Detail analysiert haben. Erst dann kann er nämlich *das* auslesen, was für den Unterricht und für die Schüler essentiell ist. Er muss fachlich absolut über der Sache stehen und darf nicht Gefahr zu laufen, nur das, was er sich angeeignet hat, für wichtig oder gar das Wichtigste zu halten. Zu oft werden unreflektiert diejenigen Einzelkenntnisse weitergegeben, die man punktuell und möglicherweise zufällig, etwa im Rahmen seines Studiums, erworben hat.

### (3) Einsatz von Primärquellen

Primärquellen können einen Sachverhalt oft beträchtlich veranschaulichen, auch wenn sie auf den ersten Blick schwerer verständlich als Sekundärquellen erscheinen. So ist

beispielsweise für die Beschäftigung mit der Sinfonie bzw. der Sonate der Klassik die Lektüre der entsprechenden Kapitel aus Heinrich Christoph Kochs *Versuch einer Anleitung zur Composition*<sup>22</sup> – zumindest für den Lehrer, aber auch für den Oberstufenschüler – äußerst empfehlenswert. Koch orientiert sich eng an kompositionstechnischen Fragen und hat stets klingende Musik vor Augen und Ohren. Folglich beschreibt er den Formtypus da, wo möglich, mit größter Präzision, ist sich aber gleichzeitig der Freiräume und der Vielfalt der Möglichkeiten der künstlerischen Ausgestaltung bewusst. Legt man Kochs Ansatz zugrunde, muss man sich im Unterricht nicht von einer Entschuldigung zur nächsten hangeln (»Das ist eben eine Ausnahme«, »An dieser Stelle übertritt Haydn eine Regel« oder »Mozart darf das!« usw.), so wie es häufig der Fall ist, wenn dem Schulunterricht das starre, meist noch didaktisch verkürzte Modell *der* Sonaten(haupt)satzform zugrunde liegt.<sup>23</sup>

Primärquellen sind nicht nur per se näher am Sachverhalt, sondern prägen sich oft gut ein, sowohl durch ihre Diktion als auch durch ihr immer wieder äußerst anschauliches Vokabular: Die Rede ist da vom »Diabolus in musica«, von »betrügenden Kadenz«, »empfindsamen Noten« und »Takterstickungen«; Johann Mattheson trägt die Kirchentonarten zu Grabe und Joseph Riepel vergleicht die in einem Stück zur Verfügung stehenden Tonarten und ihre Hierarchie mit dem Personal eines Bauernhofs usw. – alles ein im besten Sinne äußerst pädagogisches Vokabular.

## Bei der Durchführung von Unterricht

### (1) Nähe zum Gegenstand

Der Schüler soll und muss sich im Rahmen der Analyse ausführlich und meist auch über längere Zeit hinweg mit einer Sache beschäftigen. Ohne emotionalen Zugang – es wurde bereits eingangs gesagt – und der daraus resultierenden Motivation wird er diese Wegstrecke nicht oder nur widerwillig mitgehen, was bedeutet, dass sich ein Lernerfolg kaum einstellen wird. Um dem vorzubeugen, sollte das Musikstück bzw. der entsprechende Ausschnitt nicht nur oft genug gehört werden können, sondern auch das Klavier zum Einsatz kommen: Hier können die entscheidenden Wendungen herausgegriffen und vorgeführt werden, etwa wie es mit bzw. ohne Neapolitaner klingen würde, wie und wohin sich z. B. der verminderte Septakkord oder der übermäßige Dreiklang außerdem noch auflösen könnten usw.

### (2) Bedeutung des Hörens/Einsatz von Notenmaterial

Es gibt viele Dinge, die von Schülern hörend wahrgenommen werden können, ohne dass dazu der Notentext auf dem Tisch liegen muss. Im Gegenteil: Zumal in der Anfangsphase erschwert der Notentext den Zugang zur Musik oft, da viele Schüler nicht in der Lage

22 Vgl. insbesondere Koch 1793, 301–319.

23 Der Autor hat den Versuch unternommen, in einem Musikbuch für die Sekundarstufe II die Sonatenform der Klassik aus Kochs Perspektive darzustellen: Walter 2008a und 2009a.

sind, einer Partitur zu folgen. Sie klammern sich krampfhaft an einzelne Systeme und blättern dann, wenn der Lehrer oder die ›Profis‹ blättern, und sind dabei so angespannt – der Lehrer sieht ja, wer an der falschen Stelle blättert –, dass sie die Musik selbst kaum noch wahrnehmen.

Die Qualitäten des Notentextes sollten nur gezielt eingesetzt werden: Oft zeichnet er sich durch große Anschaulichkeit aus, und der visuelle Eindruck erleichtert das Verstehen. Außerdem ermöglicht er es, die strenggenommen nur in der Zeit existierende Musik gewissermaßen anzuhalten, sich in der Komposition nach Belieben wie in einem Buch oder auf einem Bild in verschiedene Richtungen zu bewegen, nach vorne, nach hinten zu springen, zu vergleichen usw.<sup>24</sup>

Da gleichwohl der ausschließlich hörende Umgang mit Musik für den Laien, auch für den musikalisch gebildeten, der normale ist – viele musikliebende und verständige Hörer besuchen Konzerte und kommen bereichert nach Hause, obwohl sie keine Notenkenntnisse besitzen –, sollte der Hörerziehung im Musikunterricht ein hoher Stellenwert eingeräumt werden.

### (3) Alltagssprache vor Fachsprache

Zum Schluss die meiner Erfahrung nach wohl wichtigste Regel – in Anlehnung an Martin Wagenschein<sup>25</sup>: Kinder hören, spüren, können und wissen so vieles, das nicht ans Tageslicht treten kann, wenn ihnen sofort die Fachsprache abverlangt wird. Die Angst vor einem falschen Fachbegriff ist so groß (ähnlich wie die vor einer falschen grammatikalischen Konstruktion im Fremdsprachenunterricht), dass viele Schüler sich nichts zu sagen trauen, obwohl sie sehr viel Richtiges und Wertvolles in der Alltagssprache ausdrücken könnten, was den Unterricht bereichern würde – erinnert sei nur an die Aussagen der Siebtklässler zu *Mode de valeurs*. Auch wir, die sogenannten ›Experten‹, denken schließlich über Neues, Unbekanntes, Ungewöhnliches in eigenen, uns zur Verfügung stehenden Worten nach und formulieren dann auch so. Zu oft spielt der Lehrer jedoch eine Art Pingpongspiel mit den wenigen Schülern der Klasse, die die Fachbegriffe parat haben, und vergrößert dadurch den Abstand zu den übrigen immer mehr, die sich dazu auch noch dumm vorkommen. Natürlich ist die Fachsprache wichtig; sie ist aber im Grunde lediglich so etwas wie ein Siegel, das bestätigt, was man vorher bereits in der Alltagssprache verstanden hat.<sup>26</sup>

24 Von daher sollte das Notenlesen (spätestens) von der fünften Klasse an geübt werden – mit entsprechend geeigneten Beispielen, präpariertem Notentext, farbigen Markierungen, mit Hilfestellungen auf der Folie oder dem Bildschirm (der mitlaufende Cursor), durch Arbeit mit reduzierten Partituren, einem Particell usw.

25 Vgl. Wagenschein 1970d. Wagenschein verwendet statt »Alltagssprache« den Begriff »Muttersprache«.

26 Vgl. Wagenschein 1970d, 162.

#### 4. SCHLUSSBEMERKUNG

Zum Schluss sei nochmals betont, dass es im Rahmen eines bildenden Musikunterrichts wichtig ist, die Schüler von Anfang an in eine mehrdimensionale Auseinandersetzung mit der Musik eintreten zu lassen: singend, spielend, handelnd, nachdenkend, analysierend. Ein Unterricht, der diese Erfahrungsmöglichkeiten anbietet und Schüler und Musik gleichermaßen ernst nimmt, kann einen lebenslangen Bildungsprozess initiieren. Er beugt der negativen Erfahrungen vor, die wohl ein jeder Lehrer macht, der ein früher besprochenes Thema aufgreifen will: Meist stößt er bei den Schülern auf derart bestürzende Unkenntnis, dass man glauben könnte, der Gegenstand sei niemals behandelt worden. Horst Rumpf erklärt dieses Phänomen damit, dass »die Sache überhaupt nicht im Ernst ›da‹ war, sie wurde nur durchgenommen, sie war schon verschwunden, ehe sie erschien«. <sup>27</sup> Musikunterricht, aus dem die Schüler nichts mitnehmen, ist zweifellos indiskutabel. Unterricht, aus dem sie lediglich mitnehmen, dass Musik Spaß macht, geht nicht weit oder – besser gesagt – nicht tief genug. Es ist meiner Überzeugung nach eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts, den Schülern über die fachliche Ausbildung hinausgehend auch Lebensperspektiven aufzuzeigen, beispielsweise:

- dass die (intensive) Beschäftigung mit Kunst eine Bereicherung für den Menschen darstellen kann und im wahrsten Sinne des Wortes Lebens-Qualität schafft;
- dass Kunst den Menschen zur Auseinandersetzung auffordert: mit ihr, mit sich selbst, mit seiner Welt; und schließlich:
- dass Kunst – so verstanden – ein Fundament bilden kann, das Menschen sogar in Situationen, die ihre Existenz erschüttern, zu tragen vermag.

#### Literatur

- Berg, Hans Christoph (2006), »Lehrstückunterricht. Exemplarisch – genetisch – dramaturgisch«, in: *Zwölf Unterrichtsmethoden*, hg. von Jürgen Wiechmann, Weinheim und Basel: Beltz.
- Deppert, Heinrich (1993), *Kadenz und Klausel in der Musik von J.S. Bach. Studien zu Harmonie und Tonart*, Tutzing: Schneider.
- Frisch, Max (1980), *Homo faber*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kellner, David (1737), *Treulicher Unterricht im General-Baß*, Hamburg: Herold, Reprint Hildesheim u.a.: Olms 1979.
- Koch, Heinrich Christoph (1793), *Versuch einer Anleitung zur Composition*, Bd. III, Leipzig: Adam Friedrich Böhme, Reprint Hildesheim u.a.: Olms 1969.
- Richter, Christoph (1999), »Der Beitrag des Faches Musik zum Auftrag der allgemeinbildenden Schule. Gedankensplitter zu einem vernachlässigten Thema«, *Diskussion Musikpädagogik* 1, 29–56.

27 Rumpf 1966, 116f.

- Rumpf, Horst (1966), *40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats*, Braunschweig: Westermann.
- Wagenschein, Martin (1970a), »Das Exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien«, in: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Bd. I: *Pädagogische Schriften*, Stuttgart: Klett, 216–241.
- (1970b), »Das Exemplarische Lehren als fächerverbindendes Prinzip«, in: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Bd. I: *Pädagogische Schriften*, Stuttgart: Klett, 400–416.
- (1970c), »Verdunkelndes Wissen?«, in: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Bd. II, Stuttgart: Klett, 58–67.
- (1970d), »Die Sprache im Physikunterricht«, in: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Bd. II, Stuttgart: Klett, 158–173.
- (1980): *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge*, hg. von Hans Christian Berg, Stuttgart: Klett.
- Walter, Johannes M. (2003): *Die Bedeutung der Didaktik Martin Wagenscheins für den Musikunterricht und die Musikpädagogik, erörtert an Unterrichtsbeispielen mit Werken Neuer Musik* (= Forum Musikpädagogik 54), Augsburg: Wißner.
- (2004), »Werkkanon oder Erfahrungskanon? Eine mögliche Perspektive für den Musikunterricht«, *Diskussion Musikpädagogik* 22, 20–26.
- (2008a), »Die Sonatenform«, in: *Musik um uns. Sekundarbereich II, Schülerband*, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel, 274–277.
- (2008b), »Musik: Analysieren und Verstehen«, in: *Musik um uns. Sekundarbereich II, Schülerband*, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel, 366–377.
- (2009a), »Die Sonatenform«, in: *Musik um uns. Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer*, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel, 318–320.
- (2009b), »Musik: Analysieren und Verstehen«, in: *Musik um uns. Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer*, hg. von Markus Sauter und Klaus Weber, Braunschweig: Schroedel 382–385.

## Grußwort

Johannes Menke

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

es ist mir eine große Freude und Ehre, Sie zu diesem Festakt begrüßen zu dürfen! Die *Gesellschaft für Musiktheorie* wird 10 Jahre alt, das ist kein hohes Alter – im Falle einer Hochzeit würden wir von der ›Rosenhochzeit‹ sprechen –, aber es ist ein Jubiläum, das sich lohnt, begangen zu werden und das zu einem Rückblick einlädt.

Vor 10 Jahren war die Situation unseres Faches noch eine ganz andere. Musiktheorie wurde an Hochschulen und Konservatorien in unterschiedlichen Lokaltraditionen betrieben und war an Universitäten – wie heute meist immer noch – ein nur propädeutisches Fach. Ein fachlicher Austausch fand – abgesehen von der 1986 gegründeten Zeitschrift *Musiktheorie* – kaum statt. Gleichwohl war schon seit den 1970er Jahren weltweit ein gewisser Aufschwung des Faches Musiktheorie zu beobachten. Ich möchte das anhand zweier Entwicklungen verdeutlichen: der Gründung musiktheoretischer Gesellschaften und der Reflexion der Fachgeschichte.

1977 wurde in den Vereinigten Staaten die *Society for Music Theory* gegründet. Im selben Jahr wurde in Deutschland die von Frieder Zaminer herausgegebene und nach wie vor einzigartige Reihe *Geschichte der Musiktheorie* initiiert. Die erste *European Music Analysis Conference*, kurz *EuroMAC*, 1989 in Colmar war Anlass für die Gründung der französischen *Société Française d'Analyse Musicale* sowie der italienischen *Gruppo Analisi e Teoria Musicale*. Es folgte 1999 die holländische *Vereniging voor Muziektheorie* sowie 2002 die englische *Society for Music Analysis*. Im selben Jahr erschien das angelsächsische Standardwerk *The Cambridge History of Western Music Theory*. Man muss die Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie* im Jahr 2000 in diesem internationalen Kontext sehen. Dies mindert nicht die visionäre Weitsicht und den Mut, der in dieser Gründung lag. Es war sicherlich eine richtige und überfällige Entscheidung, das nationale Attribut 2004 fallenzulassen, um die *Gesellschaft für Musiktheorie* als Vertretung der deutschsprachigen Musiktheorie zu etablieren.

Die *GMTH* wuchs und gedieh rasch. Inzwischen zählt sie ziemlich genau 300 Mitglieder aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, den europäischen Nachbarländern und Übersee. Dieser Erfolg ist den umsichtigen Entscheidungen und dem Einsatz all derjenigen zu verdanken, die sich für die *GMTH* engagierten und engagieren. Stellvertretend für alle Vorstandsmitglieder, Herausgeber, Kongressleiter, Hochschulvertreter, Autoren,

Kongressteilnehmer und Mitglieder möchte ich hier die Namen meiner beiden geschätzten Vorgänger Michael Polth und Stefan Rohringer nennen, die mit viel persönlichem Engagement und Hingabe an die Sache Strukturen geschaffen haben, auf denen wir heute stehen und weiter aufbauen können. Dass beide ihre Arbeit weiterhin fortsetzen, freut mich ganz besonders.

Ich möchte die Gelegenheit nicht dazu nutzen, in einer Art Nabelschau alle Aktivitäten unserer Gesellschaft aufzuzählen. Ich möchte aber zumindest auf zwei Dinge hinweisen, die mir besonders wichtig sind: Erstens: Dank des unermüdlichen Einsatzes unserer Herausgeber haben wir mit der *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, kurz *ZGMTH*, ein im deutschsprachigen Raum einzigartiges Publikationsorgan, sowohl online als auch im Druck, wie es unserem Fach angemessen ist. Dies ist für das Selbstverständnis aber auch für die fachpolitische Position der Musiktheorie unerlässlich. Zweitens: Die *GMTH* hat sehr viele junge Mitglieder, gut die Hälfte der in diesem Jahr Beigetretene sind unter 30 Jahre alt. Ich denke, es ist für uns alle eine ganz wichtige Aufgabe, diesen Nachwuchs so gut wie möglich zu fördern.

Wir, der Vorstand der *GMTH*, haben zusammen mit der Kongressleitung lange überlegt, wie wir das Jubiläum begehen wollen. Die Entscheidung, wer im Rahmen des Festaktes sprechen soll, ist uns nicht leicht gefallen. Viele hätten etwas Wichtiges zu sagen! Wir haben schließlich entschieden, dass zwei Dinge im Zentrum der Reden stehen sollen: zum einen die Gründung der *GMTH* vor 10 Jahren und zum anderen die Veränderungen, die durch diese Gründung herbeigeführt worden sind. Daher sprechen drei ›Gründerväter‹ der *GMTH*, die lange im Vorstand und als Herausgeber tätig waren bzw. sind: Oliver Schwab-Felisch, der unsere Zeitschrift maßgeblich begründet hat, Michael Polth, unser erster Präsident, sowie Ludwig Holtmeier, Veranstalter des Gründungskongresses der *GMTH* in Dresden 2001 und des ersten *EuroMAC* auf deutschem Boden 2007 in Freiburg. Um die Veränderungen, welche die *GMTH* in der Musiktheorie bewirkt hat, zu reflektieren, haben wir ferner drei renommierte Vertreter unseres Faches um einen Beitrag gebeten, die am Ende ihrer Lehrtätigkeit auf mehrere Jahrzehnte Fachgeschichte zurückblicken können. Sie haben die *GMTH* von Anfang unterstützt und waren immer dabei: Clemens Kühn, Professor an der Hochschule für Musik Dresden, Hartmut Fladt, Professor an der Universität der Künste Berlin und Markus Jans, Professor an der Schola Cantorum Basiliensis.

Mindestens ebenso schwierig wie die Auswahl der Redner war die Festlegung der Reihenfolge! Die Entscheidung, die Redner nach ihrem Geburtsjahr antreten zu lassen, erschien objektiv und nachvollziehbar; man verzeihe die kleine Indiskretion!

Mir bleibt nun, uns einen facettenreichen und bunten Festakt zu wünschen und unserer Gesellschaft zuzurufen: *Vivat, crescat, floreat!*

# Sieben Arten, das Jubiläum zu beschreiben

Clemens Kühn

Hanns Eisler fand für sein Quintett den schönen Titel *Vierzehn Arten, den Regen zu beschreiben*. Halb so viele Arten möchte ich skizzieren, das zehnjährige Jubiläum der *Gesellschaft für Musiktheorie* zu würdigen.

## *Glückwunsch*

»In der Erinnerung wird Blei zu Gold« pflegte mein Vater zu sagen. Bezogen auf die *Gesellschaft für Musiktheorie* allerdings hätte er Unrecht: Ihre Gründung im Jahre 2000 war Gold, und allen damals Beteiligten kann man nur gratulieren und Danke sagen.

## *Rückblick*

Ich hatte das Glück, entscheidende Stationen der Musiktheorie leibhaftig miterleben zu können: den ersten Umbruch in den 1970er Jahren, hin zu geschichtlicher Differenzierung und zu Analyse; den dadurch ausgelösten fachlichen Schub, der sich in neuartigen Darstellungen niederschlug; das Erstarren einer jungen Generation von Musiktheoretikern, die in ihren besten Köpfen kreative eigene Wege fand; und eine damit einhergehende zweite große Bewegung, manifest in der Gründung der *Gesellschaft für Musiktheorie* und ihrem ersten Kongress im Jahr 2001 an der Dresdner Musikhochschule. Beeindruckend erscheint in der Rückschau vor allem der *doppelte* Aufbruch zweier unterschiedlicher Generationen, der sich mit unterschiedlichen Ideen verband.

## *Erträge*

Im scheinbar Selbstverständlichen übersieht man oft das Besondere. Zumindest vier Dinge sind für mich deswegen so besonders, weil ich musiktheoretisch unter ganz anderen Bedingungen aufgewachsen bin:

1. Die *Gesellschaft* gibt eine eigene Zeitschrift heraus.
2. Ihre Internetpräsenz ermöglicht die schnelle, umfassende Weitergabe von Informationen.
3. Dass gleich Markus Jans sprechen wird, unser Schweizer Kollege, ist ein schönes Zeichen für die Internationalisierung der Musiktheorie.

4. Und schließlich: Jedes Jahr richtet eine andere Musikhochschule einen Kongress aus. Später einmal sollte sich jemand der spannenden Aufgabe annehmen, eine Bilanz der Kongresse zu ziehen: weil an ihnen musiktheoretischer Zeitgeist sichtbar werden kann.

»*Neue Bahnen*«

Derzeit durchläuft Musiktheorie eine Phase, die nach meinem Eindruck drei Tendenzen aufweist: eine gewisse Konsolidierung; einen Hauch von Müdigkeit; eine tastende Neuorientierung – der Gedanke des Interdisziplinären jedenfalls, der dieses Jahr im Zusammengehen mit der Musikpsychologie greifbar wird, ist hoffentlich nicht eine Eintagsfliege.

*Lebensfülle*

Für sein Analysebuch von 1968 bat Diether de la Motte Carl Dahlhaus um kritische Anmerkungen – obgleich oder weil die beiden Persönlichkeiten kaum gegensätzlicher sein konnten.

Um hier einen Moment lang bei Dahlhaus zu bleiben: Nach jeder Vorlesung von ihm war man ebenso erschöpft wie bis zum Rand abgefüllt: Sie gab Stoff für Wochen.

Seine Gabe, sich auf Wesentliches zu konzentrieren, war enorm. Sitzungen, die er leitete, dauerten nicht länger als eine halbe Stunde. Briefe, seiner Sekretärin aufgesprochen, versah er vorab mit seiner Unterschrift, die darum verrutscht unten auf dem Blatt stand, und verzichtete auf ein Gegenlesen. Aus seinen Sprechstunden war man nach zehn Minuten wieder draußen – nicht, weil er einen schnell abgefertigt hätte, sondern weil in den zehn Minuten alles gesagt war, was es zu sagen gab.

Der Umfang seiner Schriften ist nicht zu fassen. Als ich ihn einmal fragte, wie er so viel publizieren könne, sagte er: »Herr Kühn, es ist nicht die tägliche Menge, sondern die Kontinuität.« Ausnahmslos wirklich *jeden* Tag saß er von morgens bis mittags am Schreibtisch, für niemanden erreichbar. Der tägliche Ertrag belief sich nach seinen Worten auf etwa zwei Seiten; da kommt im Laufe eines Lebens viel zusammen.

Es gab auch einen anderen Dahlhaus, scheu, sensibel, verletzlich. Einen Brief habe ich, in dem er mir für einen von ihm erbetenen Text zu einer Schallplattendokumentation Neuer Musik dankt. Am Ende aber schreibt er plötzlich: »Eine Klammerbemerkung hat mich amüsiert: Bernd Alois Zimmermann war im Internat, Sie waren im Internat (oder irre ich mich?), ich war im Internat. Das Resultat: drei Einzelgänger. Man versteht sich.«

In regelmäßigen Abständen lud er abends seine Studenten ein. Hübsch unkompliziert war es: Auf dem Herd stand ein Topf, Teller und Besteck lagen auf dem Flügel, Getränke waren irgendwo. Jeder nahm sich nach Gutdünken: Nicht auf eine Verköstigung kam es an, sondern auf Begegnungen, auch jenseits des umgrenzt Fachlichen. So fragte Dahlhaus aus heiterem Himmel, als ich in Berlin eine Wohnung erworben hatte, ob er mir mit einem zinslosen Kredit helfen solle. Oder er machte die verblüffende Bemerkung, Fachliteratur gelegentlich cursorisch zu lesen, Lyrik und Belletristik jedoch stets äußerst genau. Oder: Er könne einen Aufsatz nicht erst zum letzten Termin schicken, so »als erhöhe die Verzweiflung des Redakteurs das Prestige des Autors«. Oder wir sprachen über das Fliegen: über jenen unbeschreiblichen Moment, wenn das Flugzeug beschleunigt

um abzuheben; und ich erinnere mich, dass Dahlhaus, der weiter vorne saß, bei einem späteren gemeinsamen Flug genau in diesem Moment lächelnd zu mir zurückblickte.

Was das alles mit Musiktheorie zu tun hat? Unendlich viel. All das gibt etwas wieder von dem menschlichen, offenen, lebenserfüllten Geist, der seinerzeit herrschte. Dieser vielfarbige Geist ließ Musiktheorie in gleicher Haltung blühen. Ich wünsche mir, dass ihr das erhalten bleibt.

»Alles fließt«

Als ich 14 war, kamen mir 30jährige unvorstellbar alt vor, und Mittsechziger, Menschen meines jetzigen Alters, waren sowieso mit allem fertig. Zu meinen tröstlichen Erfahrungen gehört, dass mein jugendliches Bild ein grandioser Irrtum war: *Niemals* hört es auf: das Leben, das Lernen, die Neugier. Alles bleibt in ständiger Bewegung. *Panta rhei* lautet dafür die wunderbare Formel von Heraklit. Sie gilt auch für Musiktheorie. Keiner ihrer Ansätze erreicht jemals ein gültiges Ende. Es geht – das finde ich erregend – immer weiter, weil immer wieder Anderes entsteht oder entdeckt wird.

*Zukunft*

Musiktheorie muss *leben*. Dafür möchte ich zum Schluss acht Wünsche sagen:

1. Für Musiktheorie darf ihre Historisierung, die eine beruhigende Authentizität vorgaukelt, nicht zur Flucht aus der Gegenwart werden: Sie darf nicht der Herausforderung ausweichen, sich für *heute* zu definieren.
2. Musiktheorie sollte, nachdem sie von Systemzwängen befreit ist, zwei Extreme meiden: sich völlig aufzusplitteln oder sich festzubeißen in eine einzige Richtung.
3. Musiktheorie muss deutlich unterscheiden, ob sie als Disziplin oder als Unterrichtsfach auftritt.
4. Musiktheorie braucht phantasievoll freie Formen der Vermittlung.
5. Musiktheorie ist an Hochschulen zu Hause. Aber sie darf sich nicht darüber erhaben fühlen, für den Unterricht an *Schulen* etwas beizutragen. Und niemand sollte das gering schätzen: ›Schule‹ ist schwerer als ›Hochschule‹.
6. Musiktheorie muss daran gelegen sein, musikalische Struktur nicht abzuschneiden von musikalischem Ausdruck und Bedeuten. Es wäre schlimm, würde Theorie zum Feind musikalischen Erlebens, und Wissenschaftlichkeit zum Götzen.
7. Musiktheorie tut eine Sprache gut, die man ohne Fremdwörterbuch und ohne mehrmaliges Lesen verstehen kann.
8. Musiktheorie möge der musikalischen Praxis dienen.

Hinter allem steht *ein* Grundgedanke: Wenn Musiktheorie den Dreiklang schafft, musikalisch zu kultivieren, gedanklich zu faszinieren und menschlich zu berühren, dann hat sie es wirklich geschafft.



# Worüber ich nicht sprechen werde

Hartmut Fladt

Dieser festliche Titel war fest für meinen Fest-Beitrag im Fest-Akt geplant. Ich halte den Plan wenigstens vorübergehend ein und spreche also jetzt nicht über

- die Neubestimmung der Musiktheorie durch umfassend-kritische Historizität, verbunden mit dem Namen Carl Dahlhaus – von der Propädeutik zur Theorie mit wissenschaftlichem Anspruch zwischen Historie und Systematik;
- ich spreche nicht über uns Achtundsechziger, die wir gern alles musikalisch-Musiktheoretische gesellschaftlich und politisch und politökonomisch zu dechiffrieren versuchten – mit *sehr* wechselhaftem Erfolg;
- ich spreche nicht über die Wiederentdeckung Schenkers (und erinnere mich an Szenen in der wunderbaren Mühle in Struckum an der Nordsee, wo Michael Polth, Oliver Schwab-Felisch, Ulrich Kaiser und viele andere sich mit mir daran abarbeiteten);
- nicht über die Frustrationen mit den schlechten Abstraktionen der pitch-class-set-theory;
- ich verschweige jetzt und hier die von mir so geschätzte erkenntnisträchtige Aufarbeitung von lang-lebigen Improvisations-Modellen und topologischen Traditionen;
- ich spreche nicht über Nelson Goodman: Was haben wir nach der Goodman-Lektüre nicht herumgelabelt, meistens vergeblich, immerhin mit einem jetzt vernünftiger gewordenen Metaphern-Begriff;
- ich spreche nicht über die kritische Aufarbeitung des Hochschul-›Fachs‹ Musiktheorie und seiner Geschichte;
- ich verschweige Neo-Riemann und die Ton-Netze, in denen sich so wenig Beute verfängt;
- und ich spreche nicht über Albert Simon.

Über all das, was ich gerade in der Aufzählung vergessen habe, spreche ich *auch nicht* mehr. Jetzt sind also einige Seiten dieses ›Journal des Luxus und der Moden‹ der jüngsten Vergangenheit aufgeblättert. Sollte sich dabei früher einmal das Gefühl eingestellt haben: »jetzt isse jerettet, die Musiktheorie«, dann hat sich das immer sehr schnell als Illusion herausgestellt.

Was ich aber sagen kann: all das hat unserem Fach eine unglaubliche Fülle an Erkenntnis-Gewinn und an Methoden-Vielfalt gebracht. Daran ändert mein demonstrierter satirischer Skeptizismus nichts. Und die *GMTH* ist die Institution, in der die lebendige, produktive Auseinandersetzung mit all dem ihren zentralen Ort hat.

Jetzt aber zu meinem heutigen prähistorisch-märchenhaft-mythologischen Anliegen:

### *I. Von Höhlenmalereien und Glaubensbekenntnissen*

Als mir einer meiner Wiener Studierenden davon berichtete, wie er in den USA der frühen 90er Jahre (in Miami) in die Kunst eingeweiht wurde, ein Schenker-Diagramm herzustellen, da wurde ich lebhaft an prähistorische Höhlenmalerei erinnert. Eine ihrer wesentlichen Funktionen war es ja, in einem Initiations-Ritus auf Glaubensinhalte einzuschwören – daher die geheimen, unzugänglichen Orte. Das Abbild, die magische Beherrschung des Abgebildeten und die *reale Beherrschung der Abbildenden* greifen da ineinander. Hinterfragen des Ritus und der Kategorien, so mein Student, wurde ausgeschlossen. Kein kritisches Methoden-Bewusstsein, keine Historizität, keine Alternativen. *Musiktheorie als schamanisches Herrschaftsverhältnis*. Das gilt selbstverständlich auch für andere Systeme der Musiktheorie, wenn sie so praktiziert werden, und dass es erheblich sinnvollere Umsetzungen von Prinzipien Schenkers gibt, muss nicht besonders hervorgehoben werden.

Andere Ausprägungen der musiktheoretischen Höhlenmalereien sind Resultate von magischem Jagdverhalten: das Bannen der scheuen Beute durch Benennen und Abbilden, durch Umsetzen in eine eigene Symbolik, die Wesenheiten bezeichnen soll. Wer von uns hätte das nicht sozusagen am eigenen Leibe erlebt: Ich beispielsweise bin in zwei Glaubens-Gemeinschaften aufgewachsen – ich war evangelisch-reformiert und funktionstheoretisch. Die Welten ordneten sich wie von selbst, und es wurde reiche Beute gemacht, anerkannt durch mächtige Institutionen. Dann aber kamen die Glaubenszweifel, und sie stellten den Wert *dieser* Art von Beute heftig in Frage. Auch die magischen Abbildungen der Schemata der sogenannten Formenlehre verloren ihre Faszination. Aber: ich *will* doch – auch – fasziniert sein, von der Musik, vom Musikverstehen – nur: nicht fremdbestimmt, nicht ideologisch.

Es gibt noch weitere Typen und Deutungsmöglichkeiten von Höhlenmalerei: da sind Symbolsprachen entwickelt, durch die das Jagdbare konkret bezeichnet wird, mit denen auch über Jagdtechniken Auskunft gegeben wird und sogar die Wanderrouten des Jagdbaren festgehalten sind. So nahe mir auch diese Art musiktheoretischer Höhlenmalerei prinzipiell ist – ich weiß selbstverständlich, dass beschwörende Initiations-Riten und magisches Verhalten zur Realität unseres Faches gehören, und ich denke, dass sich auch in meiner Lehre und in meinen Publikationen durchaus Spuren davon finden lassen. Jede musikalische Analyse ist, nüchtern betrachtet, zugleich eine Konstruktion ihres Gegenstandes. Mit dieser Tatsache aber möchte ich kritisch umgehen dürfen, nicht affirmativ oder gar ideologisch.

### *II. Vom Rumpelstilzchen-Effekt*

Magisches Verhalten: Da verweise ich immer wieder gern auf das, was ich, ganz märchenhaft, als musiktheoretischen ›Rumpelstilzchen-Effekt‹ bezeichne. Dieser Typ hilft einem ja bekanntlich aus der Klemme, wenn's darum geht, Stroh, abgedroschenes Zeug, also, in Gold zu verwandeln: Wunschtraum aller Kunst- und Kulturwissenschaft. Aber:

Rumpelstilzchen stellt Bedingungen. Und: die können fatal sein. Das Erstgeborene dem Dämon ausliefern – vielleicht die Diplomarbeit? Die Seele verkaufen? Sehr fatal, gäbe es nicht ein probates Mittel, vielfach erprobt in Mythen von Naturvölkern, verbreitet als Märchen-Motiv: Das ist die Nennung des Namens als Akt der magischen Bannung.

Hinz, Kunz und Rumpelstilzchen stehen für Wesenheiten: Hinz und Kunz bis heute redensartlich für ›jedermann‹, das platt-Alltägliche; Rumpelstilzchen dagegen ein Sesam-öffne-dich ins Dschinnistan. Die verwirrend chaotische Welt der Erscheinungen scheint »auf den Begriff gebracht«, »triffst du nur das Zauberwort«. Und die Macht des ums Feuer tanzenden schwarzen Kobolds ist gebrochen, wenn das Namens-Geheimnis gelöst, der Name benannt ist.

Wenn Kategorien aus Burmeisters *Musica poetica* oder Bernhards *Tractatus compositionis augmentatus* für Hypotyposis-, Dissonanz- und Syntax-Figuren benutzt werden, dann ist das nur zu häufig ein Resultat dieses immer wieder begegnenden ›magischen Bewusstseins‹. Im schlichten Benennen eines Phänomens wird schon sein Erkennen und Bannen vermutet. Dabei liegt doch der kompositorische Witz nicht darin begründet, dass solche Figuren benutzt werden, sondern wie.

Indem Material, Verfahrensweisen und Begrifflichkeiten aller Musik in ihrer immer noch selbstverständlichen Historizität verstanden werden, indem also die Folien rekonstruiert werden, die ja erst die Voraussetzungen für Neuerungen liefern, wird der Verstehens-Prozess in die Wege geleitet. Kulturell verwurzelt, breites geschichtliches Vorwissen, immer als Einheit von Er-Innertem, Gefühltem, Gewusstem, Kommuniziertem zu denken, ermöglicht erst jene wunderbar reichen Rezeptionsweisen, die den Großteil der Musik betreffen, die wir kennen und lieben – in allen Genres.

### III. Vom Prokrustes-Prinzip (und Pippi Langstrumpf ist auch dabei)

Musik in ihren vielen, vielen Ausprägungen und mit ihren ebenso vielen Kontexten ist ein derart komplexes System, dass es kein Wunder ist, wenn nach einheitlichen und konsistenten Erklärungs- und Deutungsmustern gesucht wird. Ach ja, über Luhmann habe ich auch nicht geredet.

Und jetzt kommt ein wissenschaftstheoretischer Lieblingsmythos von mir ins Spiel (nein, nicht Sisyphos, obwohl auch das sehr reizvoll wäre): es ist der lebenswürdige Prokrustes. Wie sagte schon Pippi Langstrumpf so überzeugend: »Ich mach' mir die Welt, widde widde wie sie mir gefällt.«

Ich möchte, immer wieder und sehr eindringlich, warnen; warnen vor Systematiken, die der Illusion von Voraussetzungslosigkeit erliegen; sie blenden die Geschichtlichkeiten mit all ihren immer auch semantischen Implikationen schlicht aus. Der mythologische Herr Prokrustes war wissenschaftstheoretisch ein sehr prinzipientreuer, und keine Wirklichkeit konnte ihn schrecken: er fing bekanntlich die vorbeikommenden Reisenden, legte sie auf seine Betten, und wenn sie kleiner waren, wurden sie entsprechend gestreckt, und wenn sie größer waren, schlug er das störend Überhängende ab. So kann sich ein Weltbild ordnen. Peinlicherweise steckt ein Stück Prokrustes in uns allen, auch in mir. Darum: Statt der Tendenz zum folternden Strecken und zum Abhacken im analytisch-interpretatorischen Geschäft nachzugeben, rate ich zum selbstverständlichen Offenle-

gen der eigenen Prämissen, auch zum offenen Bekennen von Unzulänglichkeiten dieser Prämissen.

Analyse-Methoden und Analyse-Systeme, seien sie nun textanalytisch oder höranalytisch intendiert, sind unverzichtbar, und sie sollten dazu da sein, Musik adäquater zu verstehen. Sie haben eine heuristische Funktion. Sich verselbstständigende musiktheoretische Systeme aber tendieren dazu, wie Carl Dahlhaus immer wieder beklagt hat, Musik als Fallbeispiel für die eigene Stichhaltigkeit zu beschlagnahmen. Und was mit dem eigenen System nicht koinzidiert oder ihm gar zuwider läuft und es gefährdet, wird – im besten Falle – ignoriert und im schlechtesten Falle als ›entartet‹ bezeichnet.

Die Position unseres so wunderbar reichen Faches *Musiktheorie* zwischen historischer und systematischer Wissenschaftlichkeit, zwischen analytischer und handwerklicher Kompetenzvermittlung, zwischen kompositorischer/improvisatorischer Kreativität und pädagogischer ›handlungsorientierter Reflexion‹ muss immer wieder als geradezu unglaubliche Chance begriffen werden: ›Theorie‹ eröffnet so ein Potential, das sich in den einzelnen ›Sparten‹ allein nie ergeben würde.

# Zwischen Arbeitshelm und Doktorhut

Markus Jans

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr verehrte Damen und Herren!

Was die Gründer unserer Gesellschaft im Jahr 2000 auf so verdienstvolle Weise in Bewegung gebracht haben, hat in den vergangenen zehn Jahren an Schubkraft kontinuierlich hinzugewonnen. Da ist in unserem Fach kaum ein Inhalt, kaum ein Vorgehen, die nicht Gegenstand der Befragung oder besser: Hinterfragung wurden. Und zur Musiktheorie und deren Vermittlung – vom Mittelalter bis zur Gegenwart – sind ganze Mengen neuer Erkenntnisse verfügbar gemacht worden. Insgesamt hat dieser in Gang gekommene Prozess einen Wandel eingeleitet, dessen Umfang und Tiefe sich erst abzeichnen beginnen. Das erste Jahrzehnt gemeinsamer Bemühungen kann sich sehen lassen.

Festlich begangen wird, etwa bei Bauvorhaben, die Aufrichte, die Fertigstellung von Rohbauten. Wir sind noch nicht ganz so weit und deshalb bescheidener: Wir feiern heute die Baustellen. Wir feiern die Tatsache, dass wir vor einer ganzen Anzahl von unfertigen Plänen, offenen Baugruben, da und dort vielleicht auch bereits neugegossenen Fundamenten stehen. Um in der Metapher zu bleiben: Hier droht die Abrissbirne, dort lärmt der Betonmischer, unser Fachgebiet ist zur *hard hat area* geworden, es wird empfohlen, Helm zu tragen.

Jede und eine dieser Baustellen verdient Beachtung und ist der ausführlichen Beschreibung wert. Es ist faszinierend, zu sehen, wo überall sich etwas tut bezüglich Forschung, Lehrplänen und Unterrichtsmethoden. Ich greife hier ein Beispiel heraus. Eine Baustelle, die inhaltlich wohl nicht von zentraler, für die Ausbildungscurricula längerfristig jedoch von großer Bedeutung ist.

Es geht um die Frage nach dem dritten Zyklus, damit verbunden um das Promotionsrecht für Musikhochschulen und darin mitenthalten um die Frage nach der praxisbezogenen Forschung und nach der Wissenschaftstauglichkeit unseres Faches.

Die zuletzt genannte scheint eine Schlüsselfrage zu sein. Manchenorts ist an ihr die Kooperation mit universitären Instituten bereits gescheitert. Einige von Ihnen erinnern sich vielleicht noch an ein Podiumsgespräch zu diesem Thema, das am Kongress in Graz vor zwei Jahren stattfand. Die anwesenden Musikwissenschaftler bestritten die Wissenschaftlichkeit sowohl der Vorgehensweisen als auch der Erkenntnisse der Musiktheorie. Der Wahrheitsgehalt der Aussagen sei meist nicht nachweisbar. Es wurde mit den Begriffen ›subjektiv‹ versus ›objektiv‹ hantiert, und man nahm für sich die Entscheidungshoheit in Anspruch, bestimmen zu können, wo die Grenze zwischen beiden verlaufe. Die solchermaßen bedrängten Theoretiker versuchten eine Gegenwehr und schlugen sich prompt auf die Seite der Kunst und der Künstler. Die angestrebte Begegnung missglückte kläglich.

Ich bin mir bewusst, dass Kunstausübung, Kunsttheorie und Wissenschaft nicht überall so unveröhnlich gegeneinander stehen. Einige deutsche und österreichische Musikhochschulen besitzen bereits ein Promotionsrecht. In der Schweiz stehen wir diesbezüglich noch hinten an. Aber die Zahl der Institute wächst, an denen die praxisbezogene Forschung akzeptiert und Musiktheorie als Wissenschaft verstanden wird. Ich hatte das Glück, an einem Haus zu arbeiten, an dem die Kunstausübung, die Kunsttheorie und die Wissenschaft friedlich und, wie ich meine, ertragreich koexistieren und kooperieren. Und dies seit bald 40 Jahren. Ich denke, dass das Gelingen dieser Art von interdisziplinärer Forschung einigen wenigen Voraussetzungen zu verdanken ist, die ich hier kurz ansprechen möchte.

Eine erste Voraussetzung ist die Anerkennung und Akzeptanz von Unterschieden:

- Damit gemeint sind zum Beispiel die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen und die Eigenart der von diesen hervorgebrachten Wahrheiten. Wahrheit ist nicht gleich Wahrheit. Wahrheit, könnte man sagen, ist eine Funktion der Wahrnehmung und ihrer Wahrnehmungsinstrumente. Oder man könnte einen berühmten Satz von Paul Watzlawick etwas verändern und sagen: »Man kann nicht nicht interpretieren.« Unsere Rekonstruktionen sind zwangsläufig zu einem guten Teil Konstruktionen. In jedem Fall beeinflusst die Beziehung des Betrachters zu seinem Gegenstand die Befunde. Nimmt man dies ernst, so steigt die allseitige Achtung und Toleranz, zudem verschwindet der vielbeschworene Gegensatz von Sub- und Objektivität.
- Ein weiterer Unterschied betrifft die verschiedenen Arten von Wissen sowie die Wege, auf denen es zustande kommt und erlangt wird. Wissen ist nicht gleich Wissen. Es gibt ein Wissen, bei dem wir wissen, was, warum und wie wir es wissen. Es ist verfügbar und kann in Sprache gefasst werden. Wir nennen es explizites Wissen. Und es gibt ein Wissen, bei dem wir bloß wissen, dass wir etwas wissen, aber nicht was wir wissen. Es ist verfügbar primär im Handeln und erscheint dort als Können. Michael Polanyi nannte es »tacit knowledge«, auf Deutsch hat sich der Begriff »implizites Wissen« eingebürgert. In jeder Kunst und in jeder Wissenschaft sind beide Arten von Wissen enthalten und gefragt. Max Horkheimer soll einmal gesagt haben: »Ich bin zwar nicht genial, aber dafür kongenial.« Das ist erst einmal eine witzige Bemerkung und dann vielleicht auch ein Hinweis auf eine besondere Art von Wahrnehmung. Kongenialität basiert auf der Verbindung aller möglichen Arten des Wissens. Sie ist die ideale Voraussetzung für den Nachvollzug von allem Gedachten und Geschaffenen, ganz besonders von Kunstwerken.

Eine zweite Voraussetzung liegt in der Nutzung von Gemeinsamkeiten:

- Zu diesen gehören vor allem die prozeduralen Aspekte, wie etwa die Art, zu fragen – wie ist etwas, wie funktioniert es, und warum ist es so? –, das Aufstellen von Kriterien und das Finden (bzw. Erfinden) von geeigneten Methoden für die Antwortsuche, ferner die kritische Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen anderer und schließlich auch die Art, die eigenen Ergebnisse darzustellen und mitzuteilen.
- Zu den Gemeinsamkeiten gehört zudem der Aspekt der Geschichte und Geschichtlichkeit der Betrachter und ihrer Betrachtungsgegenstände.

Sind die genannten Voraussetzungen erfüllt, so können die Praktiker, die Theoretiker und die Wissenschaftler in einen sehr ergiebigen Dialog miteinander kommen. Alle Seiten profitieren voneinander. Und für die Musikforschung ergibt sich dadurch nicht nur ein Zuwachs von Untersuchungsgebieten, sondern auch von Vorgehensweisen und letztendlich von Erkenntnissen.

Die idealen Orte für diese Art von interdisziplinärer Forschung sind ganz eindeutig die Musikhochschulen. Es ist daher nicht nur wünschenswert, sondern à la longue wohl unumgänglich, dass sie einen dritten Zyklus selber gestalten können, also ein Promotionsrecht bekommen.

Nehmen Sie mir, liebe Kolleginnen und Kollegen, meinen missionarischen Eifer nicht übel. Ich weiß natürlich, dass ich mit meinen Ausführungen hier durch offene Türen renne. Dass ich es trotzdem, und gar mit wehenden Fahnen tue, hängt damit zusammen, dass unsere Gesellschaft ja nicht nur nach innen, in unseren Fachbereich hinein wirken, sondern auch eine Außenwirkung haben soll, mit anderen Worten: in der Bildungspolitik mitzureden hat, und dies über die Länder- und Staatsgrenzen hinaus. So war dies nicht zuletzt ein kleines manifestum *pro domo helvetica*.

Es bleibt mir, Sie alle zu beglückwünschen zum heutigen Geburtstag, zu allem, was seit 2000 getan und erreicht worden ist. Es bleibt mir, uns allen Glück und Gelingen zu wünschen für die kommende Dekade. Und es bleibt mir schließlich, in unser aller Namen den Gründern dieser Gesellschaft, allen bisherigen Präsidenten und allen Vorstandsmitgliedern zu danken für ihre wunderbare Arbeit im Dienste unserer Sache!



# Die neue neue Musiktheorie

Oliver Schwab-Felisch

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Umbruch, den die deutschsprachige Musiktheorie derzeit erlebt, wäre allein durch die Begriffe ›Professionalisierung‹, ›Internationalisierung‹ und ›Pluralisierung‹ nicht hinreichend erfasst. Er ist mehr als das: ein Prozess, für den das strapazierte Wort vom Paradigmenwechsel nicht zu hoch gegriffen ist. Ich möchte erläutern inwiefern.

Die Einsicht in die Gewordenheit kompositorischer Regelsysteme und Irreduzibilität singulärer Werke prägt unser Fach seit mehr als vierzig Jahren. Die Leitkategorie der ›neuen Musiktheorie‹ heißt ›Geschichte‹. Sie bestimmt Fragestellung und Methodik. Dies, so wird häufig betont, schließt die Kategorie ›System‹ nicht aus. Die amorphe Fülle historischer Daten bedarf strukturierender Gesichtspunkte, historische Quellen besitzen ihre eigene Systematik, Publikationen und Lehrveranstaltungen profitieren von übersichtlichen Gliederungen.

Das Systematische gilt als Mittel oder Gegebenes. Wer es anders, nämlich als Leitkategorie produktiver Forschung auffasst, kann in Verdacht geraten, invarianten Wahrheiten nachzujagen und die eigenen geschichtlichen Voraussetzungen auszublenden, Forschungsergebnisse in den Dienst normativer Ästhetiken zu stellen und dogmatische Absolutheitsansprüche zu vertreten, die Gewordenheit individueller Werke zu ignorieren und ihre gewaltsame Verstümmelung auf dem Prokrustesbett der Methode in Kauf zu nehmen. ›Geschichte‹ und ›System‹ sind asymmetrisch gewichtet, sie bilden eine binäre Opposition im Sinne Jacques Derridas.

Das Projekt der ›neuen Musiktheorie‹ erfreut sich ungebrochener Vitalität. Diether de la Motte's individualisierende Beschreibungen stützten sich noch gleichermaßen auf Ergebnisse der historischen Musikwissenschaft wie auf Kategorien der ahistorischen Funktionstheorie. Heute ist die Erforschung historischer Korpora und Regelsysteme ein genuin musiktheoretisches Unternehmen, und die Curricula der Musikhochschulen zeugen von der fortschreitenden Verdrängung so mancher historischer Musiktheorie des frühen 20. Jahrhunderts durch diejenige früherer Epochen. Freilich ist dies nur ein Aspekt des aktuellen Umbruchs. Ein zweiter ist die Rezeption bislang unbekannter Theorien des späteren 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Doch eines irritiert. Nur ein Bruchteil dieser Theorien entstammt dem deutschsprachigen Raum. Über die Gründe ließe sich lange sprechen. Sicher scheint mir aber: Unsere binäre Opposition ist einer von ihnen.

Betrachten wir drei dieser neuen Theorien genauer. Die ›Diatonic Theory‹ John Cloughs fragt nach mathematischen Eigenschaften von Skalen und Akkorden. Als

›Grundlagenwissenschaft‹ ist sie (um einige Epitheta bei Clemens Kühn zu borgen) ›systemgläubig‹ und ›geschichtslos‹, und wer einem normativen Musikbegriff anhängt, wird sie sogar ›musikfern‹ nennen dürfen. In *Elements of Sonata Theory* untersuchen James Hepokoski und Warren Darcy Sonatensätze des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Dabei verfahren sie so deskriptiv, wie man es von einer historischen Studie nur erwarten kann. Beide Theorien, so scheint es, gehorchen unserer binären Opposition. Allerdings gibt es entscheidende Unterschiede: Die ›Diatonic Theory‹ will keine Theorie des Ganzen sein, sondern beschränkt sich auf ein eng umrissenes Gebiet. Und was die ›Sonata Theory‹ in den Rang einer Theorie erhebt, ist die ›Arbeit am Begriff‹, also die Tatsache, dass Hepokoski und Darcy nicht davor zurückschrecken, das Bild des musikalischen Gegenstandes einer eigenständigen ›kategorialen Formung‹ zu unterziehen. Schließlich Robert Hattens Arbeiten zu ›Topos‹ und ›Geste‹. Sie widmen sich historischen Gegenständen (zum Beispiel Klaviersonaten Schuberts), sind analytisch, verwenden historische Begriffe und reflektieren ihren eigenen theoriegeschichtlichen Ort. Zugleich beziehen sie zentrale Begriffe aus ›systematischen‹ Disziplinen wie Kognitionswissenschaft, Semiotik und Linguistik. Das aber heißt: Sie stehen quer zu unserer binären Opposition.

Wer einen geschichtlichen Gegenstand über heutige Begriffe erschließt, macht sichtbar, was historische Forschung zu minimieren sucht, auch wenn es ihr unaufhebbar vorausgesetzt ist: die historische Distanz zwischen Forscher und Erforschtem. So wundert es nicht, dass manche Verfechter des historischen Paradigmas manchen Arten wissenschaftlicher Begriffsbildung reserviert gegenüberstehen. Auf die entsprechenden methodologischen Debatten kann hier nicht eingegangen werden. Es mag genügen, daran zu erinnern, dass Geschichtliches und Gegenwartiges für gewöhnlich vielfach miteinander vermittelt sind. Ich greife fünf Beispiele heraus.

- Historische Musiktheorie rekonstruiert historische Begriffe aus dem Selbstverständnis ihrer Zeit. Überflüssig zu erwähnen, dass bereits die Auswahl, Beschreibung und Verknüpfung historischer Quellen nicht anders denn als Folge interpretativer Akte vorstellbar ist. Und geht es darum, historische Musiktheorie in größere Zusammenhänge einzuordnen, ihre historische Relevanz zu bewerten oder sie an heutige Praxen anzuschließen, ist die Verwendung anachronistischer Gesichtspunkte nachgerade unvermeidlich. Ludwig Holtmeiers Deutung der Oktavregel als »Theorie harmonischer Funktionalität« wäre ohne die heutigen Debatten über die Harmonielehre des frühen 20. Jahrhunderts nicht vorstellbar.
- Vortheoretische Elemente musikbezogener Diskurse auf ihren historischen wie systematischen Gehalt hin zu befragen, bildet eine keineswegs periphere Aufgabe von Musiktheorie. Erst in jüngerer Vergangenheit etwa ist der Begriff der musikalischen Geste zum Gegenstand eines eigenen – interdisziplinären – Forschungsgebietes avanciert.
- Theoriebildung kann darin bestehen, bekannte Unterscheidungen aufzugreifen, zu reorganisieren und in einen neuen Systemzusammenhang zu bringen. Begriffe, die derartige Unterscheidungen bezeichnen, haben einen vertrauten Kern, unterscheiden sich von tradierten Vorstellungen aber zumindest durch ihre Stellung im Ganzen der neuen Theorie. Ein Beispiel liefert Adam Ockelfords Begriff der ›Interperspective

Relationship«, der sich als eine auf sämtliche Klangeigenschaften ausgedehnte kognitivistische Reformulierung des Begriffs der Tonbeziehung auffassen ließe.

- Versprachlichung nonverbal tradierter Konventionen, Entschlüsselung individueller kompositorischer Logiken oder theoretische Durchdringung ästhetischer Qualitäten: Es gibt viele Wege, historischen Kompositionen neue Unterscheidungen abzugewinnen. Jede Bachsche Invention, so Bernhard Haas und Veronica Diederer, enthält einen Abschnitt, der wirkt »wie ein Tunnel, durch den der Weg führt, wie ein bedrohlicher Zweifel, ob man je ankommen wird«. Diesen Abschnitt nennen die Autoren »die Stelle«.
- Entgegen einer verbreiteten Vorstellung vermögen auch empirische Disziplinen bedeutende Beiträge zur Erforschung historischer Gegenstände zu leisten. David Hurons wahrnehmungspsychologische Erklärung zentraler Momente der Bachschen Satztechnik wäre als ein besonders eindruckliches Beispiel zu nennen.

Rekonstruktion, Interpretation, Reformulierung, Transfer und Neubestimmung – all dies sind Arten der ›Arbeit am Begriff‹. Worauf sie verweisen, ließe sich – in Anlehnung an Richard Parncutt und nicht ohne ein gewisses Maß an Idealisierung – als ein Kontinuum der Historizitätsgrade von Forschung begreifen, ein Kontinuum zwischen Quellenforschung und Anwendung empirischer Methoden. Weshalb sich die wissenschaftlichen Aktivitäten im Fach Musiktheorie auf einen Teil dieses Kontinuums beschränken sollten, dürfte schwierig zu begründen sein.

Von einem Kontinuum zu sprechen, schafft im übrigen die bekannten Klassifikationsprobleme nicht aus der Welt, entzieht unserer binären Opposition aber ein Gutteil ihrer normativen Kraft. Welche Begriffe des Systematischen welchen disziplinären Topographien zu Grunde gelegt werden sollen, ob eine Disziplin bereits durch die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes zur historischen wird, ob sie sich empirischer Methoden bedienen muss, um als systematisch zu gelten, wie Forschungsergebnisse zu kategorisieren sind, die nicht unmittelbar aus empirischen Untersuchungen hervorgegangen sind, aber empirisch fundierte Begriffe voraussetzen – all dies sind legitime, keineswegs abschließend beantwortete Fragen. Die aktuelle Forschung freilich tangieren sie nur am Rande. Keine Kombination der Ausdrücke ›historisch‹ und ›systematisch‹ wäre imstande, die methodischen Unterschiede abzubilden, die zwischen ›Pitch Class Set-Theory‹, ›Theorie der Tonfelder‹ oder ›Topic Theory‹ bestehen. Auf eben diese Unterschiede aber kommt es an.

Manche fürchten, neue Begriffe könnten die alten verdrängen. Tatsächlich ist nicht auszuschließen, dass ein neuerer Begriff einen historischen Gegenstand (in bestimmter Hinsicht und vor dem Hintergrund bestimmter Diskurse) adäquater beschreibt als ein älterer. Die Meinung, William E. Caplins Differenzierung syntaktischer Typen liefere eine begrüßenswerte Weiterentwicklung der Ratzschen Grundkategorien, lässt sich nicht minder begründet vertreten als diejenige, Heinrich Christoph Kochs Syntaxtheorie ermögliche angemessenere Beschreibungen der Musik des 18. Jahrhunderts als die Rhythmik und Metrik Hugo Riemanns. Wer aber wollte zwischen Caplin und Koch eine grundsätzliche Entscheidung herbeiführen? Musiktheorie heute ist zweifach heterogen. Ein souveräner Umgang mit historischer wie methodischer Diversität erfordert beides: ei-

nen eigenen Forschungsschwerpunkt und ein klares Bewusstsein der plural strukturierten Disziplin als ganzer. Wer darüber verfügt, nimmt auch an der funktionalen Differenzierung musikalischer Analyse keinen Anstoß. Analyse kann und darf der Fundierung einer Theorie ebenso dienen wie der Erkenntnis eines singulären Werks. Wer akzeptiert, dass jede Beschreibung eines Einzelnen Theorie voraussetzt, wird weder die werkerschließende Analyse zur Norm von Analyse schlechthin erheben wollen noch glauben, theoriefundierende und werkerschließende Analyse stünden zueinander im Widerspruch.

Ich komme zu meinem Ausgangspunkt zurück. Die Jahreskongresse der GMTH zeigen Musiktheorie in ihrer ganzen Breite – Arbeit am Begriff, wenn man so will, ohne eine Beschränkung auf bestimmte Ausschnitte des ›Kontinuums‹ zwischen Historie und Systematik. Dass sich diese Arbeit bislang vergleichsweise selten zu expliziten Theorien – klar umrissenen Komplexen systematisch aufeinander bezogener Begriffe und Aussagen – verdichtet hat, beruht bekanntlich auch auf dem Einfluss institutioneller Faktoren. Welchen Anteil wissenschaftliche Arbeit an der künftigen Physiognomie deutschsprachiger Musiktheorie haben wird, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum zuverlässig prognostizieren. Schon heute aber zeichnet sich ab, dass unser Fach dabei ist, die binäre Opposition Historie/Systematik aus ihrer alten paradigmatischen Rolle zu entlassen. Wir stehen an der Schwelle zu einer *neuen* ›neuen Musiktheorie‹, einer Musiktheorie, die sich den Herausforderungen von Pluralität und Diversität stellt, sich als historisch versteht und zugleich darauf ausgeht, neue Denkw Zusammenhänge aus heutiger Perspektive zu erschließen: mit Leidenschaft und im heiteren Bewusstsein, dass andere möglicherweise nur wenig später über sie hinausgehen werden. Die kommenden zehn Jahre versprechen spannend zu werden.

# In der Dachkammer

## Erinnerungen an eine sagenhafte Gründung

Michael Polth

Sehr geehrte Damen und Herren!

Zehn Jahre schon gibt es die *GMTH*. Anlässlich dieses Jubiläums gehen mir Bilder von damals durch den Kopf. Ich erinnere mich noch sehr genau daran, wie wir uns am 28. Juli 2000 in einem Dachkämmerchen der Hanns-Eisler-Hochschule in Berlin Mitte zur Gründungssitzung getroffen haben. Wir: Das waren Ludwig Holtmeier, Oliver Schwab-Felisch, Volker Helbing, Oliver Korte, Andreas Bernnat und ich. Dieses Kämmerchen mit den schrägen Wänden war das Assistentenzimmer von Ludwig Holtmeier. Das Zimmer war schon lange der Ort unserer konspirativen Sitzungen gewesen. Vor der Gründung hatten wir uns dort über einen Zeitraum von fast anderthalb Jahren häufig, in manchen Monaten wöchentlich getroffen, um ein Konzept für eine Gesellschaft für Musiktheorie, eine Satzung und einen Internetauftritt zu entwerfen. Wenn man wie ich bei der Gründung mitgewirkt hat, wird alles, was die *Gesellschaft* betrifft, an den Visionen gemessen, die wir hatten – und die Gründungsvorbereitung war selbstverständlich eine Zeit der Visionen, der vorsichtigen wie der tollkühnen, der realistischen und der utopischen.

Ich erinnere mich gut, wie wir beständig versucht haben, die Strukturen der künftigen Gesellschaft zu antizipieren und die Wirkung unseres Vorhabens abzuschätzen. Wie werden die Kollegen auf die Gründung reagieren, wer wird kommen, wer wird mitmachen, mit wie vielen Mitgliedern können wir rechnen, wer wird sich verweigern? Eine Organisation der Musiktheoretiker in Deutschland war neu. Welche andere Gesellschaft sollen wir uns als Vorbild nehmen? Sollten wir uns an der Musikwissenschaft orientieren oder an der amerikanischen Musiktheorie? Was passt zu unserer Situation? Wen wollen wir erreichen? Nur die Hochschullehrer für Musiktheorie und Gehörbildung? Oder auch die Komponisten? Oder auch Musikwissenschaftler? Geht es eigentlich um eine Standesvertretung für die Theorielehrer an Musikhochschulen oder um die Sache Musiktheorie, ganz gleich wer sich damit beschäftigt?

Ein quasi inhaltliches Problem kam dazu. In den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts herrschte das Vorurteil, Musiktheorie sei auf Satzlehre beschränkt, verfolge normative zeitlose Regeln und sei daher genuin unfähig, sich für die historische Dimension musikalischer Zusammenhänge zu öffnen. Wer nun glaubt, das sei eine schlimme Zeit für die Musiktheorie gewesen, dem sei gesagt, dass sie zur Zeit der Gründung der *GMTH* noch viel schlimmer gewesen ist. Wir wären froh gewesen, wenn sich die Disziplin Musiktheorie so einfach und übersichtlich dargestellt hätte, wie das vorgestrige

Vorurteil sie sehen wollte. Tatsächlich stellten wir fest, dass alle möglichen Fachrichtungen die Musiktheorie für sich entdeckt hatten und auf ihre Art Musiktheorie betrieben. Überall tauchten musiktheoretische Reflexionen auf: bei Musikwissenschaftlern, Musikpädagogen, Mathematikern, Informatikern, Kognitionswissenschaftlern etc. Manche sagten, Musikethnologie sei eine Art von Musiktheorie, aber die Kirchenmusiker könne man auch nicht ausschließen, weil Improvisation ja implizite Theorie sei. Diese Situation hat sich bis heute eigentlich nicht geändert. Neulich wurde ich von einer Journalistin angemalt, die meine Meinung zu einer musikpsychologischen Schrift wissen wollte, von deren Autor ich noch nie etwas gehört hatte. Es stellte sich heraus, dass dieser Autor im Grunde eine – fragwürdige – Metatheorie der Funktionstheorie konzipiert hatte, die auf vermeintlichen Wahrnehmungskonstanten basierte.

Uns damals stellte diese Situation vor eine gewichtige Frage: Sollten wir alle diese Leute ansprechen und zu uns holen? Oder sollten wir uns auf ›unsere‹ Musiktheorie beschränken? Aber was wäre diese, und aus welchem Grund diese Beschränkung?

Zerfranst war nicht nur der Gegenstand Musiktheorie, sondern auch die institutionelle Bindung. Wir kennen alle die wechselvolle Geschichte der Disziplin Musiktheorie und wissen in Deutschland um die Trennung von universitärer Musikwissenschaft und hochschulischer Musiktheorie und ihre Auswirkung auf die Bedeutung des Begriffs Musiktheorie. Es versteht sich, dass ein ›Ding‹ wie Musiktheorie, das im Laufe seiner Geschichte inhaltlich wie institutionell zerstäubt worden ist, kaum zur Grundlage eines einfachen Konzepts von einer Gesellschaft für Musiktheorie zu machen ist.

Letztlich – so stellt es sich für mich heute dar – haben wir uns für ein Konzept der Offenheit entschieden. Wir wollten viele Gruppen ansprechen und einladen: Musiktheoretiker, ganz gleich ob sie sich als Wissenschaftler, Praktiker oder Lehrer verstehen, Musikwissenschaftler, Gehörbildungslehrer und Komponisten. Für alle sollte es Angebote zur Beteiligung geben: die Hochschulvertreterversammlung und den wissenschaftlichen Beirat, die Kongresse und die Zeitschrift. Wir sagten uns: Wir werden schon sehen, wie sich die Sache entwickelt.

Wer es Vielen recht machen will, kann auch von Vielen Prügel einstecken. Diese Erfahrung durfte ich am Anfang machen. Für eine gemeinsame Sache Musiktheorie waren durchaus nicht alle zu begeistern. Ich erinnere mich: Einem Musiktheoretiker gegenüber habe ich argumentiert, Musiktheorie werde nicht nur von Lehrern an Musikhochschulen betrieben, sie sei ein Fachgebiet, das viele verschiedene Zugänge erlaube, denen wir uns öffnen müssen. Das kam nicht gut an: »Was verstehen die denn von Musik?«

Der andere Fall: Einen hochrangigen Musikwissenschaftler hatte ich zunächst erfolgreich zur Mitarbeit im wissenschaftlichen Beirat bewegt. Allerdings fragte er kritisch nach, warum wir überhaupt eine selbständige Gesellschaft gründen wollten. Musiktheorie gehöre schließlich zur Musikwissenschaft. Wir könnten doch innerhalb der *Gesellschaft für Musikforschung* einen Arbeitskreis Musiktheorie gründen. Ich entgegnete, dass die *GMTH* auch Musiktheoretiker von Musikhochschulen erreichen möchte, die sich nicht als Musikwissenschaftler verstehen und die nicht zur *Gesellschaft für Musikforschung* gehen werden. Zwei Tage nach dem Gespräch kam ein Brief des Musikwissenschaftlers mit der Absage.

Ich denke heute: Es war richtig, eine offene Konzeption anzustreben, aber nicht, weil wir auf diese Weise alle möglichen Spielarten und Auffassungen von Musiktheorie unter unserem Dach vereinigen könnten, sondern weil die Offenheit Gelegenheit gegeben hat zu einem Prozess der Selbstfindung. Dieser Prozess ist noch nicht beendet und wird wahrscheinlich auch nicht so schnell beendet sein. Ich könnte mir aber vorstellen, dass in zehn oder zwanzig Jahren der Auseinandersetzung auf Kongressen und in der Zeitschrift sich ein einigermaßen umrissenes Gebiet der Musiktheorie herauskristallisieren könnte, das nicht die Musiktheorie in ihrer Gesamtheit repräsentieren wird, aber zumindest dasjenige, wofür man sich hier in dieser Gesellschaft zuständig fühlt.

Das Verhältnis zur Musikwissenschaft ist momentan ambivalent. Auf der Ebene der persönlichen Beziehungen gibt es viele Beispiele guter Zusammenarbeit. »Hinterherum« allerdings hört man gelegentlich von dem Vorwurf des Separatismus. Manche – so scheint mir – verübeln uns, dass es uns als eigene Gesellschaft für Musiktheorie überhaupt gibt. Ich denke aber: Je mehr die *Gesellschaft* konkrete musiktheoretische Anliegen und Interessensgebiete für sich in Anspruch nimmt, umso mehr werden eben dadurch die Beziehungen zu anderen Disziplinen strukturiert. Das ambivalente Verhältnis zur Musikwissenschaft, das manche als Ressentiment der jeweils anderen Seite zu empfinden scheinen, ist wahrscheinlich die Folge unklarer Zuständigkeiten.

Als außerordentlich positiv und hoffnungsvoll empfinde ich in diesem Zusammenhang die Regelmäßigkeit der Kongresse und die damit verbundene regelmäßige Begegnung mit Kollegen. Das hat es vorher in unserem Fach so nicht gegeben. Auch war während der Gründungsvorbereitung nicht zu erwarten, dass es gelingen wird, in jedem Jahr einen Kongress an einer anderen Hochschule im deutschsprachigen Raum auszurichten. Ich glaube, dass die Institution Kongress uns bei der weiteren Entwicklung der *Gesellschaft* wesentlich helfen wird.

Die Kongresse zeigen aber auch etwas anderes: Durch die Gründung der *GMTH* wurde die deutsche Musiktheorie eigentlich nicht vereinigt. Vielmehr wurde ein Riss offensichtlich, der latent bereits bestand, ein Riss zwischen Fachvertretern, die aus ganz verschiedenen Gründen den Dialog mit Kollegen suchten, und anderen, denen daran offensichtlich wenig lag. Bis heute ist es für einen deutschen Musiktheoretiker nicht selbstverständlich, zur *GMTH* zu gehören und auf den Kongressen zu erscheinen, geschweige denn Bereitschaft aufzubringen, sich in einem Gremium der *GMTH* zu engagieren. Wenn ich mich erinnere: Wir hatten uns bei der Gründung ausgemalt, die ersten Wahlen der Gesellschaft nicht zu überleben, weil gegnerische Interessensgruppen kandidieren und sich wählen lassen werden, um die *GMTH* nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Nichts dergleichen ist passiert. Bis jetzt ist der Ansturm auf die Ämter ausgeblieben.

Nach zehn Jahren mag diese Situation normal sein, gut ist sie nicht. Ich setze auf die junge Generation, für die die Existenz einer *Gesellschaft der Musiktheorie* Normalität ist, und wünsche mir, dass diese Leute eines Tages bei der Vorstandswahl Schlange stehen.



# Blick zurück nach vorn

Ludwig Holtmeier

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte im Folgenden zunächst versuchen, einige Ereignisse dazustellen, die im Zusammenhang mit unserer Gesellschaft und ihrer Gründung stehen und die mir besonders wichtig erscheinen. Abschließend werde ich noch einige Überlegungen zur Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaft und unseres Fachs anfügen.

Es gibt eine Gesellschaftsgeschichte vor der Gründung der *GMTH*: 1997, drei Jahre zuvor war die *Gesellschaft für Musik und Ästhetik* ins Leben gerufen worden, die sich zum damaligen Zeitpunkt als neues Forum und als Stellvertretung der (nicht nur) deutschen Musiktheorie verstand. Im selben Jahr hatte ich in der ersten Nummer von *Musik & Ästhetik* einen Artikel zur Lage der Musiktheorie veröffentlicht.<sup>1</sup> Zwei von den überraschend vielen Reaktionen wurden auch für die Geschichte der *GMTH* wichtig: Die eine war eine Einladung der holländischen *Vereeniging voor Muziektheorie* nach Amsterdam, die andere ein Anruf von Jean-Michel Bardez, dem damaligen Präsidenten der *Société française d'analyse musicale*, der mich als offiziellen Repräsentanten einer deutschen Gesellschaft für Musiktheorie zu einem Treffen europäischer Gesellschaften für Musiktheorie nach Paris einlud, aus dem unmittelbar die Organisation der *European Music Analysis Conference* in Rotterdam 1999 hervorging.

Es ist wichtig, noch einmal an den europäischen Hintergrund der Entstehung unserer Gesellschaft zu erinnern. In Amsterdam und auch in Rotterdam lernte ich erstmals das spezifische, am amerikanischen Modell orientierte Konzept größerer wissenschaftlicher Kongresse kennen: Die Folge kurzer Vorträge in synchron verlaufenden parallelen Sektionen. Vorbildlich erschien mir insbesondere das anonyme Bewerbungsverfahren, das damals völlig quer zu den deutschen akademischen Usancen stand. Das »holländische Modell« hat stilbildend gewirkt: Der Gründungskongress der *GMTH* 2001 in Dresden folgte diesem Muster. Es hat bis heute ohne nennenswerte Modifikationen Bestand. Die internationale Ausrichtung hat es zudem ermöglicht, dass die *Gesellschaft*, die ja ursprünglich einmal »deutsche« hieß, sehr schnell zur Repräsentanz einer deutschsprachigen Musiktheorie und damit auch zum fachlichen Forum unserer Kollegen aus der Schweiz und Österreich werden konnte.

Es wurde mir bei dieser Gelegenheit aber auch klar, dass die Struktur einer inhaltlich spezialisierten Gesellschaft wie die der *Gesellschaft für Musik und Ästhetik* nicht hinreichen würde, um eine Vertretung des Faches in seiner ganzen Breite darzustellen.

1 Holtmeier 1997.

Eine letzte Aufbauhilfe leistete die *Gesellschaft für Musik und Ästhetik* dann noch in der schwierigen Anlaufphase unserer Zeitschrift (ZGMTH), da ein großer Teil der Artikel der ersten Nummern von der *Musik & Ästhetik*-Redaktion gleichsam weitergeleitet wurden, bis unsere Zeitschrift ganz auf eigenen Beinen stehe konnte.

Eine weitere Entwicklung, die ich selbst als einen Schlüsselmoment unserer Fachgeschichte empfinde, fällt in die Zeit unmittelbar vor dem Gründungskongress, ich habe sie an anderer Stelle ausführlicher beschrieben:<sup>2</sup> Ich bin gerade an die Dresdner Musikhochschule berufen worden. Da erhalte ich zu Hause unerwartet einen Anruf von deren Rektor Stefan Gies. Er erzählt mir, dass in der nächsten Woche über die hauseigene Promotionsordnung entschieden werde. Bisher seien allerdings nur die Fächer Musikpädagogik und Musikwissenschaft als Promotionsfächer vorgesehen, nicht aber Musiktheorie. Ob denn das Promotionsrecht in Musiktheorie überhaupt eingeführt werden könne, frage ich zurück. Stefan Gies bejaht das und ich bin geradezu außer mir: Während eines durchwachten Wochenendes habe ich die erste Promotionsordnung in Musiktheorie entworfen. Gemeinsam haben wir das Promotionsrecht in Dresden dann auch durchsetzen können: Clemens Kühn hat inzwischen erfolgreich die erste Generation von promovierten Musiktheoretikern betreut.

Clemens Kühn stand dem gesamten Vorgang damals mit durchaus gemischten Gefühlen gegenüber. Er stellte sich die entscheidende Frage: Wo wäre das Fach anzusiedeln, wenn man eine Wahl treffen müsste: Bei der Kunst oder bei der Wissenschaft?

Die institutionelle Struktur prägt eine Fach und formt auch seine Inhalte: Die Neubestimmung unserer Disziplin als wissenschaftliches Fach ist die große Herausforderung des nächsten Jahrzehnts. Sie eröffnet große Chancen, aber sie birgt auch große Gefahren. Ihnen gilt es bewusst zu begegnen. Nun mag die Rede von einer Neubestimmung der Musiktheorie als wissenschaftliches Fach nicht jedem unmittelbar einleuchten: Denn dieser Kampf scheint ja keineswegs ausgefochten zu sein. Ich glaube aber, dass er eigentlich schon entschieden ist. Er war es wahrscheinlich schon in dem Moment, als sich in Dresden und an anderen Orten Musiktheorie als Promotionsfach etablieren konnte. Natürlich gibt es an einigen Orten immer noch Widerstände. Aber darin kann ich nichts weiter sehen, als einen recht konzeptionslosen Versuch, alte Pfründe zu verteidigen und zugleich ein Monopol zu bewahren, das längst schon aufgebrochen ist: Konzeptionslos, weil man hier versucht, etwas auf Länderebene zu regeln, was sich auf nationaler Ebene schon nicht mehr regeln lässt, und erst recht nicht mehr auf europäischer. Das Hochschulstudium hat sich längst schon »globalisiert«, befindet sich in einem internationalen, Landesgrenzen überschreitenden Wettbewerb. Wer als Musiktheoretiker an seiner Heimathochschule keinen unmittelbaren Zugang zum Promotionsstudium erhält, der promoviert eben an einer anderen Hochschule. Man trifft seine Standortwahl nach »harten Kriterien«: Was passt am besten zu den eigenen Zielen und Absichten, zur eigenen Lebenssituation. Dabei werden die unterschiedlichen »Standortfaktoren« wie Betreuer, Zugangsvoraussetzungen, besonders in Hinblick auf zusätzliche Studienanforderungen (Nebenfächer etc.) gegeneinander abgewogen. Fast alle deutschen Musikhochschulen, die ihre Promotionsordnungen den neuen Landeshochschulgesetzen angepasst haben,

2 Holtmeier 2011.

eröffnen den Absolventen eines Master- oder Diplom-Studiengangs in Musiktheorie in- zwischen den direkten, auflagenfreien Zugang zum Promotionsstudium, das gleiche gilt für nicht wenige deutsche, schweizerische und österreichische Universitäten. (Ob es sich um eine genuine Promotion im Fach Musiktheorie oder um eine musikwissenschaftliche Promotion handelt, die von einem Musiktheoretiker betreut wird, ist hier unerheblich.)

Im Zuge der Hochschulreformen, insbesondere durch die neuen, ›liberalen‹ Lan- deshochschulgesetze, sind die Kunsthochschulen den Universitäten wirklich gleichge- stellt worden und sie haben, was die Gestaltung ihrer Promotionsordnungen anbelangt, eine fast vollständige Autonomie erlangt. Nur noch in Nordrhein-Westfalen, das als ein- ziges Bundesland ein eigenes Kunsthochschulgesetz beibehalten hat, müssen die Promo- tionsordnungen in Abstimmung mit den Universitäten erstellt werden. Freilich ist über die Folgen dieser institutionellen Neubestimmung noch nicht genügend nachgedacht worden. Denn der Status einer ›Musikuniversität‹ bedeutet Forschung, und das meint heute vor allem: Projekte entwickeln, Drittmittel akquirieren, Kongresse organisieren, Forschungsbereiche verwalten und inhaltlich ausrichten etc. Der Druck der auf den neuen Musikuniversitäten liegt, ist jetzt schon groß und er wird zunehmen: Auch die Kunsthochschulen werden sich in Zukunft dem Kampf um Drittmittel und Forschungs- gelder stellen müssen. Wer aber soll diese Projekte erfinden und ausführen, woher soll die Musikuniversität neue wissenschaftliche Stellen bekommen? Die braucht sie schon allein, um den curricularen Folgen der Bologna-Reform zu begegnen: Wer soll all die Bachelor- und Masterthesis betreuen und korrigieren, die Staatsexamens und Diplom- arbeiten, die Arbeiten der Studiengänge des *Third Cycle* – und dann noch die neuen Promotionsstudiengänge?

Die Antwort ist simpel: Man wird die Wissenschaften ausbauen, indem in Zukunft die Professuren für Musiktheorie vorrangig an promovierte Musiktheoretiker vergeben werden. Die Funktionsbeschreibungen dieser Professuren beinhalten dann auch explizit den Auftrag zu wissenschaftlicher Forschung: Nur so lassen sich in absehbarer Zeit neue wissenschaftliche Stellen gewinnen, ohne dabei die Struktur der alten Musikhochschule grundsätzlich zu verändern. Diese Entwicklung wird langfristig die interne Struktur der Hochschulen verändern: Es wird natürlich nicht ohne Konsequenzen bleiben, wenn in einer Abteilung den promovierten Musikwissenschaftlern und Musikpädagogen eine ver- gleichbare Anzahl von promovierten Musiktheoretikern an der Seite steht. Die tradierte Trennung in eine künstlerische, nicht-wissenschaftliche Musiktheorie und eine wissen- schaftliche Musikwissenschaft und Musikpädagogik wird sich auf Dauer nicht aufrecht- erhalten lassen.

Diese Entwicklung erscheint mir so zwangsläufig zu sein, dass die Musikhochschulen im Allgemeinen und unser Fach im Besonderen sich nicht für die Einführung autonomer Promotionsstudiengänge und damit einhergehenden autonomen Graden, wie etwa den *Dr. in Musiktheorie*, den *Dr. musicae scientiae*, den *Dr. art.* und den *Dr. mus.* oder gar den *DMA* einsetzen sollten. Einem begabten Studenten, der sein Masterstudium an einer Kunsthochschule erfolgreich abgeschlossen hat, eröffnet sich schon heute an mehr als 15 deutschen Kunsthochschulen und Universitäten ein direkter, problemloser Zugang zum Promotionsstudium, an dessen Ende ausnahmslos der *Dr. phil.* bzw. der *Ph. D* steht. Pro- motionen bzw. Promotionsstudiengänge an deutschen Kunsthochschulen, die nicht mit

einem *Dr. phil.* bzw. mit einem *Ph. D.* abschließen, halte ich für unsinnig und schädlich – und das gilt nicht nur für die klassischen Disziplinen Musikwissenschaft, Musiktheorie und Musikpädagogik, sondern ganz besonders auch für die sogenannte ›künstlerische Promotion‹.<sup>3</sup> Was soll jemand mit einem lokalen Doktorgrad anfangen wie dem *Dr. musicae scientiae*, einem ›Privatgrad‹, den sich die Hamburger Musikhochschule ausgedacht hat, die zudem noch im gleichen Fach (Musikwissenschaft!) einen ›normalen‹ *Dr. phil.* anbietet? Was kann ein solcher Grad in der allgemeinen Wahrnehmung anderes sein als ein Doktor zweiter Klasse und welcher Lehrer möchte seine Studenten zu einem solchen Studiengang überreden? Gerade der lange Abstieg des DMA in den USA sollte uns ein warnendes Beispiel sein.

Eine andere Frage ist, ob Musiktheorie institutionell – und damit meine ich hier vor allem: im Sinne der Funktionsbeschreibung – als ein wissenschaftliches oder künstlerisches Fach gelten soll, denn das betrifft vor allem das Lehrdeputat. Als ich frisch nach Freiburg berufen den damaligen Kanzler, der alles andere als ein großer Freund und Förderer der Musiktheorie war, auf die Möglichkeit des Promotionsrechts in Musiktheorie ansprach, lächelte er mich süffisant an: In seiner Funktion als Schatzmeister der Hochschule habe er gar nichts dagegen, die Musiktheorie generell als ein wissenschaftliches Fach zu betrachten, denn das käme ihn auf Dauer billiger. Die Theoretiker hätten dann zwar weniger zu unterrichten, aber es müssten auch die Unterrichtsformen der anderen wissenschaftlichen Fächer übernommen werden: Großgruppen, Seminare und Übungen. Hingegen gäbe es keinen Klein- bzw. Kleinstgruppenunterricht mehr, ein Hauptfachstudium in Musiktheorie mit Einzelunterricht könne es natürlich auch nicht mehr geben.

Ich war und bin überzeugt, dass es nicht um die Gleichstellung mit den Musikwissenschaftlern und Musikpädagogen um diesen Preis gehen kann. Clemens Kühn sah unser Fach damals, als es um die Einführung des Dresdner Promotionsrechts ging, bei der Kunst: Aus strukturellen, nicht so sehr inhaltlichen Gründen würde ich unser Fach heute auch eher der Praxis zuordnen. Denn die ›künstlerisch-praktische‹ Vermittlungsform im Einzel- und Kleingruppen-Unterricht, die erst das konkrete satztechnische Arbeiten auf hohem Niveau erlaubt, das ist das *core business* unseres Faches. Allerdings scheint mir die starre Zuordnung einer bestimmten Lehrform und eines bestimmten Deputats sowie die kategorische Unterscheidung zwischen ›künstlerischen‹ und ›wissenschaftlichen‹ Funktionsbeschreibungen von Hochschulstellen ein Relikt der Vergangenheit zu sein, ebenso wenig die Frage nach dem Lehrdeputat und die nach der künstlerischen oder wissenschaftlichen Funktionsbeschreibung ursächlich miteinander zusammenzuhängen: Masterstudenten und Promovenden geisteswissenschaftlicher Fächer an vielen, besonders den renommierten englischen Universitäten erhalten ebenfalls eine intensive Einzelbetreuung.

Auch in der Frage des Lehrdeputats sollte man meines Erachtens versuchen, eine flexible und für die jeweilige Hochschule praktikable Lösung zu finden: Anrechnungsfaktoren für wissenschaftliche Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare), flexible Forschungsdeputate etc., das wären meiner Meinung nach die Verfahren, die es ermög-

3 Vgl. Lynens 2011.

lichen würden, zu Stellenprofilen zu gelangen, die den unterschiedlichen praktischen und wissenschaftlichen Inhalten unseres Faches angemessen wären. Das mag seine Zeit brauchen und es mag sich auch an einigen Hochschulen bzw. in einigen Bundesländern schneller verwirklichen lassen als an bzw. in anderen, aber ich bin überzeugt, dass wir in zehn Jahren auf eine dynamische Entwicklung zum Vorteil unseres Faches zurückschauen werden können. Sie wird dessen Status als wissenschaftliche Disziplin gefestigt haben, ohne dass dabei die Identität als künstlerisch-praktisches Fach verloren gegangen sein wird.

## Literatur

- Holtmeier, Ludwig (1997), » Nicht Kunst, nicht Wissenschaft. Zur Lage der Musiktheorie«, *Musik & Ästhetik* 1/2, 119–146.
- (2011), »Laudatio zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Clemens Kühn«, in: *Jahrbuch 2010 der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden*, 105–108.
- Lynens, Peter M. (2011), »Die Verleihung des Dr. art. und Dr. mus. Ein Bändendienst für Kunst und Wissenschaft«, *Forschung & Lehre* 3/11, 218–221. <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7026>



## Improvising Music in the 15th and 16th Century: Contrapunto alla Mente – Chant sur le Livre – Madrigale Passagiato

International Orpheus Academy for Music & Theory 2008,  
Orpheus-Institut, Gent, 4. bis 9. April 2009

Das Orpheus Institute for Advanced Studies & Research in Music im belgischen Gent veranstaltet regelmäßig hochkarätig besetzte internationale Foren für Musiker, Musiktheoretiker, Musikwissenschaftler und Studenten aus ganz Europa – so auch die jährlich stattfindende Orpheus Academy for Theory and Music. Nach Themen wie »Music Theoretical Dimensions of 18th Century Opera with a Focus on Mozart's *Don Giovanni*« (2008), »Tempo, Meter, Rhythm. Time in Music after 1950« (2007) oder »Music & Theory: Thoroughbass in Practice, Theory and Improvisation« (2006) wurde bei der Academy des Jahres 2009 erstmals ein Blick auf die Zeit vor 1600 geworfen: »Improvising Music in the 15th and 16th Century: Contrapunto alla Mente – Chant sur le Livre – Madrigale Passagiato«. Edoardo Bellotti (Musikhochschule Trossingen), Jean-Yves Haymoz (Hochschulen Genf und Lyon), Johannes Menke (Schola Cantorum Basiliensis), Peter Schubert (McGill University) und Rob C. Wegman (Princeton University) als Mitglieder der Guest Faculty beleuchteten dieses Thema aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln.

»What is counterpoint?« fragte Rob C. Wegman in der ersten einführenden Lecture und warf dabei Fragen auf, die während der gesamten Academy immer wieder eine Rolle spielen sollten. Wegmans zentrale These war, dass sich die Rückführung polyphoner Strukturen auf den Note-gegen-Note-Satz keiner didaktischen Ursachen verdanke. Vielmehr habe die Darstellung der bewegteren Sätze als Diminution von Note-gegen-Note-Sätzen es ermöglicht, die von Papst Johannes XXII. geforderte »Gravität und Würde« in der Mu-

sik der Zeit nachzuweisen. Dieser hatte in der Bulle *Docta Sanctorum Patrum* von 1324/25 unter Androhung von Kirchenstrafen die Wiederherstellung des einstimmigen Gesanges verlangt. Zumindest sollten in der mehrstimmigen Kirchenmusik Gregorianische Melodien den Gang der Komposition bestimmen. Den Zusammenhang von durch Lehrbücher überlieferten Improvisationen (den »cantus plani«) und der tatsächlichen Stegreif-Praxis untersuchte Wegman in seiner zweiten Lecture.

Wie die Intabulation von Vokalmusik das Tastenspiel im Italien des 16. Jahrhunderts beeinflusste, zeigte Edoardo Bellotti auf. Dabei stellte er das aus Girolamo Dirutas *Il Transilvano* (1593/1609) und Adriano Banchieris *L'Organo Suonarino* (1605) gewonnene Wissen auf eindrucksvolle Weise am Cembalo dar. An der Orgel demonstrierte Bellotti in seiner zweiten Lecture das vom 15. bis zum 18. Jahrhundert übliche Konzept, das Erlernen eines Tasteninstrumentes nicht nur als Schulung in spieltechnischer Hinsicht, sondern zugleich auch als Unterweisung in Kontrapunkt und Musiktheorie zu sehen. Anschaulich legte er hierbei dar, wie die vielgestaltigen Diminutionstabellen aus Marcello Spiridionis' *Nova Instructio pro pulsandis Organis, Spinettis et Manuchordis* (1670) in diesem Kontext Anwendung finden können.

Die Improvisation der Contenance Angloise des 15. Jahrhunderts stand im Mittelpunkt der ersten Lecture von Johannes Menke. *De Praeceptis Artis Musicae* (ca. 1480–1490) von Guilielmus Monachus folgend, stellte Menke anhand von typischen Kompositionen der Epoche die verschiedenen Kombinationsmög-

lichkeiten von Bewegung in gleichbleibenden und alternierenden Intervallabständen dar. Das improvisatorische Potential dieser Satztechniken zeigte sich in den immer wieder eingeschobenen kurzen Improvisationsübungen der Teilnehmer. Dabei wurde deutlich, dass aus diesen Satzmodellen durch Hinzufügung typischer Kadenzwendungen und Diminutionen schnell stiltypische Sätze entstehen können. In seiner zweiten Lecture beschäftigte sich Menke mit Klangverbindungen in Komposition und Improvisation um 1600. Durch Zusammenführung von Skalen-Harmonisationsmodellen, Intervallsatz, typischen Bass-Ostinati und kombinatorischen Sequenz- und Diminutionstabellen gelang es ihm auch hier, ein schlüssiges Bild vom Stil jener Zeit zu entwerfen.

Praxisorientiert stellte Peter Schubert seine Überlegungen zur Kanon-Improvisation vor, der seine Ausführungen mit eigenen Improvisationen begleitete. Hierbei bediente er sich sowohl der in zeitgenössischen Traktaten (wie bei Francisco di Montanos, Vicente Lusitano oder Gioseffo Zarlino) verbreiteten Tabellen, als auch eigener Systematisierungen. Durch Betrachtung des Zusammenhangs von Improvisation und Komposition konnte Schubert zum einen darlegen, wie das melodische Material die Art und Weise der Imitation vorgibt, zum anderen, wie Komponisten vorgehen, um aus der Improvisationspraxis stammende Satztechniken in notierter Musik zu verschleiern.

Einen Höhepunkt der Academy bildete sicherlich das Konzert des Ensembles *Le chant*

*sur le livre* unter Leitung von Jean-Yves Haymoz. In eindrucksvoller Weise gelang den sechs Sängern die künstlerisch-praktische Umsetzung des Academy-Themas. Sie improvisierten in allen Besetzungen vom Duo bis zum Sextett: Organum, Faux Bourdon, Chanson, Motette, Doppelkanon oder ein sechsstimmiges Kyrie über einen aus dem Publikum vorgegebenen cantus firmus. Sichtbar motivierte dieses Konzert sämtliche Kongressteilnehmer, selbst improvisatorische Versuche zu unternehmen, so dass in einem eigentlich für Diskussion vorgesehenen Zeitraum kurzfristig ein Improvisationsworkshop mit Haymoz und Ensemble-Mitglied Pierre Funck anberaumt wurde. Und selbst nachdem die in Gruppen erarbeiteten Vokalsätze im Plenum vorgetragen worden waren, konnte man immer wieder verschiedene Grüppchen beobachten, die in den Pausen zwischen den Lectures das zuvor theoretisch Diskutierte auf die improvisatorische Praxis hin prüften.

Nicht zuletzt die beispielhafte Organisation der Academy durch das Orpheus Institute und die zuvorkommende Hilfsbereitschaft des gesamten Teams unter seinem Direktor Peter Dejans ließen diese Tage zu einem musiktheoretischen und -praktischen Erlebnis werden. Und jeder der Teilnehmenden konnte neue Gedanken und Ideen mit nach Hause nehmen, die er in den Lectures, den Plenums-Diskussionen oder den vielfältigen und angeregten Gesprächen im kleineren Kreis gesammelt hatte.

Johannes Söllner

Matthias Schlothfeldt, *Komponieren im Unterricht*  
(= FolkwangStudien 9, hg. von Stefan Orgass und Horst Weber),  
Hildesheim/Zürich/New York: Olms 2009

›Schüler komponieren‹, ›Jugend komponiert‹ – das sind, auch außerhalb der Schulen, sowohl institutionell als auch durch ›freie‹ Kurse, Wettbewerbe etc. fest etablierte Einrichtungen, die auch schon eine erhebliche Anzahl von Publikationen hervorgebracht haben, seien es nun Erfahrungsberichte, Konzeptionen, kompositorische Maßnahmen, pädagogische Reflexionen.

Die Schwerpunktbildungen der Verantwortlichen wechseln: lehrende und publizierende Komponisten haben in der Regel andere Zielsetzungen als Musiktheoretiker oder Pädagogen. Matthias Schlothfeldt (als Komponist, Musiktheoretiker und Musikpädagoge zugleich) versucht nun eine Synthese der bisweilen divergierenden Ansätze, die sowohl praxisorientiert als auch theoretisch-reflektierend ist. Sie vermeidet ein abstraktes ›Pädagogisieren‹ ebenso wie ein abstraktes ›Theoretisieren‹ oder leeres ›Künstlern‹.

In Lehr- und Prüfungsplänen fest verankert, doch immer wieder Rat- und Planlosigkeit verbreitend: das Komponieren in der Schule selbst, im Klassenverband und in Kursen. Das ist bisher primär eine Domäne der Pädagogik, wobei die Lehrer/Studienrats-Ausbildung da vielfache Defizite aufweist, die Matthias Schlothfeldt benennt (und zu deren Überwindung er mit diesem Buch von über 300 Seiten ebenfalls beiträgt). Konsequenzen aus den Erfahrungen des Pragmatikers und des Pädagogen stehen hier in einem permanent produktiven Spannungs-Verhältnis zu den Maximen und Wünschen des Wissenschaftlers und des Komponisten.

Die Position gerade der Musiktheorie zwischen historischer und systematischer

Wissenschaftlichkeit, zwischen analytischer und handwerklicher Kompetenzvermittlung, kompositorischer/improvisatorischer Kreativität und pädagogischer ›handlungsorientierter Reflexion‹ wird auf eindrucksvolle Weise als Chance begriffen: ›Theorie‹ eröffnet so ein Potential, das sich in den einzelnen ›Sparten‹ allein nie ergeben würde.

Über Konzeptionelles und einige Details sei jetzt genauer Auskunft gegeben. Ein Bündel von quantitativ umfassenden und zugleich qualitativ substantiellen Leitfragen prägt die drei Haupt-Abschnitte des Buchs:

- Musiktheorie, Komposition, Didaktik (mit umfassender ›Praxis‹-Orientierung und Nachdenken über die Funktionen der Improvisation)
- Kompositionspädagogische Erfahrungen und Vorschläge (Beispiele, Pragmatik der Rahmenbedingungen, Rolle des Lehrers, Analysen, inhaltliche und qualitative Kriterien; mit ›Schülerbefragungen‹)
- Entwurf einer Didaktik der Musiktheorie (Analyse, Tonsatz, Improvisation, Musik und Sprache)

Wie schon der flüchtige Blick zeigt, gibt es hier auch für die Musiktheorie an unseren Hochschulen umfassende Anregungen, besonders – aber eben nicht nur – für die Lehramts-Studiengänge. Wie viel ›Neue Musik‹ ist nötig, welche Erfahrungen benötigen Schülerinnen und Schüler, um kreativ-Eigenes aus der Erfahrung von umfassend Gegenwärtigem fruchtbar machen zu können? Schließen sich Kreativität und traditioneller Tonsatz aus? Wie kann die postmoderne Konzeption von ›Mu-

sik über Musik« gerade bei Grenzüberschreitungen von Traditionellem und Neuem für die Schule in Anspruch genommen werden?

Wenn ein Hauptanliegen so formuliert wird, dass die Schülerinnen und Schüler bei den musikalischen Erfahrungen, bei den ›Musik-Sprachen‹ abgeholt werden, die ihnen vertraut sind, dann ist es unvermeidbar, dass auch Blues, Rock- und Pop-Musik integriert werden. Und: es geschieht (z. B. Beatles, Red Hot Chili Peppers); nach meinen Erfahrungen könnte es aber – oder müsste sogar – noch mehr sein. Auch in dieser Musik gibt es unendlich viel Experimentelles und von Neuer Musik substantiell Inspiriertes; das könnte analytisch verdeutlicht werden und Anregungen für eigene Grenzüberschreitungen liefern.

Das Plädoyer für die noten-schriftliche Fixierung von kompositorischen Resultaten, gegen die Perpetuierung von musikalischem Analphabetismus ist leidenschaftlich. Und auch zumindest das musiktheoretische Basiswissen mit grundlegenden Termini wird eingefordert, um die verbreitete, oft dumpfe Sprachlosigkeit zu konterkarieren.

Das Unterkapitel über ›schöne Stellen‹ und den produktiven Umgang mit ihnen – das ist selbst eine der ›schönen Stellen‹ des Buchs, die zu lesen hohes Vergnügen bereitet.

Kritische Anmerkungen gibt es unter anderem zum (weit verbreiteten) mechanischen Anwenden der Zwölftontechnik: das abstrakte Abzählen schickt den musikalischen Sinn zum Teufel. Und auch das, was an musikalisch-unmusikalischen ›Regeln‹ der Dodekaphonie in manchen Schulbüchern (aber leider auch in manchen Theorie-Büchern) zu lesen ist, wird kritisch moniert.

Die Fülle der Erfahrungen und der daraus resultierenden Anregungen, das Reflexionsniveau und die Stärken der systematischen Verknüpfungen lassen dieses Buch im Kontext der bisherigen Publikationen mit vergleichbarem Anliegen auf fast beängstigende Weise herausragen. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler und die Studierenden werden, bei allem Spielerischen und bei allem Spaß, ernst genommen, sondern auch wir Mit-Lehrenden.

Hartmut Fladt

## Joseph Haydn's "witty" play on Hepokoski and Darcy's *Elements of Sonata Theory*

James Hepokoski/Warren Darcy, *Elements of Sonata Theory: Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*, New York: Oxford University Press 2006

Quo vadis, Formenlehre?<sup>1</sup>

Roughly around 1970, interest in the subject of Formenlehre decreased significantly, a trend that went hand in hand with a notable rediscovery of important eighteenth-century sources, in particular composition treatises by Joseph Riepel and Heinrich Christoph Koch.<sup>2</sup> Compared to the extensive and profound treatment Formenlehre received in the first half of the twentieth century as well as in the first post-war decades, after that critical moment very few textbooks, treatises, or studies on musical form were published in either German- or English-speaking countries.<sup>3</sup> Symptomatic of this tendency is Clemens

Kühn's diagnosis from 1987 that Formenlehre owed its bad reputation to its schematic approach, which tends to neglect both the individuality of musical works and their historical dimension.<sup>4</sup> About a decade before, Carl Dahlhaus had spelled out the radical implications of a Formenlehre that abandons its persistent focus on the general in favor of a thorough examination of the particular: "The consequence of a theory that regards musical form as individuality and musical individuality as form is, however, a dissolution of Formenlehre into analysis."<sup>5</sup> As a result, Formenlehre would ultimately be deprived of its pedagogical half, the *Lehre* (the teaching of form), and would thus turn into the *analysis* of the variety of *forms* that emerge from individual pieces under changing historical conditions.<sup>6</sup> However, according to Dahlhaus, formal models (though abstract in themselves) continue to play an essential role as heuristic tools that serve to reveal the individuality of a musical composition: the degree to which a given work departs from an assumed normative system is seen as a measure of its uniqueness.<sup>7</sup>

- 1 I would like to thank (in alphabetical order) Pieter Bergé, Poundie Burstein, Felix Diergarten, David Lodewyckx, and Christoph Wald for their critical readings of earlier drafts of this paper, as well as Claire Blacher for her help with language editing. The research presented here has been supported by the Research Foundation Flanders (FWO).
- 2 Riepel 1996 and Koch 2007. Important studies from the 1970s and 80s on the historical sources of form theory are cited in the editor's introduction to Koch's *Versuch*, see Koch 2007, 12 f.
- 3 Textbooks, treatises, and studies written in the twentieth century up to 1970 include those by Riemann 1902, Krehl 1902-1903, Richter 1904, Leichtentritt 1911, Stöhr 1911, Tovey 1911/1944, Goetschius 1915, Klauwell/Niemann 1918, Blessinger 1926, von Tobel 1935, Daniskas 1948, Ratz 1951, Lemacher/Schroeder 1962, Stein 1962, Green 1965, Berry 1966, Schoenberg 1967, Stockmeier 1967, and Erpf 1967. Formenlehre treatises between 1970 and 1998 include Kohs 1976, Altmann 1981, Rosen 1980 (1988), and Kühn 1987.

4 Kühn 1987, 7.

5 Dahlhaus 1978, 177 [my translation]; see also Dahlhaus 1975, 4.

6 Representative of the contempt for form in the last third of the twentieth century, Heinz von Loesch coins the dictum of a "mysterious overestimation of musical form" ("geheimnisvolle Überschätzung der musikalischen Form") with respect to Dahlhaus' work (see von Loesch 1996 [my translation]).

7 Cf. also Dahlhaus 1975, 5: "They [schemata] are viewed, rather, merely as expedient means for a first conceptual approach to a work: just like bridges which one destroys as

In accordance with Kühn, William E. Caplin noted in 1998 that Formenlehre had become disreputable in North American theory as well: "Once a venerable subdiscipline of music theory, the traditional *Formenlehre* [...] has largely been abandoned by theorists and historians, for many reasons."<sup>8</sup> One of the reasons Caplin identifies is the overwhelming influence of Schenkerian theory, which disregarded form as a mere foreground manifestation of the voice-leading processes operative at various background levels of the musical structure. After his stay in Berlin in the 1970s, where he became familiar with Erwin Ratz's *Einführung in die musikalische Formenlehre* in a seminar given by Dahlhaus, Caplin himself made a significant contribution to the revival of Formenlehre through his 1998 treatise *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*. The genuinely form-functional approach adopted in this book, displaying much greater scientific clarity and rigor than either Ratz's or Schoenberg's treatise, was and still is well-received, not only in English-speaking countries.<sup>9</sup> In part a reaction to Caplin's book, the *Elements of Sonata Theory: Norms, Types, and Deformation in the Late-Eighteenth-Century Sonata* by James Hepokoski and Warren Darcy (hereafter: H. & D.), published in 2006, further revitalized the growing international discussion on Formenlehre that is now beginning to affect the German-language discourse as well.<sup>10</sup>

soon as the passage over to a description of the individuality of the work has been successful."

- 8 Caplin 1998, 3.
- 9 Anton Webern also deserves a mention here, since he contributed significantly to the dissemination of the form-functional approach through a series of lectures given in Vienna in the 1930s, see Webern 2002.
- 10 Some parts of their theory had been published in separate studies prior to the *Elements* (cf., among others, Hepokoski & Darcy 1997 and Hepokoski 2002). Reviews and articles that deal with the *Elements* include Spitzer 2007, Drabkin 2007, Hunt 2007, Wingfield 2008,

The current revival of Formenlehre is closely connected to a renewed interest in sonata form. To be sure, no other form has received such a high degree of attention since the sonata form's extensive theorization began in the early nineteenth century with Antonin Reicha, Heinrich Birnbach, Carl Czerny, A.B. Marx, and others.<sup>11</sup> Indeed, no other form is said to embody the dramatic nature of the so-called "Classical style" (Charles Rosen) as the sonata form does.<sup>12</sup> If this holds true, then it is necessary to continue studying sonata form in order to gain insight into the secrets of this particular stylistic period. In this respect, H. & D.'s monumental and near-exhaustive monograph *Elements of Sonata Theory* in particular might prove promising and doubtless deserves further critical engagement.

H. & D. offer a remarkably sophisticated theory of sonata form, which they call "Sonata Theory." This theory combines a number of philosophical and literary-theoretical approaches (such as hermeneutics, genre theory, literary criticism, phenomenology, reader-response theory, and others)<sup>13</sup> with genuinely music-analytical accounts (e.g., form-functional analysis and Schenker-inspired modes of thinking) in a highly fruitful manner. The authors explicitly restrict the scope of their theory to the discussion of the late-eighteenth century sonata, though they also incorporate to some extent mid-eighteenth-century ("pre-classical") compositions as well as nineteenth-century music as late as Brahms, Liszt, and Mahler.<sup>14</sup> To paint a picture of the historical

Christiaens 2008, Riley 2008, and Whittall 2008. The reception of the *Elements* in Germany is evident, for instance, in Fuß 2009, Hust 2009, and Diergarten 2011 (forthcoming).

- 11 Reicha 1824, Birnbach 1827, Czerny 1832/1986, and Marx 1838.
- 12 Rosen 1971.
- 13 This general intellectual background is made explicit in Appendix 1 ("Some Grounding Principles of Sonata Theory" [603–610]).
- 14 All the compositions they cite in their treatise are listed in a separate "Index of Works" [639–648].

situation that is as comprehensive as possible, H. & D., unlike some of their precursors, not only take into account the works of the “Classical triad” of Haydn, Mozart, and Beethoven (the “master composers,” [e. g., 268]), but also include a selection of so-called *Kleinmeister* as well. However, none of their works occupies a prominent place in the *Elements*; mostly, analyses of *Kleinmeister* compositions appear in the footnotes.

One might tend to think that because of the extensive treatment of sonata form since its “birth” in the nineteenth century, not much substantial remains to be said about it; however, H. & D. claim to offer nothing less than a fresh and novel approach to the subject, one that aims to “defamiliarize” an all-too-familiar repertoire – the sonata-form compositions of Haydn, Mozart, and Beethoven – and thus to enable us “to hear them in [...] more rewarding ways.” [12] To be sure, the *elements* assembled in H. & D.’s “Sonata Theory” are not entirely new, since many of them can also be found in preceding eighteenth-, nineteenth-, and twentieth-century approaches: some key concepts are borrowed from eighteenth-century theories, such as the cadential plan that plays a prominent role in Koch’s interpunction form, and the notion of *Essential Structural Closure* (ESC) that resembles in many respects the type of closure realized in a Schenkerian *Ursatz*.<sup>15</sup> There are, however, also some significant differences to prior theoretical conceptions that deserve mention:

1. Unlike Charles Rosen in his *Sonata Forms* (1980), who (following earlier theorists such as Ratner and Larsen<sup>16</sup>) emphasizes the importance of the harmonic structure (as opposed to the thematic outline), H. & D. seek to rehabilitate the once essential role of the thematic design by focusing on both the arrangement and specific temporal succession of themat-

tic modules – on what they term (thematic) “rotation.”<sup>17</sup>

2. In contrast to Caplin’s form-functional theory, H. & D. reevaluate what scholars often refer to as “secondary parameters” (i. e., parameters other than harmony) and “rhetorical” features (such as textural or rhythmic breaks), attributing structural significance to them. “Sonata Theory” also differs from Caplin’s theory in that it approaches a composition in a top-down manner, starting with the identification of the most important structural markers (in an expositional context, the so-called “Medial Caesura” (MC) and the “Essential Expositional Closure” (EEC)), proceeding on to the local details that surround them: “Productive analyses often start in the middle of the exposition and work outward to the beginning and the end.” [24] A form-functional approach, by contrast, departs from the basic building blocks (i. e., the intra-thematic functions within each formal section, such as “basic ideas,” “cadential functions,” etc.), and moves on in a bottom-up fashion to ever-increasing units situated on the next higher levels.

H. & D. propose not only novel analytical concepts and methods but also some more general concepts that prove particularly useful in dealing with the thorny problem of sonata-form norms, such as the notion of “dialogue,” multi-layered norm (i. e., the notion of “default levels”), and “deformation” [10f.]. It is characteristic of “Sonata Theory” that it does not stop at a detailed analytic description of the object in question, but also attempts to address hermeneutic issues (considered post-analytical) as well, especially when the formal strategies that materialize in a given piece depart from a normative background, or, to put it in “Sonata Theory’s” terms, “enter into a *dialogue* with an intricate web of interrelated norms” [10]. In addressing the issue of formal norms, music analysts have commonly made use of a rather “tendentious” concept of norm: formal strategies have been regarded as more or less normative than others, with normativity under-

15 On Koch’s interpunction form, see, for instance, Dahlhaus 1978. H. & D. situate the expositional analogue to the ESC within a Schenkerian conception of sonata form [147–149]

16 Cf. Ratner 1949, Larsen 1963, and Rosen 1988.

17 On “rotation,” see Appendix 2 [611–614].

stood as essentially a binary concept allowing only two possibilities: “norm” or “deviation.”<sup>18</sup> H. & D., in contrast, offer a multi-layered concept of norm that comprises (in a sonata-form context) no less than four “default levels.” Although they tend to conflate normativity with statistical frequency of occurrence, “Sonata Theory’s” answer to the intricate question of what constitutes the normative background that guides listeners’ expectations is far more precise than previous approaches.<sup>19</sup>

“Sonata Theory’s” notion of “dialogic form” [10; see also 615 ff.], with dialogue understood as an ongoing process unfolding in time, goes hand in hand with the conception of sonata form as an action space, using the historically grounded metaphor of a sonata as “a representation of a perfect human action” [252]. Each section within a sonata-form movement is considered to represent an action space in which composers had a great number of distinct formal options at their disposal from which they could choose at any given moment within a larger temporal sequence. This idea also shows some affinity to the metaphor of a musical game, which re-appears throughout the entire book, along with the teleological notion of a sonata as “a linear journey of tonic realization” [251].

In line with their overall dialogic approach, H. & D. also invite dialogue at the level of academic discourse: “At any point, the method outlined here can be expanded or modified through criticism, correction, or nuance. Indeed, we invite this. The proposed construct

is intended only as a beginning, a work-in-progress – not as a fixed set of finalized dicta. [...] the utility of Sonata Theory as a whole does not rest on the unexceptionable validity of any correctible subpart.” [9]

I gratefully accept this invitation. To be sure, much can be said about H. & D.’s theory, and earlier reviews of this book have already approached it from a variety of perspectives. However, as a Haydn scholar who has been working in the field of Formenlehre for several years, I would like to adopt a genuinely Haydnian perspective on “Sonata Theory” – not simply because this is the repertoire I am most familiar with, but also because I believe that such a perspective might prove instructive in revealing some blind spots in H. & D.’s theory.<sup>20</sup> Especially their concept of the ever-witty Haydn [e.g., 49], who constantly plays on formal norms in a highly original manner, seems to me to paint a somewhat misleading picture, both of the composer himself and also, more importantly, of the compositional (formal) practice of the second half of the eighteenth century within which Haydn was working.<sup>21</sup> The notion of “formal wit,” in particular, implies that the norms with which a certain composer is playing have already been firmly established beforehand.<sup>22</sup> However, it can be argued that this is not invariably the case with all the strategies put forth in the *Elements*: there are some supposedly “witty” ambiguities H. & D. identify in conjunction with Haydn that only come about through application of an anachronistic and

18 Such a binary notion of norm can be found in, e.g., Caplin’s *Classical Form* 1998.

19 For a critical evaluation of the problem of defining “general practice” statistically, see Rosen 1988, 6. Unfortunately, in not laying bare detailed results of their statistical research (nor the methods used), H & D behave somewhat like those scholars Robert Gjerdingen once characterized as bandying “about words like ‘typical’, ‘characteristic’, or ‘standard’ with the open confidence of embezzlers who, knowing that they alone keep the books, cannot imagine being called to account.” (Gjerdingen 1991, 127)

20 Previous reviews have tended to focus on specific repertoire: Spitzer (2007) prevalingly on Beethoven, Drabkin (2007) on Mozart and Beethoven, Wingfield (2008) on Clementi and the sonata-form practice of the nineteenth century. My approach, by contrast, deals with sonata form from the perspective of an earlier mid-eighteenth-century tradition, since this is the repertoire that provides the context for an adequate historical understanding of the so-called “Classical” period.

21 Cf. Wingfield 2008, 147.

22 On the relation between “Witz” and “deformation” [see 618].

(in some respects) ahistorical framework of theory. Adopting a more rigid historical point of view, by contrast, would help resolve or at least attenuate some of these alleged ambiguities. Therefore, I will address each of the three main sections within a sonata-form movement (focusing on what H. & D. call "Type 3 sonata"), restricting myself to exposition, development, and recapitulation, in order to illustrate my points of concern.

### The concept of the "medial caesura" and different types of exposition

H. & D. differentiate between two types of expositions according to the presence (or absence) of what they call the "medial caesura" (MC) – a rhythmical break following a cadence roughly midway through the sonata form's first section that subdivides it into two tonally distinct parts.<sup>23</sup> If an exposition exhibits such a caesura, they term the resulting formal type a "two-part exposition;" if it lacks a medial caesura, however, the resultant exposition is said to be "continuous." Moreover, the presence of a "medial caesura" not only determines the formal type of exposition but is also closely connected to the rhetorical character as well as the form-functional role of the passage that follows the MC, notably whether or not this passage can be considered a true "second theme" in the subordinate-key area ("S" stands for "secondary-theme zone"). "Sonata Theory's" axiomatic words seem to create a strictly deterministic relationship between two formal concepts: "If there is no medial caesura there is no second theme."<sup>24</sup> [52;

23 Evidently, their focus on such rhetorical markers stands in the Kochian tradition of inter-punctuation form (see Hepokoski & Darcy 1997, 115). Spitzer consequently uses the term "punctuation model" in conjunction with "Sonata Theory" (see Spitzer 2007, 151).

24 See also: "As a result, when one is dealing with a continuous exposition, one should not try to determine where the secondary theme (S) is located: there is none, since that concept pertains only to the two-part exposition. Seeking to determine where the second-

117] This statement, in its scientific precision, will doubtless provoke critical debate, even more so since it remains unclear whether it is to be understood as a definitional proposition or an empirical one.<sup>25</sup>

As to the former, one could assume that the absence of a medial caesura implies *by definition* the lack of a true second theme. The medial caesura would then be considered an indispensable prerequisite for a second theme to come into existence. It seems unlikely, however, that such an interpretation along purely logical lines was intended, especially when considering the fact that the authors had attenuated their strict, axiomatic statement a few pages earlier by acknowledging that "[u]nequivocal S themes lacking a preceding MC are very rare." [49] The principal (though, according to their view, infrequently chosen) possibility for a second theme to occur in compositional practice despite the lack of a preceding MC suggests that H. & D.'s statement is meant to be understood as an "empirical" assertion, one that aims to describe a prevailing tendency (a striking correlation between two formal concepts) within a given repertoire, rather than what would amount to a "logical implication." After all, it remains unclear why the formal role of a given section (here, S) should depend on what precedes it (in this case, the MC) more than on its own intrinsic features. The crucial question would thus be, to what extent the lack of an MC can be said to override the unequivocal intrinsic formal character of a larger segment (here, its clear "S-ness").<sup>26</sup>

In contrast, interpreting the assertion as empirical would imply that H. & D., in their extensive survey, found not a single instance that lacks a medial caesura and, at the same time, contains a second theme. Examination of this interpretation of H & D's statement

ary theme is within a continuous exposition makes invalid assumptions about expected thematic treatment." [52]

25 Critical remarks can be found in Wingfield 2008, 166 f. and Caplin 2009, 53; 59–61.

26 Cf. Caplin 2009, 60.

leads again to unsatisfactory results. Paul Wingfield, in his review of the *Elements*, levels criticism at the universal character of H. & D.'s axiom by pointing out the practice of a later, nineteenth-century repertoire: "Of course, there are many movements with supposedly 'continuous' expositions that contain what appears in rhetorical terms to be an incontrovertible secondary theme despite the lack of a medial caesura, a choice of layout that became increasingly common in the nineteenth century."<sup>27</sup> The problem Wingfield raises is, however, acknowledged by H. & D., who point to some cases in which "[...] the identification of S seems clear – even unequivocal – but what precedes it does not seem to be a normative medial caesura."<sup>28</sup> [48] In the face of this qualification, the unnecessary strictness of the "MC-S axiom" might surprise readers, especially considering that the discussion of "troubleshooting MC identifications" [48f.] takes place *before* H. & D. propose their axiom. The section on "troubleshooting MC identifications," which suggests four possible ways of dealing with this specific problem, makes it clear that the universality with which the axiom is stated seems scarcely justifiable.

It is in the context of this particular discussion that Haydn takes on the role of a "problematic" composer (albeit in a positive sense), one who subversively and highly originally plays with or even undermines formal conventions.<sup>29</sup> Here, the authors refer to Haydn's

very last Piano Sonata in E-flat major (Hob. XVI:52/i; composed in 1794), which they interpret in a way that may be considered paradigmatic of their whole analytic approach: "In this movement, 'preprepared' generic themes seem *wittily* to enter in the wrong (non-normative) places. Surely the work *is about these ambiguities*, which should be folded into any analytical discussion of the movement. The point of any analysis is not to smooth over difficulties but rather to bring forth the tensions and dilemmas presented by the piece at hand." [49; my emphasis] To be sure, H. & D. caution that "merely to label the sturdy, dominant-key reappearance in m. 17 of the head-motive of P [primary theme] as 'S' would be reductive without a sufficient accompanying explanation." [49]<sup>30</sup> However, what they offer as an alternative to the classificatory approach, the interpretation of Haydn's compositional choices as a witty engagement with formal norms, is hardly satisfying. If a given piece does not conform to an assumed formal model (or to formal norms), H. & D. prefer to proceed to a meta-level and regard the work in question as representing a meta-discourse *about* formal norms, thus alluding to the old nineteenth-century topos of music reflecting on its own rules and conditions. In so doing, H. & D. make it clear that they do not intend to resolve the ambiguity they recognize in a given piece [63]. Rather, their declared aim in music analysis is to *explicate* the very conditions under which a state of ambiguity can arise, and to propose viable interpretative options to deal with such situations. However, ambiguity can in principle only come into being when a particular theory is applied to a given analytical object in a consistent and rigid manner. Similarly, invoking the notion of formal wit is to presuppose the validity of a given formal model from which the analytical

27 Wingfield 2008, 166 f.

28 The opposite case – an unequivocal MC without subsequent S – is conceivable as well, as, for instance, in Haydn's Piano Sonata Hob. XVI:37/i, in which one encounters a prototypical MC gesture (m. 16), but the ensuing material refuses to fit the conventional notion of a genuine second theme.

29 In H. & D.'s words: "In Haydn this situation is sometimes made more recognizable by the quirks of his own compositional practice. [...] Still, lacking a proper MC, such expositions *thematize ambiguities and conceptual discomferts*, which are sometimes played out cleverly in what follows in the rest of the structure." [49; my emphasis]

30 Note that "explanation" (as opposed to labeling) is not used in the sense of "scientific explanation" here. Throughout the book, (hermeneutic) "explanation" of formal choices means their contextualization in the dialogic web of a normative backdrop.

object in question deviates in such a way as to lead analysts to assume that this deviation (or “deformation”) has been purposefully made. Instead of casting doubt on their own analytical pre-assumptions and axioms (in particular, the notion that there must be an MC in order for a second theme to exist), they attribute witty intentions to the analytical object itself, thus protecting their theoretical model from falsification.<sup>31</sup> However, since H. & D. subscribe to Dahlhaus’ heuristic understanding of formal models [386 f.], it is all the more surprising that the authors tend to think of wit as a property of the musical object itself, rather than regarding wit as a result of the use of twenty-first century formal models, as they acknowledge elsewhere: “These heuristic norms need not be considered as literally existing ‘things.’ Rather, they may be understood as [...] what we prefer to consider as regulative guides for interpretation.” [8]

Though H. & D.’s analysis of Haydn’s E-flat major Keyboard Sonata is rather fragmentary, it might prove instructive to reconstruct the assumed compositional problems that puzzle the authors of the *Elements* – all the more so when bearing in mind that this particular example is regarded as “a textbook illustration of the uncertainties involved with these sorts of issues [i. e., troubleshooting MC identifications]” [49]: the transition (mm. °11–16) here is countergenerically played *piano* (instead of *forte*, as expected), thus allegedly giving the impression of being “rendered indecisive.” Owing to its intrinsic features (especially the reference to the incipit of the main theme in m. 1), the module starting at m. 17 is understood as the “second theme” despite the lack of an MC preceding it: there is no rhythmic break anywhere between the prolonged dominant of the half cadence (V:HC in m. 14) and the second theme, thus giving rise to

31 With lesser-known *Kleinmeister*, the typical reaction of many analysts would be to assume a flaw on the part of the composer rather than witty intentions. This suggests that often the analytical assessment is implicitly (or unconsciously) guided by knowledge of the identity of the composer.

what H. & D. call “a medial caesura deformation” (that is, “a genuinely unusual situation, an overriding of the norm” [49]).<sup>32</sup>

The following account proposed by H. & D. further illustrates the complexities that result from the mutual dependency of the available sonata-form categories (in particular MC, S, EEC, and C): “If so, then S-space is declared by *fiat* in that measure. This in turn leads to *complications down the road*: is the early V:PAC in m. 27, for example, the EEC? And if so, how does one account for the re-emergence of a *forte*, P-based module at m. 33?” [49; my emphasis] This is a highly remarkable statement, one that has particularly revealing implications as to the underlying theory: first, there can in principle be only one true moment of EEC and only one (true) second theme preceding it, an assumption that is in line with the basic teleological model of sonata form H. & D. have inherited from Schenker.<sup>33</sup> If the (early!) V:PAC in m. 27 is considered the EEC, then the subsequent P-based module at m. 33 in the dominant key cannot be, by definition, the second theme. It must therefore be granted the formal status of a closing section (C).<sup>34</sup> The next difficulty, not mentioned by H. & D., is the emphatic V:PAC in mm. 39–40, a particu-

32 In the analyses presented here, the following abbreviations will be used: PAC (perfect authentic cadence), IAC (imperfect authentic cadence), and HC (half cadence). The Roman Numeral used in conjunction with a particular cadential type indicates the key in which this cadence takes place (e. g., I:PAC denotes a perfect authentic cadence in the tonic key).

33 Similar reservations also apply to expositions with an apparent “double medial caesura” [170–177]. Here, the first MC is typically characterized as somehow preliminary or even “false.”

34 In Schenker’s own interpretation, outlined in *Der Tonwille*, the first V:PAC by no means terminates the exposition as a whole but only what he refers to as the first of two “Teilgedanken” that make up the second-theme zone, thus dividing it into two parts. It is only after the second V:PAC that the closing section enters (cf. Schenker 1922, 3–21, and Galand 1999, 184).

larly strong cadential closing gesture that likewise carries potential structural importance. This, of course, raises problems as to where one should locate both the MC and the EEC. As a third-level default MC, the V:PAC at m. 27 would appear too late; the secondary key has already been unequivocally established in m. 14 (V:HC).<sup>35</sup> As an EEC, the V:PAC would occur somewhat too early, given the dimensions of the exposition.<sup>36</sup> One could imagine – as a kind of thought experiment that serves to test our analytical intuitions – that if the exposition ended somewhere shortly before m. 33 with another strong V:PAC, no one would hesitate to read m. 27 as the moment of EEC. Given the assumption that the musical process as a whole is teleologically directed toward a particular moment of structural closure, the fact that such a moment would occur twice (a possibility that is, by definition, excluded) would then considerably undermine the closing quality of each of these moments: structural closure can by definition only occur once; otherwise, the earlier closing gesture is said to be preliminary or “false” (i. e., misleading). On the other hand, assuming the possibility of more than one structurally important closing gesture would only be consistent with a less “dramatic” (teleological) conception of sonata form, one that is more circular in nature.

Let us briefly consider an alternative interpretation of Haydn’s sonata, one that takes into account a cyclic, ritornello-based type of sonata form: to begin with, one might argue that the transition is introduced *piano* because the recurring main-theme idea (mm. 1–5; 9–10) is invariably stated *forte*, a reading that pays attention to the resulting dynamic drama-turgy of alternating *forte* and *piano* passages

35 First-level default: V:HC MC; second-level default: I:HC MC; and fourth-level default: I:PAC MC.

36 This is, of course, a fact that a listener who is following the music in real time learns at the very end of the exposition. As H. & D. point out, temporal proportions play a crucial role in guiding the analyst’s decisions. On the issue of temporal location of MCs, see also James MacKay 2004, 39–68.

characteristic of ritornello forms (this alternation applies not only to the transition “proper” but to mm. 6–8 as well). The “monothematic” design realized in Haydn’s movement likewise shows retention of the ritornello principle that was manifest in several forms of the second half of the eighteenth century (e. g., in aria and concerto forms). In László Somfai’s words: “Three variants of the first theme articulate the exposition [of Hob. XVI:52/i], as if *ritornelli*.”<sup>37</sup> As a result, the concerto-like design seems to be superimposed on what one would commonly regard as a genuine sonata form. Such an explanation, drawing on the potential influence of the baroque concerto form, might prove historically more apt to account for the multiple recurrences of the primary theme in distinct formal zones (notably in the secondary-key area).

A second major point I would like to make regarding H. & D.’s theory of the exposition concerns the genuinely historical relationship between two-part and continuous expositions. In H. & D.’s view, the continuous exposition must be understood as being derived from the two-part exposition, the former supposedly playing on the normative background provided by the latter. The two-part exposition is said to be the far more frequent standard format, while the continuous exposition occurs less frequently in the repertoire. This particular relationship, the priority of the two-part over the continuous exposition, is also central because it enables the psychological effect of typological conversion historically-informed listeners might experience: “When we are presented instead with a continuous exposition of the expansion-section subtype, there is usually a moment of psychological conversion [...] – a personal understanding at some mid-expositional point that the more standard, two-part form is not going to be realized.” [52]

If this holds true, the qualification that one specific type of continuous exposition, the so-called “expansion-section subtype” (“subtype 1”), also appears in “pieces from the earlier part of the century” [54] might surprise read-

37 Somfai 1995, 235 (my emphasis).

ers. In addition to G. B. Sammartini's symphonies and C. P. E. Bach's *Prussian* and *Württemberg* Sonatas from the 1740s [64, note 13], H. & D. cite Haydn's Symphony No. 13/i (from 1763) as an early instance of a continuous exposition. However, these pieces were written at a time when the two-part exposition was not yet fully developed. As a result, the medial caesura (particularly in the form of a half cadential goal midway through the exposition) was not among the most preferred choices for a mid-eighteenth-century composer. It is thus questionable, from a historical point of view, whether one can justifiably speak of an "MC declined" [45–47, 53] here, a concept closely related to the overall formal type of a continuous exposition. In Haydn's Symphony No. 13/i, for instance, the first potential cadence in the subordinate key – a V:PAC that promises structural closure rather than an MC – is denied at m. 28 in favor of a deceptive cadential goal (vi). It is only at the very end of the exposition (in m. 34) that the first and final V:PAC occurs (repeating the previously failed cadential process in mm. 31–34), thus providing the essential structural closure (EEC) that H. & D. suggest. This example, however, is markedly different in many respects from later cases, such as Haydn's Symphony No. 96/i (from 1791), or from other instances that clearly give the impression of MC proposals that have been *purposefully* rejected within a potentially "witty zone of conversion from a two-part to a continuous exposition" [58].<sup>38</sup>

This particular historical issue regarding the chronological precedence of one expositional type over another also emerges in cases in which the categorical distinction between MC and EEC is decidedly blurred. Clearly, unlike the more natural choice of an HC MC (either in the key of V or, less frequently, in the tonic key), third-level default MCs (V:PACs) pose a conspicuous problem for the theory [27–29]. According to H. & D., these MCs frequently occurred in "earlier and briefer works" [27], such as, for instance, some of Haydn's early pieces from the 1760s (e. g., in his Symphony No. 10/i, to be discussed below). The problem lies in the fact that V:PAC MCs "are heard as

signs of closure, not of expectancy" because "they sound the same perfect authentic cadence that will define the EEC concluding the second theme [...]." [27] Thus, these V:PACs give rise to potential confusion over their formal/structural function, notably whether they are to be understood as MCs or EECs. Three criteria are proposed that might help the analyst distinguish between these two interpretive options [28–29]: (1) One important factor is the "temporal location" of the V:PAC: the later it appears in the exposition, the more likely it acts as an EEC rather than an MC. Criteria (2) and (3), by contrast, relate to what one might call the "local context," in particular what directly *precedes* and what *follows* the cadential moment: (2) how was the V:PAC prepared and introduced, and (3) is the ensuing passage more S- or more C-like in its rhetorical character? H. & D. note that such a "situation arises with some frequency in Haydn, who had a fondness for planting a decisive V:PAC in the 55–70 percent range of the exposition." [29] Haydn's choice is again understood as giving rise to a potential ambiguity, to a "witty or purposefully 'difficult' gesture" [29, note 7]. It is only in a footnote that H. & D. suggest the possibility of a third type of exposition, "perhaps one customized by Haydn for individual use or perhaps one known to him from more local traditions?" Since H. & D. add between brackets the remark that "similar situations crop up also in midcentury sonatas of less-known composers," they could have easily (and justifiably) abandoned the question mark, especially when considering extensive studies by Wilhelm Fischer, Michael Polth, Poundie Burstein, and others, who have shown persuasively how widespread this particular compo-

38 With regard to Haydn's String Quartet op. 33 No. 1/iv, which H. & D. refer to as the "locus classicus" of the continuous exposition, it is questionable whether a historical listener would have indeed expected an MC midway through the exposition. The exposition of this movement unfolds so logically in a "Fortspinnungs"-like manner that one does not get the impression that a decisive structural marker is lacking here.

sitional choice (presumably originating from the Neapolitan opera *sinfonia*) was in the Viennese environment (and beyond) in the 1760 and early 70s (e.g., Monn, Wagenseil, Vanhal, Dittersdorf, and many others).<sup>39</sup>

Numerous early expositions (from the 1760s) feature characteristic interpunction schemes such as the following: the tonal goal of the primary theme section consists of establishing either an imperfect authentic cadence or a half cadence in the home key.<sup>40</sup> The latter may serve as a “bifocal close”<sup>41</sup> that allows the subordinate key to follow without a modulation proper. An emphatic perfect authentic cadence, one that makes use of characteristic embellishments (such as a “cadential V<sub>4</sub>”), is customarily saved for a later place in the formal process: it is employed both to confirm the modulation to the subordinate key and to provide structural closure to the entire “expansion section.”<sup>42</sup> The confirmatory power of such a V:PAC may be retrospectively weakened by the ensuing passage that often does not qualify as a “secondary theme” proper but rather as an inserted “contrasting episode” or an “Einschiebsel,” to use a term coined by Joseph Riepel.<sup>43</sup> This section displays some or all of the following features: (1) dominant mi-

nor mode (using a modal shift technique); (2) reduced dynamics; (3) reduced instrumental texture; (4) polyphonic imitation; and (5) a sustained note either in the bass or in an inner voice (along with a static harmony). The function of this episode seems to be twofold: first, it undermines the structural closing quality of the preceding PAC in the dominant key, and second, it delays the final *tutti* passage that promises to provide full structural closure to the exposition. Sometimes the closing zone resumes prior transitional activity and resembles the transition in that it accomplishes the second V:PAC (e.g., in Haydn’s Symphony No. 3/i and his Piano Sonata, Hob. XVI:6/i).<sup>44</sup>

Keeping this mid-eighteenth-century interpunction model in mind might help analysts to better account for the early practices of Haydn (and of other contemporaneous composers).<sup>45</sup> Consider, for instance, Haydn’s Symphony No. 10/i (from 1758/60), H. & D.’s own example of a two-part exposition featuring a V:PAC MC that “could hardly be clearer” [27]. The tonic key area closes with a I:HC in m. 17 and is followed by a six-bar phrase that both accomplishes the modulation to the dominant key (with the help of a Monte-model) and provides the first PAC in the dominant key (m. 23) – a “unison cadence” that makes use of a bass clausula in all parts. To view mm.

39 Fischer 1915, 59f., 81ff.; Engel 1961, 290ff.; Hell 1971, 211; Longyear 1971, 202ff.; Churgin 1986, 37; Kimball 1991; Polth 2000, 274ff.; and Burstein 2009. Among Haydn’s symphonies are Nos. 1/i, 2/i, 3/i, 4/i, 10/i, 14/i, 15/i, 18/ii, 20/i, 32/i, 33/i, 37/i, and 41/i. Examples from his string quartets include opp. 1,2/v, 1,4/i, 2,1/v, 2,2/i, and 2,4/v.

40 For a detailed investigation of the main-theme area in Haydn’s early symphonies, see Neuwirth 2011.

41 Winter 1989, 275–337.

42 “Expansion section” is the standard translation of the German term “Entwicklungspartie” originally coined by Jens Peter Larsen in his “Sonatenform-Probleme,” 226. See also Fischer 1915, 59: “[...] oder es wird die nachdrückliche Kadenz zur Seitentonart durch Dehnung des Überleitungssatzes soweit hinausgeschoben, daß ein endlich auftretender neuer Gedanke schon als Schlußsatz wirkt.”

43 “Contrasting section” is my translation of the German term “Kontrastteil” coined by Michael Polth 2000, 274–284. For a further discussion of “contrasting sections” in 18th-century music, see, for instance, G. Cook Kimball 1991, 279–293. “Contrasting sections” may likewise be preceded by a V:HC rather than a V:PAC.

44 H. & D. note the possibility of using TR-material in the S zone to accomplish the trajectory toward the EEC [141] – a phenomenon Dahlhaus termed “display episode” [“Spiel-episode”] to indicate the influence of the ritornello-based concerto form on sonata-form expositions [543, note 58]. However, the authors are reluctant to relate this option to an earlier compositional practice.

45 On interpunction form in Haydn, see Diergarten 2010a and 2010b.

1–17 as the primary theme or mm. 18–23 as transition, however, does not do justice to the formal function (and historical meaning) of these sections. Although the I:HC in m. 17 is the first cadence up to this point, mm. 12–17 – a “Prinner model” merging into a converging half close – already convey the rhetorical character of a transition, which is then continued in the ensuing formal unit.<sup>46</sup> However, to expect a second theme to enter directly after the I:HC, thus ascribing unequivocal transitional function to the passage leading to the half close, would no doubt be based on an anachronistic point of view.

If P and TR are problematic labels for characterizing the exposition’s first half, is it appropriate to think at least of the *cantabile* section after the V:PAC as a true second theme (as H. & D. suggest with their reading of m. 23 as the moment of MC)? Obviously, the *cantabile* section shows some essential features of the above-mentioned “contrasting episodes,” such as the reduced texture and dynamic level, as well as the sustained fifth scale degree in an inner voice (mm. 26–29). Strikingly, the final two bars of the *cantabile* section (mm. 30–31) resemble the last two bars of the tonic key section (mm. 15–16) in the manner of approaching the A-major chord: the elided ending of the *cantabile* section in m. 32 suggests a half cadence in the tonic (!) key, similar to the I:HC in m. 17. It is thus the task of the final *tutti* section, which has a rhetorical character of closing despite the lack of a preceding PAC, to restore the dominant key and to confirm

it with another strong cadence (mm. 35 and 37). Yet not only the *cantabile* section but also the final *tutti* section refer to an earlier point in time, owing to the initial tremolo gesture in the first violins (cf. mm. 32–33 and 17–19) and the “unison cadence” Haydn had used to close off the exposition’s first half. Given the circular design of the exposition at hand, the analytical reading of the *cantabile* passage as an inserted “contrasting episode” that serves to interrupt the forward-directed time flow seems a viable and historically sound alternative to H. & D.’s understanding of this passage as a secondary-theme zone following an MC.

Though in many respects similar to Haydn’s symphony, H. & D. analyze Vanhal’s Symphony in F major (F3; written before 1771) as a continuous rather than a two-part exposition, in particular as “a variant of the second type” of the former [158, note 1]. H. & D.’s reasoning can be seen as based on two arguments: the first argument relies on proportional issues, i. e., the fact that the first V:PAC (m. 35) occurs after 69 percent of the exposition. Interestingly, in Haydn’s Symphony No. 10/i, the first V:PAC appears only slightly earlier, after 62 percent (a scarcely perceivable difference of one or two bars). Both movements thus exhibit a firm V:PAC at roughly the same point midway through the exposition. Both PACs conclude an expansion section (*tutti*) that is subdivided into two parts by a I:HC (in Vanhal’s symphony, in m. 21).

The second argument concentrates on the unit that follows the V:PAC. In Haydn’s symphony, this passage consists of eight measures and is thus interpreted as S by H. & D.; in Vanhal’s case, it is only four measures in length and hence poses problems in interpretation: it is characterized as either “pseudo-S [?] or C [?] material,” a “feint toward a ‘real’ S-idea.” In both cases, however, these units may be best understood as expressing analogous functions, irrespective of the difference in length: they essentially act as interpolations between two *tutti* sections, the latter resuming the cadential activity established by the former (in Vanhal mm. 21–23 and mm. 30f.) and approaching the second (final) V:PAC. Given their interpre-

46 The term “Prinner” has recently been coined by Robert Gjerdingen to denote a specific voice-leading model that is primarily used to respond to an opening idea (typically a “Romanesca” or a *do-re-mi* model, etc.) and may optionally be concluded with a cadence (typically an IAC). It features a descending tetrachordal line 4-3-2-1 in the bass combined with parallel thirds or tenths in the upper voice (6-5-4-3). Thus, due to its tonal characteristics, the “Prinner” has clear form-functional (and thus temporal) implications: it typically appears as the second part of a larger formal entity (see Gjerdingen 2007, 45–60).

tation of this “pre-classical” sonata-form practice, it is all the more surprising that H. & D. aptly describe the expositional minor mode passage (following a V:PAC) of the much later Symphony No. 1/i (mm. 77–87) by Beethoven as a “darkened interpolation,” thus implicitly acknowledging the retention of an earlier formal convention [125].<sup>47</sup>

It becomes clear from my analyses that the use of common sonata-form labels such as P, TR, S, and C is far from unproblematic. That this observation applies not only to mid-eighteenth-century practice but also to the so-called Classical period becomes evident from H. & D.’s reading of Carl Ditters von Dittersdorf’s Symphony No. 1/ii in C Major (on Ovid’s *Metamorphoses*, from ca. 1781) – another instructive example of how ambiguity and thus dialogue arises in the light of a twenty-first-century theory: “It may be that Dittersdorf was playing on the ambiguity and S-character of the ostensible ‘C’ theme, mm. 35ff, only to clarify and rescue the situation late in the game by recapturing the cadential module of the originally proposed EEC, thereby folding the ambiguous new material into S-space. The whole exposition rests on the witty interplay of predicted zone-proportions and seemingly puzzling thematic characters.” [158] And they add: “Analytical issues among the *Kleinmeister* surface in provocative ways in Haydn, Mozart, and Beethoven.” [158] Hermeneutic explanation and the assumption of a dialogue with a normative backdrop, however, hardly solve the problem at stake here. Rather, they seem to reinforce the validity of prior analytical assumptions concerning the basic formal framework that consists of P, TR, possibly S, and C.

Additional noteworthy phenomena arise when applying this framework to later Classical music. One of them is the supposedly “delayed” S zone H. & D. (and others before them) have come across in many late Haydn

symphonies (primarily those written for Paris and London). The analytical practice of referring to a late S in the case of two-part expositions (as, for instance, in reference to Haydn’s Symphony No. 82 [39, note 15]), or coining the label “Cpre-EEC” with respect to continuous expositions [59] is clearly a makeshift solution, one that involves an inconsistent, if not arbitrary, use of criteria. “Cpre-EEC” (a “‘C’-like theme that occurs before the EEC proper”), an “admittedly awkward label” used to indicate the ambiguity of the zone [59], is in fact a *contradictio in adjecto* because a closing theme can by definition only occur *after* the moment of structural closure, unless one privileges intrinsic rhetorical features over tonal (or cadential) context (in this case, the appearance of the alleged “C” before the moment of V:PAC EEC). The critical question remains whether one can distinguish at all between S and C on the basis of their respective intrinsic qualities.<sup>48</sup>

To support the argument that the interpunctum model outlined above is still at work in Haydn’s later works, briefly compare Haydn’s Symphony No. 10/i with No. 93/i: No. 93/i, though not discussed by H. & D., would no doubt be analyzed in terms of their theory as an unequivocal continuous exposition, one that lacks an MC and hence a secondary-theme zone. However, the two movements are similar in that they both contain a *cantabile* section that occurs after the first V:PAC (m. 74 in No. 93) and that leads to a second V:PAC (m. 95), which is in turn followed by a final *tutti* section. To use different labels – C in the case of No. 93 and S for No. 10 – to refer to these contrasting sections denies this similarity. Yet the two expositions differ primarily in terms of their temporal dimensions, not in their formal design (i. e., the shared rhetorical qualities these contrasting sections express and the cadential context within which they appear).

This comparison suggests a certain continuity in compositional practice ranging

47 Compare this passage with the (minor mode) contrasting section of Haydn’s much earlier Symphony No. 2/i in C major (mm. 42–53), that likewise contains a circle-of-fifth sequence.

48 According to Caplin, it is difficult to differentiate between S and C on the basis of their intrinsic qualities (cf. Caplin 2009, 59).

from the 1750s to the 1790s. In the light of these considerations, the practice of presenting a *cantabile* section after the first V:PAC, whether or not this section is read as S or C, does not seem to have been intended as a play upon a firmly established convention (as either a delay or omission of S). Given the chronological priority of the continuous exposition that H. & D. explicitly acknowledge, along with the assumption of a certain continuity in music history, one cannot help getting the impression that Haydn's witty engagement with formal norms is, at least in part, a theoretical artifact that heavily relies on the anachronistic employment of the two-part model.

### Developmental rotations and Haydn's "false" recapitulations

To throw their own model of the development into sharp relief, H. & D. discuss two alternative approaches that have figured prominently in the history of sonata-form theory [228–230]:<sup>49</sup> (1) topical theory, which is based on the work of Ratner, Allanbrook, Agawu, and others, a theory that conceives of the development as what H. & D. refer to as "topical drama;" and (2) the "Ratz-Caplin model" that postulates a tri-sectional structure of the development, an assumption that is said to apply to a great number of examples within the classical repertoire. H. & D. reject both approaches, essentially because they regard each as one-sided and thus as failing to fully explain the range of possibilities available in the design of a development. However, their rejection of topical theory in particular ignores the fact that this theory *deliberately* restricts its focus to the discussion of the topical discourse only. In addition, its purpose has never been to devise a theory that is solely applicable to development sections: a topical drama can take place within any formal context, even beyond sonata-form movements.

49 Note that the existence of a development is not considered a necessary requirement for sonata form: "Type 1 sonatas" lack a central development section [343–352].

Furthermore, it is striking that the developmental model advanced by H. & D. does not differ significantly from what they refer to as the Ratz-Caplin model, the overtly polemic tone with which they criticize Caplin's theory notwithstanding. Both models share the assumption of a basic tri-partite structure that consists of: (1) an initial section called "entry or preparation zone" by H. & D., "introductory section" (pre-core) by Caplin; (2) a medial section H. & D. refer to as "central action," for which Caplin instead uses the term "central core;" and (3) a final zone termed "retransition" in both theories. The only significant difference between "Sonata Theory" and Caplin's form-functional approach lies in the former's application of the rotation concept, which does not play any role in Caplin's model of the development (nor in his overall theory):<sup>50</sup> "Most – though not all – developments" are said to follow a rotational pattern in one way or another, "presenting their thematic material in such a way as to suggest that its ordering corresponds to that of the exposition." [206] Using the concept of rotation with regard to the development section thus means comparing the thematic outline (the ordering of thematic modules) of the development with that of the exposition.<sup>51</sup> Measuring the development against this frame of reference allows H. & D. to propose a distinction between "complete" and "incomplete" rotations, the latter involving P-TR as well as S-C half rotations. The notion that development

50 H. & D.'s criticism of Caplin's theory of the development reads as follows: "In practice the Caplin model also seems indifferent to the interpretation of the ordered selection of thematic materials (and their implications) within the development – to issues of rotation, substitution, and so on. We concluded that the system was underdeveloped and *overly reliant on only one typical aspect of developmental procedure, sequence-blocks.*" [229; my emphasis]

51 The type of material that initiates the development helps distinguish different kinds of developmental strategies according to their underlying rotational pattern.

sections are guided by the rotation principle thus contradicts the long-standing tradition of viewing developments essentially as “free fantasies” in which (unlike in the exposition) there were very few constraints on the composer’s creative choices.<sup>52</sup> Though the rotational approach naturally yields descriptively precise results, its normative implications, however, are far from unproblematic; as a reconstruction of the horizon of expectations shared by (historical) listeners, the assumption that the full-rotational model of the development forms the first-level default is no doubt controversial, to say the least.<sup>53</sup>

In the remainder of my discussion of the developmental model put forward in the *Elements*, I shall confine myself to one aspect only: the noteworthy phenomenon H. & D. refer to as the “False-Recapitulation Effect.” The so-called “false recapitulation,” defined as “the ‘deceptive’ sounding of what might at first be mistakenly taken for the onset of the recapitulation” [221f.] is a compositional device that is said to be a typical Haydnian strategy. Although this formal option is commonly associated with the notion of musical wit, H. & D. steer clear of the simplistic account one often encounters in the literature

and treat the subject with admirable sensitivity (219; 221–228). In particular, they offer a novel approach to this much-discussed and seemingly well-understood phenomenon: instead of forcing a clear-cut either-or decision, which would assign a “double return” the formal status of either a false or a true recapitulation, they propose the idea that what they call the “false-recapitulation effect” is more appropriately understood as gradual in nature, i. e., as lying on a continuum. Where on this continuum a potential false recapitulation appears is determined by no less than seven criteria involving, among other things, the temporal location of the “double return,” its contextual framing (in particular, how it is harmonically prepared), and its degree of similarity to the opening main theme [224–226]. All these factors are considered to contribute in one way or another to the sense of a recapitulation, which later on may turn out to be “false” (due to subsequent unambiguously developmental activity). In this regard, H. & D. are much more precise and circumspect concerning the attribution of a potential deceptive effect to an occurrence of the main theme within the development section. Their approach is in accordance with the general tendency of “Sonata Theory” to avoid clear-cut analytical solutions and to explicate instead the interpretative possibilities analysts have at their disposal.

H. & D. not only report standard accounts of the false reprise (as found in Mark Evan Bonds’ comprehensive study<sup>54</sup>) but also refer to more critical work, in particular to Peter Hoyt who, in his dissertation, pervasively argued that the concept of false recapitulation heavily relies on anachronistic expectations.<sup>55</sup> Hoyt suggests the more neutral term “medial double return” as an alternative to “false recapitulation” to make clear that a “double return” within the second part of a sonata-form

52 An early criticism of the notion of the development as fantasy – Rosen speaks of the development’s “essential freedom” (see Rosen 1988, 163) – can be found in Czerny 1832/1986, 263.

53 The problem of distinguishing clearly between developments that are explicitly non-rotational (“blinking out”) and those that are in dialogue with the expositional rotation (“writing over” and thus dialectically suggesting the tacit presence of the rotational norm) is acknowledged but not resolved in the second appendix of the *Elements* [613]. This problem has provoked some criticism in the literature: Michael Spitzer (2007, 168), for instance, raises doubts regarding the adequacy of the rotation concept when it comes to the development, see also Wingfield 2008, 167f. To avoid potential confusion with the term “rotation” as used in physics, Wingfield suggests the term “periodicity” as an alternative (Wingfield 2008, 150).

54 Bonds 1988.

55 Hoyt 1999. Surprisingly, H. & D. do not take into consideration Hoyt’s dissertation on this phenomenon, but refer only to a lecture given by him at Harvard.

movement – Reicha’s “seconde partie” – does not necessarily have potential recapitulatory implications.<sup>56</sup> Given the genesis of sonata form (with baroque concerto form and aria form as its historical sources), it is conceivable that multiple recurrences of the main theme in the tonic (and other keys) were understood as *ritornelli* and thus no specific large-scale formal function was attached to them.<sup>57</sup> Seen as a *ritornello*, the “medial return” would communicate nothing that could not be said again.

Though in principle H. & D. do subscribe to Hoyt’s argument, they do not completely agree with its rather radical consequences as to the essentially teleological nature of their sonata-form model: “There is much to commend this argument. And even though when defended too ardently it courts overstatement, it alters at a stroke the way that the ‘false-recapitulation effect’ is to be investigated.” [223] Somewhat later they continue: “And yet in the most difficult cases it is *counterintuitive* to suggest that at least *some sort of intended wit* or deception was not involved in the tonic-return of P, even though that explanation alone does not suffice to explain all of the implications at hand.” [223; my emphasis] This last point is, however, somewhat at odds with the reservations H. & D. voiced at the outset of their discussion with regard to the explanatory power of the concept of a “false recapitulation,” which is seen as a “mere label, claiming nothing more than the registering of a momentary personal deception. By itself it explains nothing about the piece.” [224] “Sonata Theory’s” slightly ambiguous view of the “false recapitulation” may be caused by one particular problem: the assumption that a tonic-return of P midway through the second half of a sonata-form movement does not necessarily impart the sense of a recapitula-

tion would considerably undermine the basic dramatic model that is so central to H. & D.’s conception of sonata form. Like the EEC or the ESC, the moment of recapitulation should ideally only occur once. “Double-Recapitulation Effects” are consequently regarded as among “the strangest, and rarest, deformations” in the classical repertoire [279]. Yet the very possibility of such an effect is immediately contradicted by their analysis of what they see as the prototypical example, Clementi’s Piano Sonata op. 34 No. 2/i (1795): here, H. & D. interpret the second rotation (“the ‘real’ recapitulation?”) as a “corrected version” of the first, which is thus relegated to the status of a “supposed recapitulation” [280].

#### Altered recapitulations and Haydn, “the exceptional”

According to H. & D. (and many theorists before them), the concept of recapitulation requires the return of P (typically but not necessarily in the tonic key). In some cases, even the initial module of P is sufficient to announce the expected rotation of the thematic material as presented in the exposition. Placing the rotation principle at the center of the discussion, H. & D. define the recapitulation as “a post-developmental recycling of all or most of the expositional materials [...]” [231] Of course, that definition does not imply that the expositional material must be restated literally. As a matter of fact, recapitulations were subjected to certain revisions that seem to have been almost inevitable if a composer did not want to violate the “sonata principle.”<sup>58</sup> In general, these recompositions affect what H. & D. call the “pre-cruX” area. Following Kirkpatrick’s lead, they see the recapitulation as subdivided into two parts by the moment of “cruX” [239–241]. To satisfy the “sonata principle,” it

56 Cf. Hoyt 1999, 43, on the notion of “medial double return:” “[...] the term *medial double return* will generally be employed here to indicate a tonic statement of a version of the primary material.” (emphasis in original)

57 On the potential sources of sonata form and its evolution, see Rosen 1988, chapters III.–VII.

58 In James Webster’s words: “The ‘sonata principle’ [...] requires that the most important ideas and the strongest cadential passages from the second group reappear in the recapitulation, transposed to the tonic.” (see Webster 2001, 688) H. & D. provide a critical evaluation of the sonata principle [242–254].

was much more common for an eighteenth-century composer to revise the pre-cruX area, which featured the modulation to the subordinate key in the exposition, rather than the post-cruX zone, which would stay in the home key regardless.<sup>59</sup>

Less normative than recomposing the transition, but nevertheless viable for eighteenth-century composers, was the formal option to revise P. Here, one formal option, aptly referred to as “synecdochic strategy” [233] – the citation of only one module of P that stands for the whole – deserves mention. Haydn is seen as “exceptional in this practice,” and H. & D. hasten to add: “One should not draw general conclusions about eighteenth-century recapitulations from his idiosyncratic works.” [233] Here again, it can be argued that such an assessment of Haydn’s seemingly unique practice ignores its roots in a mid-eighteenth-century convention. Rosen, for instance, noted that it is “a stereotype of the middle of the eighteenth century” to begin the third rotation with the initial (or medial) part of the main theme only and therefore to omit its remainder.<sup>60</sup> Following Rosen’s suggestion that the “synecdochic strategy” was employed by other composers as well, I have shown in a case study that Haydn’s contemporary Franz Asplmayer (certainly in addition to many others) made use of this formal option in some of his string quartets op. 2 from the late 1760s.<sup>61</sup>

In sonata-form movements of the eighteenth century, one encounters not only recapitulations in which some constituent parts have been revised, but also in which the temporal succession of events (i. e., the rotational pattern) has been altered in one way or another – a procedure referred to as “reordering” by H. & D. Some of these revisions may

yield notable structural differences between the exposition and the recapitulation as far as the temporal location of the moment of structural closure (as well as the thematic material that is used to achieve such closure) is concerned. The procedure of reordering may also give rise to a form-functional redefinition of certain formal units that now fulfill different roles in the overall tonal process.

A composer figuring prominently in H. & D.’s account is once again “the constantly original Haydn” [231]: “Not surprisingly, recapitulatory reorderings may also be found in Haydn, since [...] his recapitulations are always unpredictable.” [234] As an “amusing instance” that “seems to begin with a tonic-TR” [258, note 4], they cite the final movement of Haydn’s Keyboard Trio Hob. XV:29 in E-flat major. The procedure of “reordering” poses some problems in comprehension, however. From the perspective of the “sonata principle,” changing the order of events in the recapitulation, rather than revising them more substantially, seems unnecessary and even superfluous since for the most part it does not alter the tonal trajectory in any profound way. The rearrangement of expositional modules in the recapitulation, far from being “amusing” in itself, might be better understood by taking into account the need for variation or the avoidance of redundancy: if a formal section (e. g., the main theme) features a repetitive structure of some sort, then a composer could not only opt for an omission of the repeated parts but also for their postponement, thus producing a reordered structure of the recapitulation. H. & D. rightly voice some reservations regarding redundancy-based explanations: “This invites an interpretation based on a telescoping theory, according to which one supposes that the composer’s goal was to avoid the redundancy of double-stated P-modules in the recapitulation, even though that had not been considered a problem in the exposition. [...] This is cogent reasoning, but it is uncertain whether composers around 1800 would have shared the later-nineteenth- and twentieth-century (high-modernist) aversion to repetition. For that reason one might

59 “It was common for a composer to modify the recapitulatory P and/or TR zones. The TR, in particular, was a passage that invited recomposition.” [235]

60 See Rosen 1988, 285.

61 See Neuwirth 2009, 116. This technique is also employed in numerous sonatas by C. P. E. Bach.

be suspicious of that explanation. [...] Still, the idea that a shortened or telescoped recapitulation can suggest *an eagerness to rush toward the central moment*, the ESC [...] might be both relevant and viable."<sup>62</sup> [258; my emphasis]

With their very last qualification, H. & D. not only underline their essentially teleological conception of sonata form, but also implicitly acknowledge the relevance of Koch, who writes in his *Versuch* that "the most prominent phrases [in the "dritte Hauptperiode"] are compressed, as it were."<sup>63</sup> In a similar vein, Floyd and Margaret Grave put forth what they call "maintenance of momentum"<sup>64</sup>, which they regard as a primary compositional goal in the recapitulation, one that avoids an overly strict separation of formal parts and that aims to create a continuous flow of musical events. It is conceivable that the technique of "reordering" may have served in part as a means of helping to improve momentum in music. As a general rule, the recapitulations of many sonata-form movements are thus shorter than the corresponding expositions. In addition, they are more fluent in nature than their expositional counterparts.

The principle of "maintenance of momentum" may well have been one of the manifest intra-musical reasons that led composers such as Haydn to revise their recapitulations. It is thus questionable whether the nineteenth-century idea of "through-composition" along with the conceptions of "vitalism" and compositional wit had such a great impact on the composer's choices as the following account

62 Similarly with regard to variation: "Moreover, appeals to the supposed 'need for variation' are among the least cogent groundings for any compositional change: they cover everything and explain nothing. Whatever their aims, in pushing forward an easy answer, their result is to discourage hermeneutic reflection, not to promote it. [...] *The hermeneutic obligation is to explain why.*" [237; my emphasis] Similar arguments concerning redundancy-based accounts can be found in Neuwirth 2010, 376.

63 Koch 1793/2007, 310.

64 Grave & Grave 2006, 66f.

from "Sonata Theory" suggests: "This principle of through-composition also resonates with eighteenth-century scientific conceptions of vitalism, according to which individual living particles are understood to grow spontaneously and continuously. Metaphorically, Haydn may be suggesting, at times wittily, that the task of the composer facing such self-willed vitalistic (musical) particles is to trim and shape their innate tendency toward unstoppable growth and self-mutation, to make certain that their compulsively generative sproutings (*Fortspinnungen*) do not lead the work into blind alleys or counter-generic directions. Apart from Haydn, this practice is exceedingly rare, although it is characteristic of the Haydnesque temperament, seeking constant surprise, invention, and originality." [233]

#### "Sonata Theory" vs. "Form-functional Theory" vs. "Interpunction Form"

Some earlier reviews (by Spitzer and Wingfield) devote specific attention to the opposition between Caplin's form-functional theory and H. & D.'s "Sonata Theory," an opposition that is also reinforced by H. & D.'s at times rather harsh criticism of Caplin's approach: no other author seems to receive such a critical treatment in the course of the book. The differences between these two theories are further elucidated in the dialogically designed volume *Musical Form, Forms, and Formenlehre* (containing essays by Caplin, Hepokoski, and James Webster) recently edited by Pieter Bergé<sup>65</sup>: here, apart from disagreements on analytical details, one major difference that surfaces in the controversy between Caplin and Hepokoski regards the fundamental issue of "analytical labeling" vs. "hermeneutic explanation."

H. & D.'s main criticism of form-functional theory comes to the fore in the context of Caplin's treatment of the development: "In our experience, though, to use Caplin's primary classifications for developments, not to mention his numerous subclassifications and ex-

65 Bergé 2009.

ceptions [...] tangles one in a web of classificatory labeling without any larger explanatory purpose.” [229] That they regard this charge as applicable to his theory as a whole, becomes clear from Darcy’s review of Caplin’s treatise, in which he provides a similarly critical assessment of the form-functional approach: “Caplin’s taxonomical machinery was clearly designed with good intentions, but at a certain point it simply spins out of control, classifying and categorizing everything in sight.” Darcy’s conclusion, at the same time, set the agenda for the “Sonata Theory” project: “[...] it is to be hoped that future research into the subject of musical form will be less concerned with classifying compositional choices and more concerned with explicating the expressive purposes behind them.”<sup>66</sup> However legitimate Darcy’s concern may be, to speak of mere “classificatory labeling” (as opposed to “hermeneutic explanation”) paints a misleading picture of analytical classification: it ignores the fact that labeling is by no means a quasi-automatic endeavor but rather the result of a complex analytical process, a process that requires a considerable amount of musical sensitivity. Hermeneutic explanation, on the other hand, in the manner H. & D. practice it, is all too often content with the attribution of musical wit to the analytical object – a label that primarily indicates that the piece in question departs from (or is in dialogue with) an assumed normative background in one way or another.

A second aspect linked to the issue of labeling is that the choice of one particular formal category often seems to “automatically” induce (or exclude) the use of another. It is this specific problem that leads Hepokoski to the following critical assessment of Caplin’s theory in general: “Once its premises and definitions are accepted and placed beyond question, all else follows: the dominos fall, one by one.”<sup>67</sup> However, this remark applies not only to Caplin’s theory but to H. & D.’s approach as well: tonal markers and formal zones such as MC

and S (or EEC and C) are considered dependent on each other in “Sonata Theory,” just as subordinate-theme function and V:PAC are in Caplin’s theory. In this respect, “Sonata Theory” and Caplin’s “Theory of Formal Functions” are not so far removed from each other as is at times maintained; they just tend to focus on (and give priority to) different levels of musical structure. Consider, for instance, their dispute over whether an exposition must contain a second theme. The fact that the two theories arrive at diverging conclusions does not imply that they are in principle incompatible. Rather, these differences stem from distinct notions of what constitutes “S”: whereas “Sonata Theory” conceives of a second theme essentially as a characteristic thematic structure (what one might loosely call a “tune”) that can follow any new-key cadence (either HC or PAC, in either the tonic or dominant key), Caplin thinks of “S” as a structural “function” that is primarily defined in terms of tonal context.<sup>68</sup> In Caplin’s understanding, which is much closer to the spirit of the interpunctuation model mentioned above, the proper function of “S” is to confirm the subordinate key by means of a perfect authentic cadence – a function that can be realized by a variety of musical material as long as it fulfills the requirement of expressing the basic temporal qualities (beginning, middle, and end) typically associated with an inter-thematic function.<sup>69</sup> If an unequivocal second theme is missing along the

68 According to H. & D., a second theme must meet certain harmonic or tonal criteria: “S must be harmonically and tonally stable. If not – if S is tonally unstable, or if it is undergirded with a dominant pedal or some other tension-producing device – then one is dealing with the deformation of a generic norm.” [129] Due to this rigid definition, problems in dealing with sequential second themes arise, e.g., in Haydn’s Symphony No. 6/i: “[...] the expositional TR proceeds to a normative second-level-default I:HC MC in m. 20. The S that follows in m. 21 is marked at its outset by, if anything, the absence of a theme – a witty effect, perhaps suggesting that a preassigned theme had missed its cue and failed to enter.” [239; my emphasis]

66 Darcy 2000, 125.

67 Hepokoski 2009, 41.

way from the I:PAC (which typically closes the primary-theme zone) to the V:PAC, Caplin consequently identifies a fusion of transition and subordinate-theme functions.

This comparison clarifies that the differences in interpretation of expository design are largely based on divergent (though not incompatible) approaches to the question of which musical dimensions are to be considered truly form-defining: harmonic/tonal organization (Caplin's position) or thematic ("rhetorical" or rotational) design (H. & D.'s preference). As Caplin rightly observes, H. & D.'s "Sonata Theory" and his own "Theory of Formal Functions" are thus not mutually exclusive; rather, they can readily be used in analytical practice as complementary approaches for the benefit of a better understanding of the complexities found in eighteenth-century music.<sup>70</sup>

If the classificatory approach is inevitable for any theory, what should one then offer as a viable alternative? During my discussion of the exposition, I alluded to the eighteenth-century notion of interpunction form, which explicitly focuses on the specific arrangement and clausal strength of cadences. The thematic modules that occur between these cadences are said to receive their formal meanings from the cadences that directly surround them, rather than from their own intrinsic qualities. This cadence-oriented approach helps to avoid some of the problems associated with the use of common sonata-form labels such as P, TR, S, and C, not only with respect to music from the 1760s and 70s but with regard to the later "Classical" period as well. Likewise, it helps to circumvent potential problems that may result from the application of the widespread teleological sonata-form model to the development section, since large-scale considerations are not deemed essential within the interpunction model. On the contrary, many theorists of the eighteenth century (such

as Riepel, Kirnberger, Koch, Galeazzi, and Gervasoni) even demand the use of the main theme in conjunction with the main key in the development section, because this device would provide a tonal anchor to the listener and help him or her to recall the main ideas.<sup>71</sup> What is commonly seen as deception of the listener – a seemingly premature resolution of a large-scale dissonance – is, in terms of historical theory, an effective means of guiding the listener along a complex tonal journey.<sup>72</sup>

Despite the critical engagements offered in this article, the *Elements of Sonata Theory* is clearly one of the most important books in the field of music theory written in the past decade. Given its monumental dimensions and its near-exhaustive and profound treatment of the subject, this book will doubtless present a major challenge to future scholars who wish to critically come to grips with sonata form: numerous articles and books by both American and European scholars who have taken up this challenge have already been published since the *Elements* came out in 2006. In sum, this book is a must for everyone who seeks to study the principles of sonata form in great depth, whether as a music theorist, a musicologist, or as a musician.

Markus Neuwirth

69 Note, however, that a subordinate theme can also start *in medias res*, thus becoming more "loose" in formal organization, see Caplin 1998, 111f.

70 Caplin 2009, 61.

71 E.g., Koch 1787/2007, 169–171, and Koch 1793/2007, 307f. For an extensive discussion of this issue, see Neuwirth (forthcoming).

72 A further advantage of the interpunction model is that it does not attach importance to the categorical differences between what traditional Formenlehre tends to describe as distinct forms: in terms of the interpunction model, sonata form, concerto form, and aria form are much closer to each other than has previously been acknowledged.

## References

- Altmann, Günter (1981), *Musikalische Formenlehre. Mit Beispielen und Analysen*, Munich et al.: Saur.
- Bergé, Pieter (ed.) (2009), *Musical Form, Forms, and Formenlehre. Three Methodological Reflections*, Leuven: Leuven University Press.
- Berry, Wallace (1966), *Form in Music*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Birnbach, Heinrich Joseph (1827), "Über die verschiedene Form größerer Instrumentaltonstücke aller Art und deren Bearbeitung," *Berliner Allgemeine Musikalische Zeitung* IV, 269–272, 277–281, 285–287, 293–295, 361–363, and 369–373.
- Blessinger, Karl (1926), *Grundzüge der musikalischen Formenlehre*, Stuttgart: Spemann.
- Bonds, Mark Evan (1988), *Haydn's False Recapitulations and the Perception of Sonata Form in the Eighteenth Century*, Ph.D. diss., Harvard University.
- Burstein, Poundie (2010), "Mid-Section Cadenences in Haydn's Sonata-Form Movements," *Studia Musicologica* 51/1–2, 91–107.
- Caplin, William E. (1998), *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*, New York: Oxford University Press.
- (2009), "What are Formal Functions?," in: *Musical Form, Forms, and Formenlehre. Three Methodological Reflections*, ed. Pieter Bergé, Leuven: Leuven University Press, 21–40.
- Christiaens, Jan (2008), "Analysis as Mediated Immediacy: Adorno, Hepokoski & Darcy, and the Dialectics of Music Analysis," *Dutch Journal for Music Theory* 13/2, 145–158.
- Churgin, Bathia (1992), "Harmonic and Tonal Instability in the Second Key Area of Classic Sonata Form," in: *Convention in Eighteenth- and Nineteenth-Century Music: Essays in Honor of Leonard G. Ratner*, ed. Wye J. Allanbrook et al., Stuyvesant, N. Y.: Pendragon, 23–57.
- Cone, Edward T. (1968), *Musical Form and Musical Performance*, New York: Norton.
- Czerny, Carl (1832/1986), "Über die Formen und den Bau jedes Tonstückes," *Musiktheorie* 1/3, 261–276.
- Dahlhaus, Carl (1975), "Some Models of Unity in Musical Form," *Journal of Music Theory* 19/1, 2–30.
- (1978), "Der rhetorische Formbegriff H. Chr. Kochs und die Theorie der Sonatenform," *Archiv für Musikwissenschaft* 35/3, 155–177.
- Daniskas, John (1948), *Grondslagen voor de analytische vormleer der muziek*, Rotterdam: W. L. & J. Brusse N. V.
- Darcy, Warren (2000), "Review of 'William E. Caplin. *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*,'" *Music Theory Spectrum* 22/1, 122–125.
- Diergarten, Felix (2010a), "Time Out of Joint – Time Set Right. Principles of Form in Haydn's Symphony No. 39," *Studia Musicologica* 51/1–2, 109–126.
- (2010b), "'Auch Homere schlafen bisweilen'. Heinrich Christoph Kochs Polemik gegen Joseph Haydn," *Haydn-Studien* 10, 78–92.
- (forthcoming 2011), "*Jedem Ohre klingend.*" *Haydns sinfonische Formprinzipien*, Laaber: Laaber.
- Drabkin, William (2007), "Mostly Mozart," *The Musical Times* 148/1901, 89–100.
- Engel, Hans (1961), "Die Quellen des klassischen Stils," in: *International Musicological Society: Report of the Eighth Congress New York, 2 vols.*, ed. Jan LaRue, Kassel et al.: Bärenreiter, 285–304.
- Erpf, Hermann (1967), *Form und Struktur in der Musik*, Mainz: Schott.
- Fischer, Wilhelm (1915), "Zur Entwicklungsgeschichte des Wiener klassischen Stils," *Studien zur Musikwissenschaft* 3, 24–84.
- Fuß, Hans-Ulrich (2009), "Die Überleitung im klassischen Stil. Hauptwege und Seitenwege in der Sonatensexposition bei

- Haydn, Mozart und Beethoven," in: *Pasagen. Theorien des Übergangs in Musik und anderen Kunstformen* (= musik.theorien der gegenwart, vol. 3), ed. Christian Utz and Martin Zenck, Saarbrücken: PFAU, 113–150.
- Galand, Joel (1999), "Formenlehre Revived," *Intégral* 13, 143–200.
- Gjerdingen, Robert (1991), "Defining a Prototypical Utterance," *Psychomusicology* 10, 127–139.
- (2007), *Music in the Galant Style*, New York: Oxford University Press.
- Goetschius, Percy (1915), *The Larger Forms of Musical Composition*, New York: Schirmer.
- Grave, Floyd K. and Margaret Grave (2006), *The String Quartets of Joseph Haydn*, Oxford: Oxford University Press.
- Green, Douglass M. (1965), *Form in Tonal Music: An Introduction to Analysis*, New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Hell, Helmut (1971), *Die neapolitanische Opernsinfonie in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Tutzing: Schneider.
- Hepokoski, James and Warren Darcy (1997), "The Medial Caesura and Its Role in the Eighteenth-Century Sonata Exposition," *Music Theory Spectrum* 19, 115–154.
- Hepokoski, James (2002), "Beyond the Sonata Principle," *Journal of the American Musicological Society* 55/1, 91–154.
- (2009), "Comments on William E. Caplin's Essay 'What are Formal Functions?'," in: *Musical Form, Forms, and Formenlehre. Three Methodological Reflections*, ed. Pieter Bergé, Leuven: Leuven University Press, 41–45.
- Hoyt, Peter A. (1999), *The 'False Recapitulation' and the Conventions of Sonata Form*, Ph. D. diss., University of Pennsylvania.
- Hunt, Graham G. (2007), "Elements of Sonata Theory: Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata, by James Hepokoski and Warren Darcy," *Theory and Practice* 32, 213–238.
- Hust, Christoph (2009), "James Hepokoski und Warren Darcy, Elements of Sonata Theory. Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata, Oxford etc. 2006," *Die Musikforschung* 62, 177 f.
- Kimball, G. Cook (1991), "The Second Theme in Sonata Form as Insertion," *Music Review* 52/4, 279–293.
- Klauwell, Otto (1918), *Die Formen der Instrumentalmusik*, expanded version by Walter Niemann, Leipzig: Leuckart.
- Koch, Heinrich Christoph (1782/87/93), *Versuch einer Anleitung zur Composition*, 3 vols., Rudolstadt, Leipzig: Adam Friedrich Böhme, reissue ed. Jo Siebert, Hannover: Siebert 2007 (trans. by Nancy Kovaleff Baker [1983], Introductory Essay on Composition: The Mechanical Rules of Melody, Section 3 and 4, New Haven, Conn.: Yale University Press).
- Kohs, Ellis B. (1976), *Musical Form*, Boston: Houghton Mifflin.
- Krehl, Stephan (1902–1903), *Musikalische Formenlehre* (Kompositionslehre), 2 vols., Leipzig: Göschen.
- Kühn, Clemens (1987), *Formenlehre der Musik*, Kassel et al.: Bärenreiter.
- Larsen, Jens Peter (1963), "Sonatenform-Probleme," in: *Festschrift Friedrich Blume zum 70. Geburtstag*, ed. Anna Amalie Abert and Wilhelm Pfannkuch, Kassel et al.: Bärenreiter, 221–231.
- Leichtentritt, Hugo (1911), *Musikalische Formenlehre*, Leipzig: Breitkopf.
- Lemacher, Heinrich and Hermann Schroeder (1962), *Formenlehre der Musik*, Köln: Hans Gerig.
- Loesch, Heinz von (1996), "Carl Dahlhaus und die geheimnisvolle Überschätzung der musikalischen Form," *Musica* 50, 255–257.
- Longyear, Rey M. (1971), "The Minor Mode in Eighteenth-Century Sonata Form," *Journal of Music Theory* 15/1–2, 182–229.
- MacKay, James S. (2004), "Musical Proportion and Formal Function in Classical Sonata Form: Three Case Studies from Late Haydn and Early Beethoven," *Theory and Practice* 29, 39–68.
- Marx, Adolph Bernhard (1838), *Die Lehre von der musikalischen Composition, praktisch-theoretisch* (vol. 2), Leipzig: Breitkopf.

- Neuwirth, Markus (2009), "Reprisesphänomene in den frühen Streichquartetten Joseph Haydns und Franz Asplmayers. Anmerkungen zu einem anachronistischen Sonatenform-Paradigma," in: *Kammermusik im Übergang vom Barock zur Klassik* (= Schloss Engers. Colloquia zur Kammermusik, vol. 5), ed. Christoph-Hellmut Mahling, Villa Musica Rheinland-Pfalz, 95–124.
- (2011), "Re-investigating the Primary Theme Zone in Haydn's Early Symphonies – Periods, Sentences, Loops, and Their Temporal Implications," in: *Zyklus und Prozess: Joseph Haydn und die Zeit*, ed. Martin Eybl, Marie-Agnes Dittrich, and Reinhard Kapp, Vienna: Böhlau.
- (forthcoming), "'Falsche Reprises' bei Joseph Haydn? Ansätze zu einer Revision der 'klassischen' Sonatenformtheorie," in: *Musiktheorie und Vermittlung. Bericht des VI. Kongresses der Gesellschaft für Musiktheorie*, ed. Klaus Heiwolt, Hildesheim et al.: Olms.
- Polth, Michael (2000), *Sinfoniexpositionen des 18. Jahrhunderts: Formbildung und Ästhetik*, Kassel et al.: Bärenreiter.
- Ratner, Leonard (1949), "Harmonic Aspects of Classic Form," *Journal of the American Musicological Society* 11, 159–168.
- Reicha, Antonin (1824–1826), *Traité de haute composition musicale*, Paris: Zetter.
- Richter, Alfred (1904), *Die Lehre von der Form in der Musik*, Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Riemann, Hugo (1902), *Große Kompositionslehre* (vol. 1), Berlin/Stuttgart: Spemann.
- Riepel, Joseph (1996), *Anfangsgründe zur musikalischen Setzkunst* (= Sämtliche Schriften zur Musiktheorie), ed. Thomas Emmerich, 2 vols., Vienna: Böhlau.
- Riley, Matthew (2008), "Sonata Principles," *Music & Letters* 89/4, 590–598.
- Rosen, Charles (1971), *The Classical Style: Haydn, Mozart, Beethoven*, revised ed., London: Faber.
- (1988), *Sonata Forms*, revised 2nd ed., New York: Norton.
- Schenker, Heinrich (1922), "Haydn: Sonate Es-Dur," *Der Tonwille* 3 (Vienna: Universal), 3–21 (trans. Wayne Petty 1988), *Theoria* 3, 105–160).
- Schoenberg, Arnold (1967), *Fundamentals of Musical Composition*, ed. Gerald Strang and Leonard Stein, London-Boston: Faber & Faber.
- Somfai, László (1995), *The Keyboard Sonatas of Joseph Haydn: Instruments and Performance Practice, Genres and Styles*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Spitzer, Michael (2007), "Sonata Dialogues," *Beethoven Forum* 14/2, 150–178.
- Stein, Erwin (1962), *Form and Performance*, London: Faber & Faber.
- Stockmeier, Wolfgang (1967), *Musikalische Formprinzipien*, Köln: Hans Gerig.
- Stöhr, Richard (1911), *Musikalische Formenlehre*, Leipzig: Siegel.
- Tobel, Rudolf von (1935), *Die Formenwelt der klassischen Instrumentalmusik* (= Berner Veröffentlichungen zur Musikforschung IV), Bern/Leipzig: Paul Haupt.
- Tovey, Donald Francis (1911/1944), "Sonata Forms," in: *Musical Articles from the Encyclopaedia Britannica*, London: Oxford University Press, 208–232.
- Webern, Anton von (2002), Über musikalische Formen. Aus den Vortragsmitschriften von Ludwig Zenk, Siegfried Oehlgieser, Rudolf Schopf und Erna Apostel (= Veröffentlichungen der Paul Sacher Stiftung, vol. 8), ed. Neil Boynton, Mainz: Schott.
- Webster, James (2001), "Sonata Form," in: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd ed., vol. 17, 687–701.
- Whittall, Arnold (2008), "Representing Sonatas," *Journal of the Royal Musical Association* 133/2, 318–333.
- Wingfield, Paul (2008), "Beyond 'Norms and Deformations': Towards a Theory of Sonata Form as Reception History," *Music Analysis* 27/1, 137–177.
- Winter, Robert S. (1989), "The Bifocal Close and the Evolution of the Viennese Classical Style," *Journal of the American Musicological Society* 42, 275–337.

## Autoren

KONSTANTIN BODAMER, geboren 1977 in Stuttgart, studierte Schulmusik mit Hauptfach Klavier und Leistungsfach Dirigieren an der Hochschule für Musik und Darstellende Künste Stuttgart. Von 2005 bis 2008 studierte er an der Musikhochschule Mannheim Musiktheorie und Hörerziehung bei Michael Polth und Doris Geller. Nach seinem Studium übernahm er Lehraufträge an den Musikhochschulen Mannheim, Düsseldorf und Hannover. Bislang hat er Arbeiten zur Sinfonik Haydns und Schuberts, zur Chormusik Franz Liszts und zur Tonfeldtheorie Albert Simons vorgelegt. Daneben ist er seit vielen Jahren als Chorleiter tätig.

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 Merkur-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).

STEFAN GIES, Studium der Schulmusik, Musiktheorie, Sprachen und Philosophie in Freiburg im Breisgau. Von 1981–1996 Musiklehrer an Gymnasien, zunächst in Süddeutschland, später in Berlin. Zwischenzeitlich fünf Jahre Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der HdK Berlin, dort 1990 Promotion. Seit 1996 Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden, der er von 2003–2010 als Rektor vorstand. Veröffentlichungen u. a. zu unterrichtsbezogenen Sachthemen, Fragen der Bildungstheorie sowie konzeptionellen Überlegungen zu einem Aufbauenden Musikunterricht.

BERNHARD HAAS studierte Orgel, Klavier, Cembalo, Kirchenmusik, Komposition und Musiktheorie an den Musikhochschulen in Köln, Freiburg und Wien. Er gewann zahlreiche Preise bei internationalen Orgelwettbewerben (u. a. Bach-Wettbewerb in Wiesbaden 1983 und Liszt-Wettbewerb in Budapest 1988). Von 1989 bis 1995 lehrte er Orgel und Orgelimprovisation an der Musikhochschule in Saarbrücken, bevor er 1994 eine Professur für Orgelspiel an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart antrat. Konzertreisen und Rundfunkaufnahmen führten ihn durch nahezu alle europäischen Länder, in die USA und nach Japan.

CD-Aufnahmen mit Werken von Liszt, Reger, Stravinsky, Ferneyhough, Feldman, Xenakis. Autor der Bücher *Die neue Tonalität von Schubert bis Webern. Hören und Analysieren nach Albert Simon* (Wilhelmshaven 2004), sowie (zusammen mit Veronica Diederer) *Die zweistimmigen Inventionen von J.S. Bach* (Hildesheim 2008).

LUDWIG HOLTMEIER studierte an der Musikhochschule Detmold und an den Conservatoires supérieurs de musiques in Genf und Neuchâtel Klavier mit Abschluss Konzertexamen. Außerdem studierte er Musiktheorie, Musikwissenschaft, Schulmusik, Geschichte und Germanistik in Freiburg und Berlin und promovierte in Musikwissenschaft an der TU Berlin (Helga de la Motte). Er lehrte als Musiktheoretiker an der Musikhochschule Freiburg und als Musikwissenschaftler an der Hochschule für Musik Hanns Eisler in Berlin. Von 2000–2003 war er Professor für Musiktheorie an der Hochschule Carl Maria von Weber in Dresden, seit 2003 hat er eine Professur an der Musikhochschule Freiburg inne und war 2007–2009 Gastprofessor an der Schola Cantorum Basiliensis, Basel. Ludwig Holtmeier ist Herausgeber der Zeitschrift *Musik & Ästhetik*, Präsident der Gesellschaft für Musik und Ästhetik (1997–2009) und Gründungsmitglied der Gesellschaft für Musiktheorie, deren Vizepräsident er von 2000–2004 war. Zahlreiche Rundfunk- und CD-Aufnahmen ergänzen seine Karriere. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Geschichte der Musiktheorie, Analyse und Wiener Schule.

MARKUS JANS studierte Klavier und Klarinette am Konservatorium in Luzern, Musiktheorie und Komposition an der Musikhochschule Basel und Musikwissenschaft an der Universität Basel. Seit 1972 unterrichtet er Historische Satzlehre an der Schola Cantorum Basiliensis und seit 1979 Geschichte der Musiktheorie an der Musikhochschule Basel. Seit 1970 ist er zudem als Chorleiter tätig. Auf der Basis von Vorarbeiten durch Prof. Wulf Arlt (Universität Basel) hat er zusammen mit Dr. Dominique Muller den Bereich Historische Satzlehre zu einem Kernfach an der SCB ausgebaut und dem Institut damit eine Vorreiterrolle auf diesem wesentlichen Gebiet der Ausbildung verschafft. Um dem Rechnung zu tragen, wird der Fortbildungsstudiengang ›Theorie der Alten Musik‹ (seit 2008 als Master-Programm) angeboten, für dessen Konzeption Markus Jans und Dominique Muller verantwortlich sind.

ULRICH KAISER studierte an der Hochschule der Künste Berlin Chorleitung, Gesang/Musiktheater, Musiktheorie sowie Gehörbildung. Seit 1987 unterrichtete er an verschiedenen Institutionen (Musikschule Berlin-Wilmersdorf, Evangelische Kirchenmusikschule Berlin-Spandau, Hochschule der Künste Berlin) und arbeitete als freiberuflicher Chorleiter und Sänger. 1997 folgte Ulrich Kaiser einem Ruf als Professor für Musiktheorie an die Hochschule für Musik und Theater München. 2006 wurde er mit einer Arbeit über Wolfgang Amadeus Mozart im Fach Musikwissenschaft promoviert. Seit 2005 leitet er den Arbeitskreis ›Musiktheorie und Neue Medien‹ der Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH) und ist seit 2008 auch in deren Vorstand. Bekannt wurde Ulrich Kaiser durch seine Buchpublikationen und Unterrichtshefte.

OLIVER KRÄMER, Studium der Schulmusik, Komposition und Germanistik an der Hochschule der Künste Berlin und der FU Berlin, Studienjahr am California Institute of the Arts in Los Angeles, Preisträger in der Kategorie ›Improvisation‹ beim Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel in Weimar. Lehrer im Berliner Schuldienst, daneben Lehraufträge für Musikdidaktik in Berlin und Potsdam und Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität der Künste Berlin, Promotion zum Dr. phil. Seit 2009 Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Musik und Bild, Vermittlungsaspekte Neuer Musik, Popmusikdidaktik, Curriculum- und Schulentwicklung.

MARTINA KRAUSE studierte Schulmusik an der Folkwang-Hochschule für Musik in Essen und schloss dieses Studium mit einer Auszeichnung für besondere Examensleistungen ab. Parallel absolvierte sie ein künstlerisches Studium im Fach Klavier, das sie mit der Künstlerischen Reifeprüfung abschloss. 2005 promovierte sie im Fachbereich Musikpädagogik an der Folkwang-Hochschule Essen bei Prof. Dr. Peter W. Schatt (*Bedeutung und Bedeutsamkeit – Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*). Nach einer umfangreichen Lehrtätigkeit im Schul- und Hochschuldienst wurde sie zum Herbstsemester 2010 auf eine Professur für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim berufen und leitet seitdem dort den Studiengang Schulmusik.

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*.

JOHANNES MENKE, geb. 1972 in Nürnberg, Professor für Historische Satzlehre an der Schola Cantorum Basiliensis. Studium von Schulmusik, Oboe, Musiktheorie, Komposition und Germanistik in Freiburg. 2004 Promotion (Dr. phil.) an der TU Berlin. Lehrte 1999–2009 Musiktheorie an der Musikhochschule Freiburg, seit 2007 Historische Satzlehre an der Schola Cantorum Basiliensis. Verschiedene Herausgebertätigkeiten und zahlreiche Publikationen im Bereich der Musiktheorie. 2008–2012 Präsident der Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH).

ANDREAS MORAITIS studierte u. a. an der HdK Berlin und der FU Berlin. Tätigkeit als Musikpädagoge. 1994 Promotion mit einer Untersuchung zur Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie der musikalischen Analyse. Veröffentlichungen zu musiktheoretischen und -analytischen Themen.

MARKUS NEUWIRTH studied musicology, psychology, and philosophy at the University of Würzburg (2001–2006) where he obtained his Master's degree (Magister Artium) with a thesis on classical sonata form. During his study, he held a Hanns-Seidel scholarship. Since January 2007, he serves as a research assistant at the Department of Musicology, University of Leuven. Until October 2008, he worked on the research project »Towards a dynamic theory of classical and early romantic main theme types«. Currently, he is working on a dissertation on recomposed recapitulations in 18th-century sonata-form movements, a project that is supported by the Research Foundation Flanders (FWO). In January 2011, he was co-organizer (with Pieter Bergé) of the symposium »What is a cadence? Theoretical and analytical perspectives on cadences in the classical repertoire« (on invitation), held at the Academia Belgica in Rome. Neuwirth's main research interests include Formenlehre, Joseph Haydn, hypermetric theories, and music cognition. He has published a number of articles on various aspects of 18th-century sonata form, on hypermeter in Beethoven and its implications for musical performance, on the music of Helmut Lachenmann, as well as on the relation between music analysis and cognition.

STEFAN NOWAK studierte Schulmusik und Musiktheorie an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim. Nach dem Studium erste Lehrtätigkeit in den Fächern schulpraktisches Klavierspiel und Ensembleleitung. Derzeit arbeitet er als Lehrer für Musik, Geschichte und Mathematik an der Heimschule Lender (Achern-Sasbach). Darüber hinaus unterrichtet er Klavierimprovisation an der Fachhochschule Heidelberg und ist als freier Musiker tätig.

STEFAN ORGASS, Studium Lehramt Musik und Geschichte an der Folkwang Hochschule Essen und an der Ruhr-Universität Bochum. Während des Schuldienstes an Gymnasien Promotion in Musikwissenschaft 1995 (über Bachs Spätwerk); Lehraufträge in Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Ab 1998 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Folkwang Hochschule Essen, jetzt Folkwang Universität der Künste. Seit 1996 Entwicklung der musikdidaktischen Konzeption Kommunikative Musikdidaktik. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Grundlagenfragen musikalischer Bildung sowie Unterrichtsforschung.

PETER PETERSEN, geboren 1940 in Hamburg, 1970 Promotion zum Dr. phil., 1981 Habilitation in Musikwissenschaft, 1985 Professur an der Universität Hamburg, seit 2005 i.R. Mitbegründer des *Hamburger Jahrbuchs für Musikwissenschaft*, Mitherausgeber des *Lexikons verfolgter Musiker und Musikerinnen der NS-Zeit* (<http://www.lexm.uni-hamburg.de>). Veröffentlichungen zur Musiktheorie (Tonalität, Rhythmus), zum Musiktheater (Mozart, Wagner, Strauss, Berg, Zimmermann, Henze, Hölszky, Konwitschny) und zur Musik des 20. Jahrhunderts (Bartók, Dessau, Weill, Lutoslawski, Ligeti, Henze u. a.). Schriftenverzeichnis unter <http://www.saitenspiel.org>

MICHAEL POLTH, seit 2002 Professor für Musiktheorie an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, studierte Musikwissenschaft, Philosophie und klassische Philologie in Bonn und Berlin (TU) sowie Musiktheorie in Berlin (UdK vormals HdK). Promotion 1997 (*Sinfoniexpositionen des 18. Jahrhunderts*, Kassel 2000). Veröffentlichungen vor allem zu Fragen der Musiktheorie: *Zur kompositorischen Relevanz der Zwölftontechnik* (Berlin 1999), »Nicht System – nicht Resultat. Zur Bestimmung von harmonischer Tonalität«, in: *Musik & Ästhetik* 18 (2001), »Dodekaphonie und Serialismus«, in: *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*, Bd. 2 (Laaber 2005). 2000–2004 Präsident der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH). Seit 2008 Mitherausgeber der *ZGMTH*.

TIHOMIR POPOVIC ist Vertretungsprofessor für Musiktheorie und Gehörbildung am Institut für Musik der Hochschule Osnabrück, wo er auch Unterrichtsverpflichtungen in historischer Musikwissenschaft hat, und Lehrbeauftragter an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover sowie der Humboldt-Universität zu Berlin. Dort promovierte er 2011 bei Hermann Danuser mit einer Arbeit über *My Ladye Nevells Booke*. Publikationen u. a. zu Beethoven, Händel, Seth Calvisius, Thomas Morley sowie zur mittelalterlichen Moduslehre. Förderungen durch die Konrad-Adenauer-Stiftung (Promotion, 2006–2008), den Deutschen Akademischen Austauschdienst (2001, 2003) und das European Network for Music Research (2007). Kompositionen orthodoxer Kirchenmusik. Literarische Veröffentlichungen (Essays und Gedichte) in Zeitschriften und Jahrbüchern.

CHRISTOPH RICHTER war nach Tätigkeiten als Orchestermusiker und als Gymnasiallehrer für Musik und Deutsch Hochschullehrer für Musikpädagogik an den Musikhochschulen in Lübeck, Wien und an der Universität der Künste in Berlin. Dort leitete er die Schulmusikabteilung. Als Herausgeber und Schriftleiter betreute er die Zeitschriften *Musik und Bildung* und (noch heute) *Diskussion Musikpädagogik*. Hauptarbeitsgebiete sind die Werkinterpretation, Höranalyse und die philosophische Hermeneutik. Seit einigen Jahren widmet er sich der Musikvermittlung für erwachsene Laien.

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*.

HANS-ULRICH SCHÄFER-LEMBECK, Studium der Musik, Erziehungswissenschaften und Germanistik für das höhere Lehramt (Hannover), dann Gesang/Musiktheater (Berlin) und Musikwissenschaft (Hannover). Als Abschlüsse Staatsexamina, Künstlerische Abschlussprüfung und Promotion. Zehn Jahre Schuldienst an Integrierter Gesamtschule und Gymnasium, nebenberufliche Tätigkeit als Sänger, Sprecher und Redakteur; Lehraufträge für Musikgeschichte, Sprech-erziehung und Musikpädagogik, 1998 Berufung auf eine Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater München, dort seit 2004 Leiter des Musikpädagogischen Institutes für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung (MILU).

SOINTU SCHARENBERG studierte Schulmusik, Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Kassel und Hannover. Erstes und zweites Staatsexamen, Unterrichtstätigkeit am Gymnasium und an der KMS Westerstede, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Forschungsaufenthalte in Basel, Berlin, Boston, Los Angeles, New York, Tharwil, Washington, Wien und Zürich. Promotion zum Dr. phil. (*Überwinden der Prinzipien. Studien zu Arnold Schönbergs Lehrtätigkeit 1902 bis 1951*), anschließend Studienrätin an der Cäcilien- und Marienschule Oldenburg bis zur Berufung auf die Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart im Jahr 2003. Forschungsschwerpunkte: historische Musikpädagogik, auch im internationalen Vergleich, Didaktik der Neuen Musik sowie Entwicklung einer phasendurchlässigen Lehrerbildung.

ULLRICH SCHEIDELER, geb. 1964, Studium u. a. der Musikwissenschaft und Musiktheorie in Berlin (Technische Universität, Hochschule der Künste) und London (Royal Holloway College). Magister 1993 mit einer Arbeit über Alban Bergs Streichquartett op. 3, Promotion 2006 mit einer Arbeit über kompositorischen Historismus in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1995–2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Arnold Schönberg Gesamtausgabe, seit 2005 Dozent für Musiktheorie am musikwissenschaftlichen Seminar der Humboldt Universität zu Berlin.

DRES SCHILTKNECHT studierte Musiktheorie und Klavier in Köln und Lausanne sowie Komposition und Dirigieren in Lausanne. Aktivität als Solo- und Konzertpianist bis 2005 (Preisträger des internationalen Klavierwettbewerbs Orléans, Frankreich). Ab 2002 Lehrtätigkeit in Musiktheorie und Gehörbildung am Konservatorium (Musikschule) Bern sowie an den Musikhochschulen Lausanne, Luzern und Mannheim, seit 2009 Professor für Musiktheorie und Gehörbildung an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim.

NORBERT SCHLÄBITZ, Medientheoretiker und Pädagoge, ehemals Filmmusikkomponist. Lehramtsstudium Deutsch und Musik und Studienrat zur Anstellung an einer Gesamtschule. Lehraufträge an der Musikhochschule Münster, Technischen Universität Braunschweig, den Universitäten Essen und Paderborn. Promoviert mit der Arbeit *Der diskrete Charme der Neuen Medien* zum Dr. phil., habilitiert mit der Arbeit *Mit System ins Durcheinander. Musikkommunikation und Jugendsozialisation zwischen Hardnet und Softnet*. Seit 2004 Professor für Musikdidaktik, Leiter des Faches Musikpädagogik und Geschäftsführender Direktor des Instituts für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Neue Medien und Musik, Neue Lernformen im Musikunterricht.

OLIVER SCHWAB-FELISCH studierte Musikwissenschaft, Germanistik und Musiktheorie in München und Berlin. Seit 1998 Studienrat im Hochschuldienst am Fachgebiet der TU Berlin. Mitglied des Gründungsvorstands und 2004–08 Vizepräsident der Gesellschaft für Musiktheorie. 2004–09 Mitherausgeber der ZGMTH. Veröffentlichungen zur Musik des 18. und 19. Jahrhunderts und zu Themen der Musiktheorie.

JOHANNES SÖLLNER studierte in Freiburg von 2003–2010 Schulmusik, Mathematik, Rhythmik und Musiktheorie. Seit 2009 ist er Lehrbeauftragter für Musiktheorie an der Musikhochschule Freiburg. Dort nahm er auch einen vertretenden Lehrauftrag für Rhythmik/Improvisation wahr. Seit 2011 ist er für den Tonsatz- und Gehörbildungs-Unterricht am Pre-College der Musikhochschule Karlsruhe zuständig. Neben diesen hochschulischen Tätigkeiten arbeitet er freiberuflich als Dirigent und Improtheater-Keyboarder.

MARKUS SOTIRIANOS studierte Schulmusik, Musiktheorie und Mathematik in Mannheim. Als Lehrbeauftragter unterrichtet er derzeit in Mannheim, Hannover und Düsseldorf. 2009 war er Vertretungsprofessor in Stuttgart.

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 Hochschule für Musik und Theater Rostock und Lehrbeauftragter für Musiktheorie an der Universität der Künste Berlin und seit 2009 Mitherausgeber der ZGMTH. Im Winter Quarter 2012 unterrichtete er als Visiting Assistant Professor am Department of Music der University of Chicago.

FELIX STEPHAN studierte Klavier in Lübeck und Berlin, danach Musiktheorie in Berlin. Seit 2009 Unterrichtstätigkeit an Berliner Musikschulen (Friedrichshain-Kreuzberg, Reinickendorf). Seit 2010 Lehrbeauftragter für Gehörbildung und Musiktheorie an der Universität der Künste Berlin.

JOHANNES M. WALTER, Studium an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (Schulmusik, Musiktheorie) und an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Musikwissenschaft). Erstes und zweites Staatsexamen. Promotion zum Dr. phil. an der Universität der Künste Berlin. 1986–2005 Lehrtätigkeit an der Musikhochschule Stuttgart (Musiktheorie und Musikpädagogik), 1999–2003 Vertretung des dortigen Lehrstuhls für Musikpädagogik und Leitung des Studiengangs Schulmusik. Daneben – mit Unterbrechung während der Lehrstuhlvertretung – in Teilzeit im Schuldienst des Landes Baden-Württemberg. 2005 Berufung auf die Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Karlsruhe. Leiter des Studiengangs Schulmusik. Seit 2007 Prorektor.

ERIC WEN is the Edward Aldwell Professor of Music at the Mannes College of Music in New York. He also teaches at the Curtis Institute of Music, where he served as Chair of Musical Studies for seven years. He has taught at Goldsmith's and King's Colleges at the University of London, as well as the Guildhall School of Music. A specialist in Schenkerian analysis, Wen has published numerous scholarly articles in academic journals and books, and has delivered papers at a number of universities and conferences. He was the editor of *The Strad* and *The Musical Times*, and has edited numerous violin works for Carl Fischer Music. As an independent record producer, he has worked with many with distinguished artists, including Gil Shaham, Oscar Shumsky, Maxim Vengerov, and Pinchas Zukerman, as well as the Guarneri and Tokyo String Quartets.