

ZGMTH

Zeitschrift der
Gesellschaft für Musiktheorie

11. Jahrgang 2014

Herausgegeben von
Christoph Hust,
Michael Polth,
Stefan Rohringer,
Kilian Sprau,
Verena Weidner,
Felix Wörner

ZGMTH

Zeitschrift der
Gesellschaft für Musiktheorie e.V.

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

11. Jahrgang 2014

Herausgeber:

Prof. Dr. Christoph Hust, Färberstraße 16, 04105 Leipzig, christoph.hust@gmx.de
Prof. Dr. Michael Polth, Herrenberger Str. 15, 72070 Tübingen, polth@o2online.de
Prof. Stefan Rohringer, Ismaningerstraße 82, 81675 München, stefanrohringer@web.de
Kilian Sprau, Georg-Hann-Str. 17, 81247 München, kontakt@kiliansprau.de
Dr. Verena Weidner, Schmidtstr. 3, 49080 Osnabrück, verena.weidner@uni-osnabrueck.de
Dr. Felix Wörner, Manzenttalstraße 37, 79541 Lörrach, felix.woerner@unibas.ch

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

Layout: Poli Quintana / Oliver Schwab-Felisch
Satz: Folker Froebe, Umschlag: Oliver Schwab-Felisch
Notensatz und Grafik: Werner Eickhoff-Maschitzki, Folker Froebe, Jan Philipp Sprick

Erscheinungsweise: jährlich.

Beiträge und Anfragen senden Sie vorzugsweise in elektronischer Form an: redaktion@gmth.de.
Postzusendungen (z. B. Rezensionsexemplare von Druckschriften) nimmt entgegen:
Dr. Felix Wörner, Manzenttalstraße 37, D-79541 Lörrach.
Bezug über den Buchhandel oder direkt über Georg Olms Verlag, Hagentorwall 7, 31134 Hildesheim,
Tel.: +49(0)5121-150 10, info@olms.de, www.olms.de.
Preise: Einzelband 44,- €, Abonnement 37,- € (zzgl. Versandkosten).
Für Mitglieder der Gesellschaft für Musiktheorie ist der Bezugspreis (exklusive Versand) durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten.
Anzeigenannahme: Georg Olms Verlag.

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

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

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2016

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.
Alle Rechte vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-487-15403-9
ISSN 1862-6742

Inhalt

11. JAHRGANG 2014, AUSGABE 1: INSTRUMENTATION

EDITORIAL	9
ARTIKEL	
JOHANNES KOHLMANN Klangfarbe und musikalischer Zusammenhang Beobachtungen zum Orchestersatz Richard Wagners	11
MICHAEL POLTH Zum Verhältnis von Harmonik und Instrumentation ›vor Wagner‹	37
MANOLIS VLITAKIS Beobachtungen zum Verhältnis von Form und Instrumentation am Beispiel des Menuetts aus W. A. Mozarts Sinfonie Nr. 40 in g-Moll KV 550	63
JÖRN ARNECKE Im Spannungsfeld zwischen Handwerksregel und Klangvorstellung: Instrumentation als Hochschullehrgang	75
TIHOMIR POPOVIC Eine »Grille« in »Händels Manier«? Kompositionstechnik, soziale Symbolik und Dramaturgie in der zweiten Donna-Elvira-Arie aus Mozarts <i>Don Giovanni</i>	89
WETTBEWERB	
SÖREN SÖNKSEN ›Though this is madness, yet there's method in it‹ Zur Einordnung harmonischer ›Bizarrerien‹ im Klavierwerk Carl Philipp Emanuel Bachs	99
HANNES OBERRAUTER Klang gegen Rhythmus Die Entwicklung von Texturen in Vladimir Tarnopolskis <i>Foucault's Pendulum</i> ..	115
BERICHTE	
STEFAN FUCHS, HANNES OBERRAUTER, PETER TIEFENGRABER, BENEDIKT WAGNER ›Das Andere in der Musiktheorie. Adjustierung und Kontingenz‹ XIV. Jahreskongress der <i>Gesellschaft für Musiktheorie</i> (GMTH) an der <i>Haute Ecole de Musique de Genève</i> , 17.–19. Oktober 2014	131

JAN PHILIPP SPRICK Joint-Meeting der <i>Society for Music Theory</i> und der <i>American Musicological Society</i> in Milwaukee/Wisconsin, 6. bis 9. November 2014 ...	135
KATHARINA THALMANN Luzern: Bericht über die Vortragsreihe <i>Music Talks</i> im Studienjahr 2013/14 ..	141

REZENSIONEN

IRENE HOLZER Manfred Hermann Schmid, <i>Notationskunde. Schrift und Komposition 900–1900</i> (= Bärenreiter Studienbücher Musik 18), Kassel u.a.: Bärenreiter 2012	143
BIRGER PETERSEN Jan Philipp Sprick, <i>Die Sequenz in der deutschen Musiktheorie um 1900</i> , Hildesheim: Olms 2012 (= Studien zur Geschichte der Musiktheorie 9)	149
ULLRICH SCHEIDELER Felix Diergarten, <i>Jedem Ohre klingend. Formprinzipien in Haydns Sinfonieexpositionen</i> , Laaber: Laaber 2012	159
TOBIAS JANZ Ariane Jeßulat, <i>Erinnerte Musik. Der Ring des Nibelungen als musikalisches Gedächtnistheater</i> (= Wagner in der Diskussion 8), Würzburg: Königshausen & Neumann 2013	167

11. JAHRGANG 2014, AUSGABE 2: DIDAKTISCHE ASPEKTE IN DER MUSIKTHEORIE

EDITORIAL	173
ARTIKEL	
BIRGER PETERSEN, STEPHAN ZIRWES Moritz Hauptmann in München Hochschuldidaktik im 19. Jahrhundert	177
ULRICH KAISER Überlegungen zur Didaktik der Musiktheorie	191
HANS JÜNGER Angebot & Nachfrage Was die Musiktheorie für die Schulpraxis tun kann	209
QUELLENTXT	
STEFAN ECKERT Manuscript Pages Related to the <i>Gesangleiter</i> from Joseph Riepel's <i>Baßschlüssel</i>	223

STEFAN ECKERT	
The <i>Gesangleiter</i> in Joseph Riepel's <i>Baßschlüssel</i> (1786)	231
BERICHTE	
HUBERTUS DREYER, NATHALIE MEIDHOF	
VIII. European Music Analysis Conference (EuroMAC), Leuven, 17.–20. September 2014	267
STEPHAN LEWANDOWSKI, ARVID ONG	
Über erfolgreiche und erfolglose Musik Bericht zur IX. Weimarer Fachtagung Musiktheorie und Hörerziehung, Weimar 6.–8. März 2015	271
REZENSIONEN	
PETER PETERSEN	
Danuta Mirka, <i>Metric Manipulations in Haydn and Mozart: Chamber Music for Strings, 1787–1791</i> , New York: Oxford University Press 2010	275
LUTZ FELBICK	
Gehörbildungs-Software <i>EarMaster 6</i> , Egaa 2012	281
ARIANE JESSULAT	
Richard Cohn, <i>Audacious Euphony – Chromaticism and the Triad's Second Nature</i> , New York: Oxford University Press 2012	289
OLIVER WIENER	
Lutz Felbick, <i>Lorenz Christoph Mizler de Kolof. Schüler Bachs und pythagoreischer »Apostel der Wolffischen Philosophie«</i> (= Hochschule für Musik und Theater ›Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig‹, Schriften 5), Hildesheim: Olms 2012	299
KILIAN SPRAU	
Barnabé Janin, <i>Chanter sur le livre. Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance (XVe et XVIe siècles)</i> , 2. Auflage, Lyon: Symétrie 2014	311
EINGEGANGENE SCHRIFTEN	323
AUTOREN	325

ZGMTH

Zeitschrift der
Gesellschaft für Musiktheorie

11. Jahrgang 2014

Ausgabe 2

Didaktische Aspekte in der Musiktheorie

Herausgegeben von
Kilian Sprau,
Verena Weidner

Editorial

Mit dieser Themenausgabe setzt die ZGMTH die Tradition fort, neben genuin fachwissenschaftlichen Texten auch Beiträge zu veröffentlichen, die sich primär mit der Vermittlung musiktheoretischer Inhalte beschäftigen. Damit wird der Besonderheit Rechnung getragen, dass die Musiktheorie, mehr als man das von einer reinen Fachwissenschaft erwarten müsste, sich auch als ein pädagogisch-didaktisches Fach begreift, das dem Aspekt der Vermittlung große Aufmerksamkeit schenkt – ihn mitunter sogar in den Mittelpunkt fachlichen Handelns stellt. So betonen etwa Felix Diergarten, Ludwig Holtmeier, John Leigh und Edith Metzner nicht nur generell die Bedeutung theorie-didaktischen Denkens im Sinne eines die wissenschaftlichen und künstlerischen Fachanteile ergänzenden musiktheoretischen Teilbereiches¹, sondern weisen den »Unterricht an den Musikhochschulen« als »Hauptaufgabe der Musiktheorie«² aus.

Noch einen Schritt weiter geht Clemens Kühn, wenn er anlässlich des zehnjährigen Bestehens der GMTH »acht Wünsche« für die »Zukunft« äußert und dabei neben »phantasievoll freie[n] Formen der Vermittlung« auf die potenzielle Reichweite des Faches anspielt:

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‹.³

Beiden institutionellen Kontexten hat die ZGMTH bereits in früheren Ausgaben besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Anführen lassen sich hier sowohl die beiden pädagogisch-didaktische Fragestellungen aufgreifenden Themenausgaben »Musiktheorie lehren« (7/1, 2010)⁴ und »Musiktheorie in der Musikpädagogik« (8/1, 2011)⁵ als auch die bereits seit 2006 gepflegte Rubrik »Musiktheorie in der Lehre«.

Das vorliegende Heft nimmt *Didaktische Aspekte in der Musiktheorie* aus einer betont weiten Perspektive in den Blick. Das Heftthema wird dabei in Form dreier thematisch sehr unterschiedlich ausgerichteter Fachartikel aufgegriffen (Birger Petersen/Stephan Zirwes, Ulrich Kaiser und Hans Jünger), einer Quellenedition (Stefan Eckert) sowie zweier ausführlicher, die Qualität musiktheoretischer Lehrwerke beurteilender Rezensionen (Lutz Felbick, Kilian Sprau).

Birger Petersen und Stephan Zirwes gehen in ihrem Beitrag zur hochschulischen Theorie-didaktik im 19. Jahrhundert Gründen für die Aufnahme des philosophisch fundierten Theoriesystems Moritz Hauptmanns in die Praxis der hochschulischen Lehre nach. Dis-

1 Vgl. z. B. Fladt 2002, 34.

2 Diergarten/Holtmeier/Leigh/Metzner 2010, 5.

3 Kühn 2011, 171 (Hervorhebung original).

4 <http://www.gmth.de/zeitschrift/ausgabe-7-1-2010/inhalt.aspx>

5 <http://www.gmth.de/zeitschrift/ausgabe-8-1-2011/inhalt.aspx>

kutiert wird dabei die Relevanz, die Hauptmanns Schrift *Die Natur der Harmonik und der Metrik* (1853) für den musiktheoretischen Unterricht an der *Musikschule* in München vor und um die Wende zum 20. Jahrhundert besessen hat.

Ulrich Kaiser lässt seine »Überlegungen zur Didaktik der Musiktheorie« bei der Beobachtung und Beschreibung dreier musiktheoretischer Lehrproben einsetzen. Ausgehend davon stellt er Bezüge zu aktuellen, innerhalb der Erziehungswissenschaften geführten Diskussionen her und problematisiert schließlich die dilemmatische Lage, die den Unterricht in Methodik/Didaktik des Hauptfachs Musiktheorie seiner Ansicht nach gegenwärtig prägt.

Der Bogen zum System der allgemeinbildenden Schule und dessen Bedingungen wird von Hans Jünger geschlagen. Auf Basis einer Analyse der Regelkreise, die zwischen Fachvertretern der Musiktheorie, der Musikpädagogik und dem Schulfach Musik jeweils zu beobachten seien, widmet er sich vor allem Desideraten an die musiktheoretische Forschung und Lehre aus Sicht der schulischen Praxis.

Stefan Eckert legt eine ausführlich kommentierte Edition von zwölf Manuskriptseiten vor, die dem Abschnitt zur »Gesangleiter« aus dem »Baßschlüssel«-Kapitel von Joseph Riepels *Anfangsgründen zur musikalischen Setzkunst* zuzuordnen sind. Darin stellt Riepel seine Methodik zur Ausharmonisierung von Skalenstrukturen in Ober- bzw. Unterstimme eines musikalischen Satzgefüges dar.

Lutz Felbick diskutiert in seiner Rezension der Gehörbildungs-Software *Earmaster 6* Möglichkeiten, die sich durch digitalisierte Lernarrangements für den Gehörbildungsunterricht ergeben. Bei aller begründeten Vorsicht gegenüber zu hohen Erwartungen an vermeintliche didaktische »Wundermaschinen« macht er am Beispiel des rezensierten Produkts den hohen Gewinn deutlich, der durch reflektierte Anwendung entsprechender Programme erzielt werden kann.

Kilian Sprau stellt in seiner Rezension von Barnabé Janins *Chanter sur le livre. Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance* eine Lehrmethode zur Improvisation kontrapunktischer Sätze im Stil des 15. und 16. Jahrhunderts vor, die, von Jean-Yves Haymoz an der *Haute École de Musique* in Genf initiiert, auf der Basis historischer Traktate und deren wissenschaftlicher Erschließung einen ungewöhnlichen Zugang zur Vokalpolyphonie der Renaissance-Epoche erschließt.

Ergänzt werden diese auf das Heftthema bezogenen Beiträge durch drei weitere Rezensionen und zwei Kongressberichte:

Ariane Jeßulat hebt in ihrer Rezension von Richard Cohns Studie *Audacious Euphony* besonders dessen Systematisierungsleistung hervor. Anstelle einer an das ursprüngliche Verständnis möglichst dicht anschließenden Auseinandersetzung mit historischen Schriften biete Cohn mit Blick sowohl auf die Forschung als auch auf die Lehre Perspektiven für eine metadiskursive und integrative Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Theorierichtungen.

Peter Petersen steuert eine Besprechung von Danuta Mirkas Abhandlung *Metric Manipulations in Haydn and Mozart* bei, die er durch eigene analytische Beobachtungen an Originalwerken fundiert.

Oliver Wiener rezensiert die von Lutz Felbick verfasste Studie *Lorenz Christoph Mizler de Kolof. Schüler Bachs und pythagoreischer »Apostel der Wolffischen Philosophie«*. Sein

Review-Essay ergänzt Ausführungen zu Inhalt und Struktur der besprochenen Publikation durch eine ausführliche Darstellung des forschungssystematischen Zusammenhangs, innerhalb dessen Felbicks Abhandlung ihr Profil gewinnt.

Einen Einblick in aktuelle Tagungsaktivitäten gewähren schließlich Hubertus Dreyer und Nathalie Meidhof, die über die *VIII. European Music Analysis Conference* (2014) in Leuven referieren, sowie Stephan Lewandowski und Arvid Ong mit ihrem Bericht über die *IX. Weimarer Fachtagung Musiktheorie und Hörerziehung* (2015).

Kilian Sprau, Verena Weidner

Literatur

Diergarten, Felix / Ludwig Holtmeier / John Leigh / Edith Metzner (2010), »Vorwort«, in: dieselben (Hg.), *Musik und ihre Theorien. Clemens Kühn zum 65. Geburtstag*, Dresden: Sandstein.

Fladt, Hartmut (2002), »Musiktheorie zwischen Musikwissenschaft und Komposition. Bestandsaufnahmen und mögliche Neubestimmung«, *Diskussion Musikpädagogik* 13, 34–44.

Kühn, Clemens (2011), »Sieben Arten, das Jubiläum zu beschreiben«, *ZGMTH* 8/1, 169–171. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/623.aspx>

Moritz Hauptmann in München

Hochschuldidaktik im 19. Jahrhundert

Birger Petersen, Stephan Zirwes

ABSTRACT: Dass Moritz Hauptmanns Buch *Die Natur der Harmonik und der Metrik* zur Basis institutionalisierter musiktheoretischer Unterweisung wurde, wie an der *Königlich bayerischen Musikschule* in München nachweisbar, mag angesichts des hohen Abstraktionsgrads dieser Schrift verwundern. Besonders der Unterricht in der ersten Dekade an der Musikschule kann als einzigartiges Exempel der systematischen Anwendung Hauptmanns in der Lehre verstanden werden. Der Beitrag erörtert die Bedeutung der Schrift Hauptmanns für die Lehre der wichtigsten Fachvertreter nach Gründung der Musikschule (Peter Cornelius und Josef Gabriel Rheinberger), sowie – als Verfallsgeschichte – in der Zeit nach Cornelius' frühem Tod und schließlich, anhand der *Harmonielehre* des Rheinberger-Schülers Cyrill Kistler, um die Jahrhundertwende.

Given the high grade of abstraction of the book's content, it may be seen as surprising that Moritz Hauptmann's '*Die Natur der Harmonik und der Metrik*' became the foundation of formalized, academic instruction of music theory, as evidenced at the *Königlich bayerische Musikschule* in Munich. Especially the conducting of classes in the first decade of the *Musikschule* can be seen as a unique example of the systematic application of Hauptmann's doctrine in teaching. This article reflects on the impact of Hauptmann's book on the teachings of the major representatives of music theory after the foundation of the *Musikschule* (Peter Cornelius and Josef Gabriel Rheinberger), as well as – as a story of decline – in the time after Cornelius' early death, and finally, by means of the '*Harmonielehre*' of Rheinberger's follower Cyrill Kistler, at the turn of the century.

Mit der Abhandlung *Die Natur der Harmonik und der Metrik* legte Moritz Hauptmann im Jahr 1853 sein auf wenige Axiome zurückführbares musiktheoretisches System dar, das ganz nach den Grundsätzen einer philosophisch-spekulativen Dialektik aufgebaut ist. Die strenge Abstraktion äußert sich besonders in Hauptmanns vollständigem Verzicht auf den Einbezug der musikalischen Wirklichkeit. In der Rezeption wird daher stets betont, dass das dialektische System Hauptmanns nur sehr unzureichend als praktische Grundlage für die Vermittlung musiktheoretischer Inhalte geeignet sei.¹ Umso erstaunlicher ist es, dass gerade das abstrakte Harmonieverständnis Hauptmanns zur Basis der institutionalisierten musiktheoretischen Unterweisung an der 1867 neugegründeten *Königlich bayerischen Musikschule* in München wurde – wenn auch nur in der ersten Dekade, da Hauptmanns Theorie am Ende des Jahrhunderts im theoretischen Diskurs immer

1 Für ausführliche Betrachtungen zu Hauptmanns System und seiner Rezeption siehe Rummenhölter 1963, 1967 und 1999, Dahlhaus 1984 und 1989, Holtmeier 2005 und Lehner Druck i. V.

mehr an Einfluss verlor. Um die Entstehung dieser besonderen Situation nachvollziehen zu können, ist ein kurzer Blick in die Institutionsgeschichte hilfreich.

Die Vorgängerinstitution, das *Königliche Konservatorium* unter der Leitung des Pädagogen Franz Hauser, der eine erfolgreiche Karriere als Sänger vorzuweisen hatte, war 1846 aus einer ehemaligen Singschule hervorgegangen. Hauser hatte bereits seit den 1820er Jahren intensiven Kontakt zu Hauptmann und war für diesen besonders auch während der Entstehung von *Die Natur der Harmonik und der Metrik* ein wichtiger Gesprächspartner.² Trotzdem muss festgestellt werden, dass das neuartige spekulative Gedankengut Hauptmanns zunächst in keiner Weise Spuren an der von Hauser geleiteten Institution hinterließ. Auch Julius Joseph Maier, der bei Hauptmann in Leipzig studiert hatte und ab 1853 als Lehrer für die musiktheoretische Ausbildung in München angestellt wurde, beschränkte sich, soweit rekonstruierbar, auf die satztechnische Ausbildung im Kontrapunkt und verzichtete auf die Vermittlung einer abstrakteren Theorie.

Das Konservatorium in München war bereits wenige Jahre nach der Gründung und über einen langen Zeitraum der öffentlichen Kritik ausgesetzt, wobei diese sowohl an Hauser als Lehrperson und Leiter gerichtet war als auch auf Fehlentwicklungen in der Institution selbst zurückzuführen ist.³ Nach der Einberufung einer Untersuchungskommission, verschiedenen Gutachten und Maßnahmen und einer anhaltenden Kontrolle aller Tätigkeiten der Musikschule über mehrere Jahre hinweg, die sich auch in einem permanent erneuerten Lehrerkollegium widerspiegelt, wurde Hauser schließlich 1864 beurlaubt und der Schulbetrieb ein weiteres Jahr später eingestellt.

Ludwig II., der junge und äußerst kulturinteressierte König, ließ erneut eine Kommission zusammenstellen, die einen Vorschlag zur Neuorganisation des Konservatoriums ausarbeiten sollte. Geleitet wurde diese von dem damaligen Hofmusikintendanten Karl von Perfall, der seine musikalische Ausbildung bei Hauptmann in Leipzig erhalten hatte. Daneben waren mit Hans von Bülow, Julius Emil Leonhard und Joseph Julius Maier drei weitere ehemalige Schüler Hauptmanns und mit Maiers Schüler Josef Gabriel Rheinberger zusätzlich ein Befürworter Hauptmann'schen Gedankenguts Mitglieder der Kommission.⁴ Nach den unruhigen vergangenen Jahren am Konservatorium musste ein klar strukturiertes und unangreifbares Konzept erarbeitet werden, das der Nachfolgeinstitution einen kontinuierlichen Aufbau und dauerhaften Erfolg ermöglichte.

1867 endlich konnte die *Königlich bayerische Musikschule* unter Leitung Hans von Bülows eröffnet werden. Für die Unterweisung in den musiktheoretischen Fächern wurden Josef Gabriel Rheinberger und Peter Cornelius ausgewählt. Während Rheinberger zu der kleinen Gruppe von Personen zählte, die bereits an der Vorgängerinstitution gelehrt hatten, kam Cornelius nicht aus dem Umfeld des Konservatoriums. Protegiert durch Richard Wagner folgte er diesem 1865 nach München und wurde dort übergangsweise durch ein Gnadengehalt Ludwigs II. finanziert. Dass die Verwendung des Hauptmann'schen

2 Dies geht u.a. aus dem intensiven Briefwechsel zwischen Hauptmann und Hauser (Schöne 1871) hervor.

3 Vgl. Münster 2005, 13–34.

4 Auch Richard Wagner versuchte als Kommissionsmitglied und darüber hinaus direkt über Ludwig II. seine eigennützigen Vorstellungen von einer Lehrinstitution einzubringen, womit er letztlich nur bedingt erfolgreich war. Vgl. hierzu Irmen 1971.

Gedankenguts als Grundlage für die theoretische Ausbildung, die bei der Neugründung der Musikschule vereinbart worden war, schon damals als innovative Neuheit und besonders lobenswerte Herausforderung empfunden wurde, verdeutlicht der Disput über die Urheberschaft dieser Idee. In einem Artikel der *Neuen Zeitschrift für Musik* war ausdrücklich Cornelius dafür gelobt worden, als erster das System Hauptmanns in einer verständlichen Weise in die Lehre integriert zu haben⁵, wodurch Rheinberger sich veranlasst sah, dies in schriftlicher Form richtigzustellen. So habe laut Rheinberger Cornelius ihn im Jahr 1867 dringend gebeten zu zeigen, wie man überhaupt unterrichte.⁶ Dass sich aber Cornelius spätestens bereits seit 1865 intensiv mit Hauptmanns theoretischem System beschäftigte und akribisch auf seine Unterrichtstätigkeit vorbereitete, geht aus zahlreichen Briefen und weiteren handschriftlichen Aufzeichnungen hervor.⁷

Sowohl Cornelius als auch Rheinberger waren von Perfall noch vor Beginn des ersten Schuljahres im Herbst 1867 beauftragt worden, einen Lehrplan mit den Inhalten und angewandten Methoden auszuarbeiten. Auch wenn Rheinbergers Lehrplan nicht erhalten ist, so geht aus den Unterrichts-Aufzeichnungen beider die Verwendung von Hauptmanns System als gemeinsame Basis klar hervor. Dass die beiden Kollegen darüber hinaus ihre jeweils eigene praktische Umsetzung durchführen und überhaupt ohne regelmäßige Absprachen agieren konnten, war der zu Beginn getroffenen Einteilung zu verdanken, durch die Cornelius die Harmonielehre als ›obligatorisches Fach‹ und Rheinberger das ›Spezialfach‹ mit den ›höheren Zweigen der Musikalischen Theorie‹ zugeteilt wurde. Wie individuell sich der Einbezug der Lehre Hauptmanns in den praktischen Unterricht gestaltete, soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

1. HAUPTMANN BEI RHEINBERGER UND CORNELIUS

Die Auseinandersetzung mit der Lehre Hauptmanns schon in der ersten Generation von Theorielehrern an der Münchner Königlichen Musikschule macht die Einbindung seiner Theorie in einen Geschichtsprozess deutlich: Hauptmanns Lehre wird durch Aneignung nicht kritisch diskutiert, sondern historisiert – bis hin zur Glorifizierung. Nun ist ohnehin spätestens seit dem Beitrag des Hauptmann-Schülers Carl Weitzmann zur Geschichte der Harmonielehre⁸ von 1860 eine Tendenz zur Historisierung der Lehre Hauptmanns zu konstatieren. In diesem Sinn übernimmt Josef Gabriel Rheinberger die Terminologie sowie die musiktheoretischen Kategorien und Methodik Hauptmanns unkritisch, anders als sein Kollege Peter Cornelius: Dieser greift den philosophischen Überbau Hauptmanns auf, stellt aber auch fest, dass den Disziplinen Musiktheorie und Philosophie unterschiedliche Vorgehensweisen zu eigen sind.⁹

5 Vgl. Weißheimer 1871, 421.

6 Vgl. Rheinberger 1984, 84; Irmen 1970, 49.

7 Vgl. beispielsweise Cornelius 1905, 298, 302 und 325.

8 Weitzmann 1860; vgl. Hust 2012.

9 Vgl. dazu Hust 2014, 73.

1.1 Rheinberger und Hauptmann

Das erste Musikschultagebuch, das Rheinberger für das akademische Jahr 1867/68 führt, weist akribisch zunächst seine Einführung der Schüler in die Disziplin Musiktheorie nach: Er füllt Lücken in den Grundlagenkenntnissen, die in der Vorbereitung – also im Unterricht bei Cornelius – offenkundig geblieben sind. Rheinberger wählt als Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Bereich Kontrapunkt die Darstellung harmonischer Grundlagen, sei es als Wiederholung aus dem ›obligatorischen Fach‹, sei es als inhaltlich bedeutende Vorbereitung des Themas. Dabei erweist sich die Anlage der ersten Stunden als von Hauptmanns *Natur der Harmonik und der Metrik* abhängig: Rheinbergers Darstellung orientiert sich zunächst am Dur-, dann am Mollsystem, zunächst dem Repertoire der Dreiklänge, dann der Vierklänge. Dieses Vorgehen erscheint systematisch logisch, verweist aber zugleich auf Hauptmanns Schrift als Hauptquelle Rheinbergers.

Hauptmann lässt der Darstellung von Dreiklangsphänomenen die Erarbeitung von Skalen unter der Überschrift »Tonleiter der Durtonart« bzw. »Tonleiter der Molltonart« und »Tonleiter der Moll-Dur-Tonart«¹⁰ folgen, um dann zunächst die Frage von Akkordfolgen und Dissonanzauflösungen und erst im Anschluss Septakkordkombinationen¹¹ zu erörtern. Diese Anlage ist signifikanter Auslöser für die Argumentationskette Rheinbergers, wie der Tagebucheintrag vom 29.10.1867 verrät:

Erläuterung der alterirten Dreiklänge.

Wesen der Dissonanz. Septaccorde; zunächst aus dem Dursystem.– Septaccorde aus dem Mollsystem.

A – c – e – gis. C – e – gis – h. Gis – h – d – f.

Wenn Rheinberger sich unter den beiden folgenden Tagen für seine beiden anderen Unterrichtsgruppen stichwortartig notiert, welche Fragestellungen zu thematisieren sind, wird die Übereinstimmung vollends deutlich:

Mittwoch: 30t.

Erklärung des Mollsystems. Erkl. der Dissonanz. Erklärung der Scala.

Donnerstag 31t. Oct.

Erklärung der Scalen; detto der Dissonanz.¹²

Die Reihenfolge für den 30.10. weicht zwar von der Hauptmanns ab, die Kombination der Themen ist aber die gleiche; zu verstehen sind die Termini in erster Linie als im weiteren Verlauf zu differenzierende Kapitelüberschriften, wie die weiteren Ausführungen und Notenbeispiele im Tagebuch klarstellen.

¹⁰ Hauptmann 1853, 52 bzw. 58 und 62.

¹¹ Vgl. ebd., 76–135.

¹² Rheinberger 1867, Eintrag vom 30. und 31.10.1867.

Hauptmann führt die Dissonanz zunächst allgemein, dann im Kontext des Septakords ein. Sein Kapitel »Auflösung der Dissonanz«¹³ zerfällt in eine Reihe von Unterkapiteln, deren erste »1) Im Vorhalte« und »2) Im Septimenaccorde« sind, bevor Hauptmann Aspekte wie Fortschreitungsregeln für Septakkorde behandelt. In Rheinbergers Darstellung ist auch diese Anordnung mindestens grob wiedererkennbar:

Dienstag d. 12/11 1867.

Vorhalte. Vorhalt des Grundtones, der Terz, der Octave. Anticipation und Retardation.
– Vorhalte im Septimaccord. Doppelvorhalte im Dreiklang und im Septaccorde. – Die harmonisch unmöglichen Vorhalte.¹⁴

Alle aufgeführten Aspekte finden sich bei Hauptmann wieder – wenn auch erheblich gedehnter, weil (dem Medium des Buches entsprechend) ausführlich erörtert.

Moritz Hauptmann äußert sich umfanglich zu allen vorstellbaren Dreiklangsbildungen und ihrer Bedeutung für den tonalen Kontext, bevor er Vierklänge und damit verbundene Fortschreitungsfragen in den Mittelpunkt seiner Perspektive stellt. Das Kapitel »Verminderte Dreiklänge des übergreifenden Systemes«¹⁵ widmet sich der Konstellation von Dreiklängen aus unterschiedlichen Materialebenen. So entstehen die Dreiklänge ›G-h-des‹ und ›h-des-F‹ in c-Moll »durch den Übertritt nach der Unterdominantseite« und eignen sich »der F-Molltonart im Uebertritt nach der Oberdominantseite«¹⁶ an; dieses »Übertreten nach der Oberdominantseite«¹⁷ bewirkt in Moll wie in Dur ein vermindertes Terzintervall, das in Dur zum verminderten Dreiklang führt, in Moll unter anderem zum hartverminderten Dreiklang.

Die Einführung des hartverminderten Dreiklangs, dessen Komplexität auf den ersten Blick in der Reihung Rheinbergers zu Beginn seiner grundsätzlichen Darstellung des Tonsystems befremden mag, ergibt sich also organisch aus der parallelen Lektüre der entsprechenden Abschnitte bei Hauptmann. Darüber hinaus begegnet der in der zeitgenössischen Literatur sonst ungebräuchliche Begriff des »übergreifenden Systems« in Rheinbergers »Übersicht sämtlicher Septaccorde«; Rheinberger taxonomiert unter diesem Begriff die Septakkorde auf der Basis aller verminderten und übermäßigen Dreiklänge, darunter auch des hartverminderten und des doppelt verminderten:

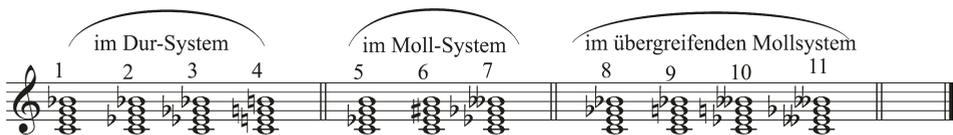


Abbildung 1: Josef Gabriel Rheinberger, Übersicht sämtlicher Septakkorde¹⁸

13 Hauptmann 1853, 86–99.

14 Rheinberger 1867, Eintrag vom 12.11.1867.

15 Hauptmann 1853, 49–52.

16 Ebd., 50f.; vgl. ebd., 147–158.

17 Ebd., 51.

18 Rheinberger 1867, Eintrag vom 12.11.1867.

Schließlich entspricht sogar die Verknappung in der Systematisierung von Modulationswegen der Darstellung Hauptmanns: Dessen Kapitel »Modulation«¹⁹ beinhaltet ausschließlich eine Diskussion der diatonischen Modulation; das Folgekapitel zur Enharmonik diskutiert Möglichkeiten der Modulation durch enharmonische Umdeutung (bei Hauptmann auch im Titel »enharmonische Verwechslung«).²⁰ Rheinberger übernimmt eher unkritisch Terminologie und Anlage seiner harmonischen Grundlagen von Hauptmann; dass er allerdings selbst nicht wieder auf diese Grundlagen Bezug nimmt, wenn er im weiteren Unterrichtsverlauf Kontrapunkt und später Formenlehre und Instrumentation unterrichtet, nimmt nicht wunder: Hauptmann dient ihm in erster Linie nur als Autorität in der Selbstverortung.

1.2 Cornelius und Hauptmann

Die Ausgangssituation der Kollegen Cornelius und Rheinberger als Lehrpersonen war sehr verschieden. Während Rheinberger das dialektische Harmoniesystem Hauptmanns und seine Integration in den musiktheoretischen Unterricht als Enkelschüler immerhin aus »zweiter Hand« selbst kennengelernt hatte, war Cornelius in dieser Hinsicht vollständig Autodidakt. Darüber hinaus hatte Rheinberger an der Vorgängerinstitution studiert, ab 1859 auch unterrichtet, und er war als Kommissionsmitglied, wie bereits erwähnt, auch bei der Neugründung der Musikschule beteiligt. Er kannte somit das gesamte Umfeld bestens, war voll und ganz etabliert und sowohl hinsichtlich seines Erfahrungsschatzes als auch seiner Stellung seinem neuen Kollegen weit überlegen.

Cornelius war 1859 nach Wien gegangen, um sich vollständig dem Komponieren zu widmen und von allen Verpflichtungen in Weimar rund um Liszt und die neudeutsche Schule zu befreien. Dort gelangte er jedoch in die Abhängigkeit Richard Wagners, aus dessen übermächtiger Einflussnahme er sich nicht zu lösen vermochte. Dieser überredete ihn letztlich auch zur Übersiedelung nach München, wobei die finanzielle Existenzsicherung ein nicht zu unterschätzender Beweggrund gewesen sein dürfte.²¹

Die Lehrtätigkeit an der Musikschule war seine erste feste Anstellung als Lehrer für Musiktheorie überhaupt, auf die er sich sehr gewissenhaft vorbereitete. Hauptmanns System kannte er nur aus Louis Köhlers ausführlicher und in mehreren Teilen dargelegter Rezension in der *Neuen Zeitschrift für Musik*²² und aus der eigenen Lektüre. Den Briefen an seine Frau ist zu entnehmen, wie fordernd einerseits das Selbststudium von Hauptmanns Veröffentlichung gewesen ist, aber auch, wie sehr die Auseinandersetzung in der Münchner Zeit und der Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit intensiviert wurde.²³ Cornelius erarbeitete für den Unterricht in Harmonielehre ein klar strukturiertes Konzept, welches auf anschauliche Weise bereits in seinem Lehrplan dargelegt ist.

19 Hauptmann 1853, 173–196.

20 Vgl. ebd., 196.

21 Cornelius erhielt zunächst ohne Gegenleistung ein Gnadengehalt Ludwigs II.; daneben wurde ihm von Seiten Wagners eine Anstellung an der Musikschule in Aussicht gestellt.

22 Vgl. Köhler 1855.

23 Vgl. Cornelius 1905, 298, 302 und 325.

Gesetz, Regel, Übung und Beispiel sollen sich durchdringen. Ich werde das den Erscheinungen der Harmonik zu Grunde liegende Naturgesetz jedem einzelnen Kapitel der Lehre voranstellen wie es in dem berühmten Buche von Moritz Hauptmann dargestellt ist. Das Studium dieses Werkes selbst werde ich den Schülern erst nach völlig abgeschlossenem Compositionscurus anrathen. Eine Mittheilung seiner Hauptgrundsätze aber wird schon den ersten Unterricht nicht erschweren und hemmen sondern ihn vertiefen und fruchtbar machen.²⁴

Im weiteren Verlauf erläutert er ausführlich jedes der vier zu Beginn erwähnten Prinzipien. Das Gerüst des Unterrichtes besteht demnach zunächst aus den theoretischen Grundsätzen Hauptmanns zur Harmonik, die als ›Gesetze‹ und ›Regeln‹ vermittelt werden. Als ›Übungen‹, an denen die abstrakte Theorie praktisch angewendet wird, verwendet Cornelius eine Auswahl aus Ferdinand Hillers *Uebungen zum Studium der Harmonie und des Contrapunktes*.²⁵ Als letzte Säule werden, wo immer es sich anbietet, ›Beispiele‹ aus der komponierten Literatur zum analytischen Nachvollzug herangezogen. Zu jedem dieser Prinzipien lässt sich umfangreiches Material in Cornelius' handschriftlichen Aufzeichnungen finden.²⁶

Die Ausführungen zu Hauptmann sind in verschiedenen fragmentarischen Skripten aus mehreren Jahren seiner Unterrichtstätigkeit vorzufinden. Es handelt sich dabei um vorlesungsartige Fließtexte, die mit vereinfachter Sprache und stark gekürztem Umfang Hauptmanns Originaltext zusammenfassen. Ein Exzerpt des vollständigen Hauptmann-Textes existiert nicht, jedoch wird das Material bis zu den unterschiedlichen Formen der Septakkorde fast lückenlos und streng in der Reihenfolge Hauptmanns behandelt. Wie aus den Aufzeichnungen Cornelius' hervorgeht, konzentrierte er sich bei den Septakkorden vor allem auf deren praktische Anwendung. Er verwendete hierzu verstärkt die Übungen Hillers und übernahm auch die darin enthaltene systematische Differenzierung der Vierklänge. Die selteneren erweiterten Formen wurden nur anhand von Literaturbeispielen aufgezeigt. Ein weiterer wichtiger Unterrichtsgegenstand war die Modulationslehre.

Im direkten Vergleich der handschriftlichen Quellen zur Unterrichtstätigkeit bis zu seinem frühen Tod im Jahr 1874 wird offensichtlich, dass Cornelius sich in den Aufzeichnungen der ersten Jahre inhaltlich und strukturell noch sehr nah an Hauptmanns Text orientierte, aus den im Laufe der Unterrichtstätigkeit gemachten Erfahrungen allmählich aber auch inhaltliche Anpassungen zur Vereinfachung vornahm. Dies wird exemplarisch anhand der Erläuterungen zu den aus den Grenzen des Tonartsystems zusammengesetzten Dreiklängen nachvollziehbar.

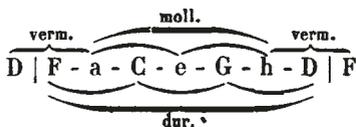


Abbildung 2: Moritz Hauptmann, »Tonartsystem in Dur mit den grenzverbindenden verminderten Dreiklängen«²⁷

24 Cornelius 2004, 424f.

25 Hiller 1860.

26 Der handschriftliche Nachlass von Cornelius liegt bis auf wenige Dokumente fast vollständig in der Musiksammlung der Nationalbibliothek in Wien und dem Peter-Cornelius-Archiv in Mainz.

Cornelius übernahm in den ersten Jahren Hauptmanns auf Symmetrie ausgerichtete Deutung der beiden grenzverbindenden Dreiklänge ›D-F-a‹ und ›h-D-F‹ als verminderte Dreiklänge.²⁸ In einem Skript aus dem Jahr 1871 bemerkte er hingegen:

Der Dreiklang DFa ist ganz von derselben Beschaffenheit wie die weichen Dreiklänge des starren Systems und reiht sich als der dritte zu diesen. Der Dreiklang hDF dagegen ist eine dritte Art von Dreiklang und er ist einzig in dieser Art.²⁹

Im Gegensatz zu Hauptmanns Erklärung verwendete Cornelius somit hier die im gleichstufig temperierten System einfacher wahrnehmbare und leichter zu vermittelnde Deutung des Dreiklangs ›D-F-a‹ als Mollakkord.

Darüber hinaus fügte er in den späteren Aufzeichnungen zur Vermittlung von Hauptmanns Gedankengut immer mehr auch satztechnisch relevante Gegenstände ein. Er stellte somit nach und nach Materialien zusammen, in denen sich, wie im Lehrplan angekündigt, die verschiedenen Prinzipien zunehmend »durchdringen«.

Cornelius' Respekt und das Verantwortungsbewusstsein vor seiner ersten Anstellung, seine Fähigkeit, komplexe Gegenstände nachzuvollziehen und auch weiterzuvermitteln, und letztlich auch seine eher zur Unterwürfigkeit neigende Persönlichkeit führten dazu, dass Hauptmanns Theorie auf einzigartige Weise den Weg in die Lehre fand.

2 HAUPTMANN AN DER MÜNCHNER MUSIKSCHULE NACH CORNELIUS' TOD

Der von Rheinberger beschrittene Weg einer Integration und Amalgamierung der Lehre Hauptmanns ist nur über einen Methodenelektizismus möglich. Entsprechend verfahren seine Schüler, die nach dem frühen Tod des Kollegen Peter Cornelius dessen Aufgaben übernehmen.

2.1 Hauptmann in der Münchner Harmonielehre seit 1874

Der unvorhersehbare und frühe Tod Cornelius' zu Beginn des Schuljahres 1874/75 erforderte eine schnelle Lösung hinsichtlich der Übernahme des obligatorischen Harmonielehre-Unterrichtes. Diese Aufgabe wurde einerseits Otto Hieber, der bereits als Lehrer für Chorleitung an der Musikschule arbeitete, andererseits Ernst Melchior Sachs übertragen. Beide waren 1867 als Schüler Rheinbergers in die neugegründete Musikschule eingetreten. Auch Theodor Podbertsky, der aushilfsweise Otto Hieber im Schuljahr 1877/78 vertrat, war Schüler Rheinbergers gewesen. Bei steigenden Schülerzahlen wurden zum Schuljahresbeginn 1883 mit Victor Gluth und Louis Thuille zwei weitere Absolventen der Musikschule angestellt, die ihre Ausbildung bei Rheinberger erhalten hatten. Der einzige

27 Hauptmann 1853, 45.

28 Die beiden grenzverbindenden Dreiklänge Hauptmanns entstehen durch die Verknüpfung der beiden ersten bzw. letzten Töne aus dem Tonartsystem mit dem Ton an der anderen Grenze; vgl. Hauptmann 1853, 42f.

29 Cornelius 1871, 23.

Lehrer für Harmonielehre, der nicht als Rheinberger-Schüler aus der Institution selbst kam, war der Komponist und Dirigent Max Zenger. Er unterrichtete an der Musikschule ab 1878 zunächst Chorgesang, hatte später eine Klasse für Sologesang und übernahm von 1880 bis 1884 einen Teil der Harmonielehre-Stunden. Die Pflichtfachausbildung in Harmonielehre wurde so über einen langen Zeitraum durch Rheinberger und seine Art der Vermittlung von Hauptmanns Lehre geprägt.

Die Jahresberichte der Musikschule³⁰, die erst ab dem Schuljahr 1874/75 erhalten sind und in denen mit Abschluss jedes Schuljahres jeweils auch die Lehrpläne und Inhalte der Fächer festgehalten wurden, liefern einen detaillierteren Einblick zur Entwicklung des Harmonielehre-Unterrichtes in den Jahren nach Cornelius' Tod. Dabei ist deutlich die Tendenz zu erkennen, dass die Bedeutung der Lehre Hauptmanns im Laufe der Zeit immer mehr an Einfluss verlor. 1874 bei Hieber und Sachs wird Hauptmanns *Natur der Harmonik und der Metrik* noch explizit als Lehrmittel für die Harmonielehre und bereits für die »I. Classe«, d. h. für den Unterricht von Beginn an, genannt.³¹ Auch die Terminologie der weiteren Ausbildungsinhalte, wie die »Durmoltonart« oder das »übergreifende Mollsystem« in der »II. Classe« lassen den Einfluss Hauptmanns erkennen.³² Bereits im Jahresbericht zum Schuljahr 1876/77, also nur zwei Jahre später, fällt die namentliche Nennung Hauptmanns und seiner Schrift weg. Die Beschreibung der Unterrichtsinhalte ist hingegen weitestgehend noch identisch, so dass die durch Hauptmanns Lehre geprägte Terminologie weiter verwendet wurde.³³ Im Jahresbericht für das Schuljahr 1881/82, in dem neben Sachs der nicht bei Rheinberger ausgebildete Max Zenger Harmonielehre unterrichtete, wurden individuell für beide Lehrer die Unterrichtsinhalte aufgeführt. Während der Lehrstoff bei Sachs nach wie vor deutlich von Hauptmann geprägt ist, finden sich in den Beschreibungen Zengers keine derartigen Anknüpfungspunkte.³⁴ Allein die Tatsache, dass erstmals zwei separate Beschreibungen vorzufinden sind, machen darauf aufmerksam, dass möglicherweise ein Konflikt hinsichtlich eines gemeinsamen Lehrplanes bestanden haben könnte. Auch als im Jahr 1883 Gluth und Thuille ihre Unterrichtstätigkeit antraten, blieben die gesondert verfassten Beschreibungen des Lehrstoffes bestehen. Auffällig ist dabei, dass Sachs, sobald Zenger 1884 den Unterricht in Harmonielehre wieder an Hieber abtrat und fortan eine Klasse für Sologesang übernahm, in den Zusammenfassungen seiner Unterrichtsinhalte Hauptmann wieder namentlich erwähnt.³⁵ Den vier Kollegen und Rheinberger-Schülern Sachs, Hieber, Gluth und Thuille, die ab 1884 nun für einen längeren Zeitraum gemeinsam den obligatorischen Harmonielehre-Unterricht übernahmen, war anscheinend daran gelegen, wieder eine einheitliche Beschreibung des Lehrstoffes zu verfassen. Zum Schuljahr 1886/87 setzten sie dieses Vorhaben in die Tat um. Überras-

30 Die Jahresberichte (im Folgenden abgekürzt als Jb.) sind in der digitalen Sammlung der Bibliothek der Hochschule für Musik und Theater München online einsehbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:m29-0000000019>

31 Jb. 1874/75, 26.

32 Ebd.

33 Jb. 1876/77, 27f.

34 Jb. 1881/82, 24f.

35 Jb. 1884/85, 26f.

schenderweise entschieden sie sich dazu, nicht Hauptmanns theoretische Schrift sondern Ernst Friedrich Richters *Lehrbuch der Harmonie*³⁶ als offizielles Lehrmittel zu verwenden.

Der abstrakt-theoretische Ansatz, der bei der Neugründung der Musikschule mit Hauptmanns Lehrbuch als Überbau vereinbart und durch Cornelius und Rheinberger umgesetzt worden war, wurde somit durch den praktischen Gegenentwurf Richters ersetzt. Das System Hauptmanns wurde jedoch nicht vollständig aufgegeben. Wie ebenfalls dem Lehrplan zu entnehmen ist, wurde in der »II. Klasse« bei der Abhandlung zur Tonart und zu den erweiterten Akkorden als Teilbereich darauf zurückgegriffen.³⁷

Das Konzept des Lehrplanes für die Harmonielehre wurde in den Folgejahren und bis ins 20. Jahrhundert in dieser Gestalt vollständig konserviert und ausschließlich durch den Teilaspekt »Harmonische Analyse klassischer Musikstücke« in der »III. Klasse« im Jahr 1888 erweitert.³⁸

2.2 Fallbeispiel: Hauptmann in der Lehre Cyrill Kistlers

Cyrill Kistler zählt nicht unter die Theorielehrer an der Königlichen Musikakademie München: Er leitete eine private Musikschule in Bad Kissingen, gehört aber als Schüler Rheinbergers zur zweiten Generation der »Münchener Schule«³⁹ und ist in diesem Zusammenhang nicht nur als Komponist und Theorielehrer, sondern vor allem als Verfasser einer ganzen Reihe von theoretischen Lehrwerken von Interesse. In diesen beruft er sich einerseits auf seinen Lehrer mit der Bezeichnung »System: Rheinberger–Kistler«, die er seiner Kontrapunktlehre voranstellt⁴⁰, andererseits auf Ernst Friedrich Richter: Kistler empfiehlt in der Einleitung seiner *Harmonielehre*, deren zweite Auflage 1898 erscheint, das Aufgabenbuch zu Richters Lehrbuch von 1853.⁴¹ Im Haupttext verweist Kistler allerdings nur noch wenige Male auf das *Lehrbuch der Harmonie* Richters.⁴² Der Hinweis auf Richter ist nicht verwunderlich – dessen *Lehrbuch* verbreitete die Weber'sche Stufentheorie in einer verdichteten Form, wurde in viele Sprachen übersetzt und war als »erfolgreichste Publikation der Harmonielehre des 19. und frühen 20. Jahrhunderts«⁴³ sehr verbreitet. Richter selbst weist auf Hauptmann hin, räumt aber ein, dass dessen Publikation nicht unbedingt »dem angehenden Musiker« entgegenkommt, sondern eher »dem reifern und gebildeten Musiker« – bei Richter »gilt es also nicht zu fragen *Warum*, es gilt zunächst das *Wie*«⁴⁴.

36 Richter 1853.

37 Jb. 1886/87, 26.

38 Jb. 1888/89, 25; ab dem Schuljahr 1905/06 wurden in den Jahresberichten der Musikschule keine Unterrichtsstatistiken mit den Angaben zu den Lehrplänen mehr beigefügt.

39 Zum Begriff vgl. Würz 1972.

40 Vgl. Kistler 1904, Titelblatt.

41 Vgl. Kistler 1898, III.

42 So am Ende seiner Darstellung zum übermäßigen Dreiklang, vgl. Kistler 1898, 39 (»Hierher als Übungen aus Richter: Dreiklänge der Moll-Tonleiter.«), und im Kadenz-Kontext (71) sowie in der Übernahme des Richter'schen Lehrverfahrens zur Modulation (153f.).

43 Holtmeier 2010, 168; vgl. Holtmeier 2004.

44 Richter 1853, IVf. (Hervorhebung original).

Kistlers *Harmonielehre* ist weniger erkenntnistheoretisch orientiert, sondern sehr praxisbezogen – sie richtet sich an Lehrende und Lernende und ist dem Titel zufolge »zum wirklichen Selbstunterrichte«⁴⁵ geeignet. Die *Harmonielehre* ist grundsätzlich anders angelegt als Hauptmanns *Natur der Harmonik und der Metrik*: Kistlers Publikation ändert in Hinsicht auf die Grundlagen seiner Theorie die Reihenfolge und damit die Kausalität für Dreiklänge und Tonleitern; dabei kommt es zu auffälligen Dopplungen – so wird die chromatische Tonleiter sowohl im Sinn einer Skala, aber auch im Kontext der chromatischen Notation und als Vorbereitung des Kapitels »Enharmonik« dargestellt.⁴⁶ Kistler folgt darin weniger Hauptmann als dem Lehrbuch Richters – auch erkennbar an den abschließenden Satzregeln und am Kapitel »Der Männerchorsatz«⁴⁷. Auch das Kapitel »Orgelpunkt« erhält bei Kistler einigen Umfang, dem Gewicht entsprechend, das Richter auf dieses Thema legt⁴⁸, wobei Kistler einen besonderen Schwerpunkt auf Beispielen aus dem Schaffen Rheinbergers vorgesehen hat. Vergleichbar ist auch die Aufarbeitung unterschiedlicher Modulationsarten bei Kistler: Wie bei Hauptmann erscheint das Thema Enharmonik auch gegen Ende der *Harmonielehre*, ist allerdings erheblich stärker ausdifferenziert.

Kistler räumt schließlich der Sequenz einen ausgesprochen breiten Raum ein – ein Aspekt, der bei Hauptmann nicht einmal im Kapitel »Accordfolge« erscheint⁴⁹ und bei Richter nur am Rand der Kadenzübungen mit Nebenakkorden.⁵⁰ Kistlers Darstellung, die über weite Strecken Generalbass- und stufentheoretische Ansätze miteinander vermengt, wirkt dabei eher unsystematisch, auch in Hinblick auf seine inkonsistente Terminologie (»Sequenz, Klimax oder Harmonieverschiebung«⁵¹); andererseits berücksichtigt Kistler umfangreich die Sequenz als Mittel der Klavierpraxis – erklärbar aus der Nähe seiner Darstellungen zum Generalbass, aber auch zu seiner eigenen Ausbildung bei Rheinberger.

Bereits in der Vorrede dankt der Autor seinen Lehrern für ihre Anregungen, namentlich neben Otto Hieber und Franz Lachner auch Rheinberger. Dieser wird als Gewährsmann immer wieder herangezogen – sei es mit Blick auf seine Kompositionen, die Kistler exemplarisch nennt, oder eben als Theoretiker. Kistler zitiert im Kapitel zum Orgelpunkt (Kapitel XVI) eine Übersicht sämtlicher »Harmonien des Dur moll- und erweiterten Moll-Systems« nach Rheinberger (Abbildung 3).

Im Anschluss zitiert Kistler auch die »chromatische Tonleiter zum Orgelpunkte«⁵² nach Rheinberger, außerdem Akkordzusammenstellungen zum Thema Enharmonik⁵³, die »auf Angaben des grossen Meisters Josef Rheinberger«⁵⁴ fußen; es ist davon auszugehen,

45 Kistler 1898, Titelblatt.

46 Ebd., 7, »nach Marx und Dehn« (126; vgl. 126f.).

47 Kistler 1898, 158.

48 Richter 1853, 102–106; vgl. Kistler 1898, 118–126.

49 Hauptmann 1853, 64–74.

50 So z. B. Richter 1853, 24.

51 Kistler 1898, 147; vgl. Sprick 2012, 140f.

52 Ebd., 120.

53 Vgl. ebd., 127–133.

54 Ebd., 128.

2. Sämtliche Harmonien des Dur moll- und erweiterten Moll-Systems



(Nach Rheinberger)

Abbildung 3: Cyrill Kistler, Übersicht sämtlicher »Harmonien des Dur moll- und erweiterten Moll-Systems« nach Rheinberger⁵⁵

dass sich Kistler in diesen Angaben auf mündliche Äußerungen Rheinbergers stützt; in den Musikschultagebüchern finden sich entsprechende Darstellungen ebenso wenig wie in den Mitschriften etwa Engelbert Humperdincks.⁵⁶

Der Darstellung Rheinbergers im ersten Musikschultagebuch entsprechend äußert sich auch Kistler umfassend zu den »Septaccorde[n] im erweiterten Moll-System«⁵⁷ und verweist gegen Ende auf die Genese dieser Terminologie: »Das übergreifende oder erweiterte Mollsystem ist eine Errungenschaft, die wir hauptsächlich auf theoretischem Gebiete: Moritz Hauptmann, Weitzmann, Peter Cornelius, Josef Rheinberger verdanken.«⁵⁸ Tatsächlich ist dieser Vermerk einziger Hinweis und singuläre namentliche Nennung Hauptmanns in Kistlers Publikation. Der Anfang des Kapitels – »Wir stossen in unserem praktischen Musikwesen auf harmonische Erscheinungen, die uns bisher theoretisch unerklärbar erschienen«⁵⁹ – mag in diesem Zusammenhang nahezu plagiiert wirken: Tatsächlich stammt die Argumentationskette, mit der Kistler im Anschluss ein Beispiel von Mozart und schließlich den Anfang von Wagners *Tristan und Isolde* erklärt, von Moritz Hauptmann, auch wenn Kistlers *Harmonielehre* über weite Strecken eher wirkt wie eine Abbeviatur des *Lehrbuchs* von Ernst Friedrich Richter.

Dass das abstrakte Harmonieverständnis Hauptmanns zur Basis der institutionalisierten musiktheoretischen Unterweisung an der Münchner Musikschule wurde, hat eine doppelte Ursache – einerseits in der über Rheinberger vermittelten Fortsetzung der Leipziger Bach-Tradition, andererseits im systematischen Interesse bei Peter Cornelius, das diesen die Lehre Hauptmanns weiterentwickeln ließ. Dass mit dem Ende des 19. Jahrhunderts Hauptmanns Lehre in der Münchner Musikschule immer weniger Nachweise erfährt, erklärt sich nicht nur mit dem Übergewicht des Lehrbuchs von Richter, das auch die Arbeit der Rheinberger-Schüler – allen voran Kistler – beherrschte: So wie sich Hauptmanns Lehre in der Realität als wenig praxistauglich erwiesen haben dürfte, fehlte seit Cornelius' frühem Tod der Garant einer seriösen, weil auch philosophisch fundierten Auseinandersetzung mit Moritz Hauptmann.

55 Kistler 1898, 120, Abb. 2.

56 Vgl. dazu Irmen 1974.

57 Kistler 1898, 81–89.

58 Ebd., 87.

59 Ebd., 74.

Literatur

- Cornelius, Peter (1905), *Ausgewählte Briefe nebst Tagebüchern und Gelegenheitsgedichten* (= Literarische Werke 2), hg. von Carl Maria Cornelius, Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- (2004), *Gesammelte Aufsätze. Gedanken über Musik und Theater, Poesie und Bildende Kunst*, hg. von Günter Wagner und James A. Deaville, Mainz u. a.: Schott.
- (1871), *Harmonielehre*, Ms. (= Österreichische Nationalbibliothek Wien S.m. 4795).
- Dahlhaus, Carl (1984), *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert*, Bd. 1 *Grundzüge einer Systematik* (= Geschichte der Musiktheorie 10), hg. von Ruth E. Müller, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- (1989), *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert*, Bd. 2: *Deutschland* (= Geschichte der Musiktheorie 11), hg. von Ruth E. Müller, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hauptmann, Moritz (1853), *Die Natur der Harmonik und der Metrik. Zur Theorie der Musik*, Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Hiller, Ferdinand (1860), *Uebungen zum Studium der Harmonie und des Contrapunktes*, Köln: Du Mont-Schauberg.
- Holtmeier, Ludwig (2004), »Von der Musiktheorie zum Tonsatz. Zur Geschichte eines geschichtslosen Faches«, in: Holtmeier, Ludwig / Felix Diergarten / Michael Polth (Hg.), *Musiktheorie zwischen Historie und Systematik*, Augsburg: Wissner, 13–34.
- (2005), »Stufen und Funktionen. Gedanken zur praktischen Harmonielehre im 19. Jahrhundert«, in: de la Motte-Haber, Helga / Oliver Schwab-Felisch (Hg.), *Musiktheorie* (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft 2), Laaber: Laaber, 224–229.
- (2010), Artikel »Harmonik / Harmonielehre«, in: de la Motte-Haber, Helga / Heinz von Loesch / Günther Rötter / Christian Utz (Hg.), *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft* (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft 6), Laaber: Laaber, 166–169.
- Hust, Christoph (2012), »Legitimation aus Historie und Systematik. Draeseke, Weitzmann und die Musiktheorie ihrer Zeit«, in: Loos, Helmut (Hg.), *Felix Draeseke. Komponist seiner Zeit*, Tagungsbericht Coburg 2011 (= Veröffentlichungen der Internationalen Draeseke-Gesellschaft. Schriften 8), Leipzig: Schröder, 301–321.
- (2014), »Musiktheorie, Philosophie, Anthropologie, Wissenschaft und Kunst. Quellen zur Hauptmann-Rezeption«, *Musiktheorie. Zeitschrift für Musikwissenschaft* 29, 73–81.
- Irmen, Hans-Josef (1970), *Gabriel Josef Rheinberger als Antipode des Cäcilianismus* (= Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts 22), Regensburg: Gustav Bosse.
- (1971), »Richard Wagner und die öffentliche Meinung in München bis zur Uraufführung des Tristan«, in: Dahlhaus, Carl (Hg.), *Richard Wagner. Werk und Wirkung* (= Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts 26), Regensburg: Gustav Bosse, 127–146.
- (Hg.) (1974), *Engelbert Humperdinck als Kompositionsschüler Josef Rheinbergers* (= Beiträge zur rheinischen Musikgeschichte 104), 2 Bde., Köln: Arno Volk.

- Jahresberichte der Hochschule für Musik und Theater München. http://bibliothek.musikhochschule-muenchen.de/index.php?option=com_content&task=view&id=764&Itemid=545
- Kistler, Cyrill (1898), *Harmonielehre für Lehrende, Lernende und zum wirklichen Selbstunterrichte*, 2., sehr vermehrte Auflage, Bad Kissingen: Selbstverlag.
- (1904), *Der einfache Kontrapunkt und die einfache Fuge* (= Cyrill Kistler's musiktheoretische Schriften 2), Heilbronn: Schmidt.
- Köhler, Louis (1855), »Studien und Betrachtungen über Hauptmann's Buch: ›Die Natur der Harmonik und der Metrik.«, *Neue Zeitschrift für Musik* 22, Bd. 43, Nr. 16–21, 165f., 177f., 189f., 197f., 209f., 221–223.
- Lehner, Michael (Druck i.V.), »Moritz Hauptmann und die Folgen. Musiktheoretische Wirkungsgeschichte zwischen Reduktion, Adaption und Opposition«, in: Zirwes, Stephan (Hg.), *Peter Cornelius als Musiktheoretiker*, Bern: Argus.
- Münster, Robert (2005), »Das Königliche Konservatorium für Musik 1846–1865 und seine Vorläufer«, in: Schmitt, Stephan (Hg.), *Geschichte der Hochschule für Musik und Theater München von den Anfängen bis 1945* (= Musikwissenschaftliche Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 1), Tutzing: Hans Schneider.
- Rheinberger, Josef Gabriel (1984), *Briefe und Dokumente seines Lebens. 13.7.1870–31.12.1873* (= Briefe und Dokumente seines Lebens Bd. 4), hg. von Harald Wanger und Hans-Josef Irmen, Vaduz: Prisca.
- (1867), *Musikschultagebücher*, Ms. (= Liechtensteinisches Landesarchiv, RhFA 12–15).
- Richter, Ernst Friedrich (1853), *Lehrbuch der Harmonie*, Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Rummenhöller, Peter (1963), *Moritz Hauptmann als Musiktheoretiker. Eine Studie zum erkenntnistheoretischen Theoriebegriff in der Musik*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- (1967), *Musiktheoretisches Denken im 19. Jahrhundert. Versuch einer Interpretation erkenntnistheoretischer Zeugnisse in der Musiktheorie*, Regensburg: Gustav Bosse.
- (1999), »Ist Moritz Hauptmann heute noch aktuell?«, *Musiktheorie* 14, 320–327.
- Schöne, Alfred (Hg.) (1871), *Briefe von Moritz Hauptmann, Kantor und Musikdirektor an der Thomasschule zu Leipzig, an Franz Hauser*, 2 Bde., Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Sprick, Jan Philipp (2012), *Die Sequenz in der deutschen Musiktheorie um 1900* (= Studien zur Geschichte der Musiktheorie 9), Berlin: Olms.
- Weitzmann, Carl Friedrich (1860), *Die neue Harmonielehre im Streit mit der alten*, Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Weißheimer, Wendelin (1871), »Ueber die kgl. Musikschule in München«, *Neue Zeitschrift für Musik* 67, 421f.
- Würz, Anton (1972), »Die Münchner Schule – Gestalten und Wege«, in: Münster, Robert / Hans Schmid (Hg.), *Bayerische Musikgeschichte. Überblick und Einzeldarstellungen* (= Musik in Bayern 1), Tutzing, 327–338.

Überlegungen zur Didaktik der Musiktheorie

Ulrich Kaiser

ABSTRACT: Nach einer methodisch orientierten Analyse von drei Lehrproben erfolgen Überlegungen zur Didaktik des Musiktheorieunterrichts sowie zum Methodikunterricht des Hauptfachs Musiktheorie. Diese Überlegungen nehmen Bezug auf aktuelle Themen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Dazu gehören das viel diskutierte Thema ›Kompetenzorientierung‹, die von Niklas Luhmann aufgezeigte Trivialisierungsproblematik und die derzeit wesentlich von John Hattie beeinflusste Diskussion zur Selbstevaluation Lehrender. Vor diesem Hintergrund wird ein kritisches Schlaglicht auf die gegenwärtige Praxis von Bewerbungsverfahren in der akademischen Musiktheorie geworfen.

A methodically oriented analysis of three demonstration lessons is followed by contemplations on didactics of music theory and the challenge of giving methodological instructions to music theory students. These contemplations refer to topics currently being discussed in the discourse on educational science, among them the much respected subject of 'Kompetenzorientierung', the problem of 'Trivialisierung' as demonstrated by Niklas Luhmann and the debate on self-evaluation of teachers, which is currently substantially influenced by John Hattie. Against this backdrop a critical light is cast on the current practice of application procedures in academic music theory.

Der folgende Beitrag besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil werden drei Lehrproben beschrieben, die ich in Bewerbungsverfahren für Musikhochschulprofessuren im Fach Musiktheorie persönlich erlebt habe. Die ersten beiden Lehrproben sind dabei von allen Beteiligten sehr gut beurteilt worden und haben in einem Fall sogar zum Erhalt der ausgeschriebenen Stelle geführt. Die dritte Lehrprobe hingegen hinterließ weder bei der Kommission noch den Studierenden einen positiven Eindruck. Im zweiten Teil werden die beobachteten Unterrichtsarrangements dann vor dem Hintergrund aktuell diskutierter erziehungswissenschaftlicher Themen kritisch reflektiert und im Hinblick auf die jeweiligen Ziele analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse werden schließlich in einem dritten Teil auf die derzeitige Ausbildungssituation des Hochschulfachs Musiktheorie bezogen. Dadurch wird ein Dilemma sichtbar, das derzeit den Unterricht in Methodik/Didaktik des Hauptfachs Musiktheorie in einer sehr unglücklichen Weise prägt.

ERSTER TEIL

Erstes Beispiel: Unterrichtseinheit zum Thema ›Werkanalyse‹

Für diese Lehrprobe waren das Thema ›Werkanalyse‹ sowie die Länge der Lehrveranstaltung (25 Min.) vorgegeben. Die Gruppe der zu unterrichtenden Studierenden war in ihrer Zusammensetzung (Größe, Vorkenntnisse sowie instrumentalpraktische Fähigkeiten der teilnehmenden Personen) der Lehrperson nicht bekannt. Der Bewerber hatte als Gegenstand der Werkanalyse das Vorspiel zum III. Akt der Oper *La Traviata* von Giuseppe Verdi gewählt. Die Lehrprobe lässt sich in vier Phasen beschreiben:

Phase 1 – Informierender Unterrichtseinstieg¹

Nach Informationen zum geplanten Unterrichtsverlauf wurde das Musikbeispiel angehört, verbunden mit dem Arbeitsauftrag, dabei in den Noten alles zu kennzeichnen, was für erwähnenswert erachtet wird.

Phase 2 – Freies/diskursives Gespräch

Es entwickelte sich eine recht lebhaft Diskussions, in der viele Einzelbeobachtungen zu verschiedenen Parametern der Komposition gesammelt werden konnten.²

Phase 3 – Fragend-entwickelndes Gespräch (›Sokratische‹ Methode)

Nach ungefähr zwei Dritteln der Lehrprobe wurde von der Lehrperson der von den Studierenden erwähnte chromatische Übergang von Takt 7 zu Takt 8 aufgegriffen und eine Frage nach der Weiterführung der Melodie gestellt. Der Zurückhaltung bei der Beantwortung dieser unpräzisen Frage folgte der Hinweis, dass die Chromatik ja am Taktübergang erklinge und man in einem ersten Schritt deshalb die nachfolgenden Taktübergänge untersuchen könne. Daraufhin wurde unter Berücksichtigung der Vorhalte der melodische Stufengang *(c-)h-b-as-g-f-es* (T. 7–11) als Struktur erkannt und – da in den Takten 12 und 14 das es jeweils auf der Takteins erklingt – die Harmonik Es-Dur/As-Dur als eine am Es ›aufgehängte‹ Pendelharmonik. Auf die Frage nach einer idealtypischen Weiterführung dieser Struktur wurde anstelle des erwarteten *d* die chromatische Variante *des* entdeckt (T. 19–25) sowie die Tonfolge *c-h-c* (Sopranklausel) als Struktur der abschließenden Kadenz (T. 28–31). Das Ergebnis dieser Phase war das folgende Modell zur Veranschaulichung des formalen Verlaufs der Einleitung zum III. Akt der Oper *La Traviata* (vgl. Beispiel 1):

- 1 ›Ich rate Ihnen, möglichst häufig den so genannten ›informierenden Unterrichtseinstieg‹ zu praktizieren, also zu Beginn der Stunde kurz und ohne Schnörkel zu sagen bzw. an die Tafel zu schreiben, was auf die Schüler zukommt‹ (Meyer 2011, 36).
- 2 Thematisiert wurden im Hinblick auf die Instrumentation beispielsweise der einleitende hohe Streicherklang sowie die Weitung des Klangraums im Verlauf des Stücks (verbunden mit dem Hinzutreten der Holzbläser). Erwähnung fand auch die Änderung des Satzbilds beim Einsatz der tiefen Streicher (Bass mit nachschlagenden Streicherakkorden). Für den harmonischen Bereich wurden

The image shows a musical score snippet in G major (one sharp). The first staff contains measures 1-18, with a bracket labeled 'As-Dur-Fläche' spanning measures 5-18. A '5' is written above measure 5, and a '3' is written above measure 18. A '4x' is written below the staff at the end of the first system. The second staff starts at measure 19 and contains measures 19-27, with a bracket labeled 'Des-Dur-Fläche' spanning measures 19-27. A '2' is written above measure 20, and a '9' is written above measure 27. A '3x' is written below the staff at the beginning of the second system.

Beispiel 1: Giuseppe Verdi, *La Traviata*, III. Akt, Vorspiel (Andante), Tonleiterstruktur T. 1–31 (<http://www.kaiser-ulrich.de/zgmth/kaiser-didaktikaufsatz-example-1.html>)

Phase 4 – Zusammenfassung und Ausblick

Vom Bewerber wurde darauf hingewiesen, dass sich viele Kompositionen über eine Tonleiterstruktur³ erklären ließen und dass in diesem speziellen Fall zwei Strukturtöne mit längerer Ausdehnung auffielen. Die Ausarbeitung dieser harmonischen Bereiche – das am es »aufgehängte« As-Dur sowie die neapolitanische Region Des-Dur – könnten dabei als für den weiteren Verlauf der Oper bedeutsam interpretiert werden.⁴ Den Abschluss bildete ein Ausblick auf mögliche Folgestunden. Die nachstehende Liste fasst den Ablauf der Lehrprobe und das Zeitmanagement zusammen:

1. Phase – Informierender Unterrichtseinstieg und Anhören des Analysebeispiels (5 Min.)
2. Phase – Freies/diskursives Gespräch zur gehörten Musik (10 Min.)
3. Phase – gelenktes Unterrichtsgespräch zur Tonleiterstruktur und Hinweis zu den Klangflächen As-Dur und Des-Dur (7 Min.)
4. Phase – Zusammenfassung und Ausblick (3 Min.)

Die Motivation und gute Beteiligung der Studierenden sowie das ansehnliche Arbeitsergebnis im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit führten, wie bereits erwähnt, zu einer insgesamt sehr guten Bewertung der Lehrprobe.

die funktionsharmonischen Zusammenhänge einiger Takte genannt, z.B. (D)-S-D-T in den Takten 8–11 und die große Schlusskadenz in den Takten 28–31. Melodisch fielen die Des-Dur-Kantilene (T. 19 ff.), die zahlreichen Vorhalte sowie der besondere chromatische Übergang vom zweiten G-Dur-Halbschlussakkord (T. 7) in den kleinen C-Dur-Septakkord (T. 8) auf.

- 3 Locus classicus: J. S. Bach, Präludium C-Dur BWV 846. Im Bereich der Oper vgl. die Arie des Cavaradossi »E lucevan le stelle« aus *Tosca* von Giacomo Puccini, den Chor »Les voici!« im letzten Akt (Nr. 26, Marsch und Chor, Takt 27 ff. bzw. Ziffer 13) der Oper *Carmen* von George Bizet u. v. a.
- 4 Vgl. im III. Akt das Duett »Parigi, o cara« zwischen Violetta und Alfredo in As-Dur (T. 75 ff.) sowie im Finale den Abschnitt »Prendi, quest'è l'immagine« in des-Moll (T. 53 ff.) und das sich dem »Se una pudica vergine« anschließende Quintett in Des-Dur (T. 83 ff.).

Zweites Beispiel: Unterrichtseinheit zum Thema ›Einführung in die romantische Harmonik‹

Die Vorgaben der folgenden Unterrichtseinheit waren das Thema sowie die Länge der Lehrveranstaltung (30 Min.). Dem Bewerber wurde auf der Einladung zur Lehrprobe schriftlich mitgeteilt, dass die zu unterrichtende Gruppe aus Studierenden der Lehramtsstudiengänge bestehen werde. Nicht bekannt waren dem Bewerber die Gruppengröße und in welchem Studiensemester sich die Studierenden befanden. Es wurden ein CD-Player sowie 12 Harmonie-Karten (Din A6) eingesetzt, von denen hier zwei exemplarisch vorgestellt werden (vgl. Beispiel 2):

Beispiel 2: Zwei Harmoniekarten (Karten 1 und 4) zur Unterrichtseinheit ›Einführung in die romantische Harmonik‹ (<http://www.kaiser-ulrich.de/zgmth/kaiser-didaktikaufsatz-example-2.html>)

Die Unterrichtseinheit lässt sich in fünf Phasen beschreiben:

Phase 1 – Informierender Unterrichtseinstieg

Nach einem Ausblick auf den Verlauf der Stunde wurden die Studierenden angehalten, in vier Gruppen jeweils drei Harmoniekarten zu analysieren und die jeweiligen Beispiele als »vorbarocke Harmonik«, »barocke Harmonik«, »klassisch-frühromantische Harmonik«, »spätromantische Harmonik« oder »nachromantische Harmonik« zu klassifizieren. Jede Harmoniefolge wurde vom Bewerber einmal am Klavier vorgespielt. Argumente für die jeweilige Klassifizierung einer Harmoniefolge sollten von den Studierenden schlagwortartig festgehalten werden.

Phase 2 – Durchführung der Gruppenarbeit

Es entwickelte sich unter den Studierenden eine lebhafte Diskussion. Die Lehrperson konnte zu jeder Zeit um Hilfe gebeten werden, wurde im Verlauf der Gruppenarbeit jedoch nur zweimal angesprochen. In dieser Phase der Lehrprobe ließen sich daher in erster Linie Aktivitäten der Studierenden beobachten, der Bewerber hielt sich die ganze Zeit im Hintergrund.

Phase 3 – Präsentation

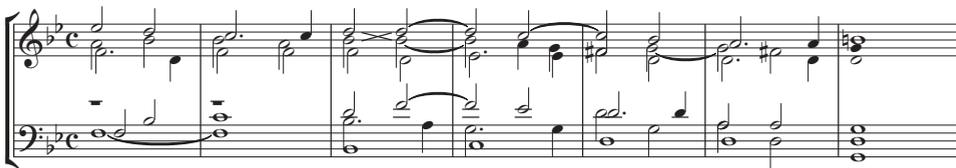
Von einem Gruppensprecher wurde das jeweilige Gruppenarbeitsergebnis vor dem Plenum erläutert, und die Mitglieder jeder Gruppe waren aufgefordert, eventuelle aus dem Plenum an sie gestellte Fragen zu beantworten. Dadurch bestand die Möglichkeit, durch kritische Einwände und Verteidigung ein Gruppenarbeitsergebnis zu bestätigen oder zu modifizieren. Die endgültige Klassifikation einer Harmoniefolge wurde abschließend in eine vom Bewerber an der Tafel vorbereitete Tabelle eingetragen. Das nachstehende Diagramm (Tabelle 1) zeigt die Gruppenarbeitsergebnisse für die beiden erwähnten Harmoniekarten:

Kartennummer	vorbarocke Harmonik	barocke Harmonik	klassisch-frühromantische Harmonik	spätromantische Harmonik	nachromantische Harmonik
Karte 1					X
Karte 4				X	

Tabelle 1: Lehrprobe ›Einführung in die romantische Harmonik‹, Einschätzung der auf den Harmoniekarten abgebildeten Beispiele durch die Studierenden

Phase 4 – Evaluation

Die zu den Harmoniefolgen gehörigen Musikbeispiele wurden angehört und die Studierenden aufgefordert zu beurteilen, ob sie ihre Kategorisierung nach dem Anhören des jeweiligen Musikbeispiels beibehalten wollten oder nicht. Im Falle einer Änderung der Auffassung sollte diese begründet werden. Die erste Karte chiffriert den harmonischen Verlauf einer Stelle aus dem sechsstimmigen Madrigal *Out from the Vale* von John Ward (1571–1638):



Beispiel 3: John Ward, *Out from the Vale*, T. 58–64
 (<http://www.kaiser-ulrich.de/zgmth/kaiser-didaktikaufsatz-example-4.html>)



Beispiel 4: John Ward, *Out from the Vale*, kontrapunktische Erklärung der manieristischen Terzschichtung c-es-g-b-d-f

Der Undezimklang, der für die Studierenden den Anlass gab, das Beispiel im 20. Jahrhundert zu verorten, lässt sich in Kenntnis des Kontextes als manieristische Schichtung von drei Septimensynkopen verstehen, wobei jeder Ton des Dreiklangs c-es-g Bezugston (Agens) einer Septimensynkope (Patiens) ist (Beispiel 4).

Die fehlerhafte Kategorisierung dieses Beispiels wurde von den Studierenden erkannt und eigenständig korrigiert. Die zweite Karte steht für die virtuose Ausarbeitung eines Zirkelmodells in einer Klavierkomposition von Franz Liszt:

Beispiel 5: Franz Liszt, *Années de Pèlerinage. Deuxième Année: Italie, Sonetto del Petrarca* Nr. 123, T. 34–40 (<http://www.kaiser-ulrich.de/zgmth/kaiser-didaktikaufsatz-exemple-6.html>)

In diesem Fall bestätigten die Studierenden die von ihnen vorgenommene Kategorisierung.

Phase 5 – Feedback

Das Feedback der Lehrperson auf die Gruppenarbeitsergebnisse bestand in der Frage, warum einige Klassifizierungen der zwölf Karten zuerst fehlerhaft vorgenommen worden waren und nach Anhören der originalen Kompositionen relativ einfach korrigiert werden konnten. Die Studierenden antworteten, dass der isolierte Parameter Harmonik ohne Kontext und gattungsspezifische Informationen nicht aussagekräftig sei. Darüber hinaus wurde die Vorstellung als Klischee erkannt, dass alte Musik grundsätzlich einfacher als romantische Musik sei und dass die Vorstellung einer progressiven Entwicklung von »ba-

rocker« zu »klassischer« und »romantischer« Harmonik ein unzureichendes Musik- und Geschichtsbild transportiere. Die folgende Übersicht fasst den Stundenverlauf und das Zeitmanagement zusammen:

1. Phase – Vorbereitung (4 Min.)
2. Phase – Durchführung der Gruppenarbeit (10 Min.)
3. Phase – Präsentation und Plenumsgespräch (5 Min.)
4. Phase – Evaluation durch Anhören der Musikbeispiele und kurzes Statement der Studierenden (6 Min.)
5. Phase – Feedback und Kommentierung (5 Min.)

Drittes Beispiel:

Evaluation einer Vorgehensweise zum Schreiben eines Choralsatzes

Dem Bewerber waren als Thema eine »satztechnische Lehrprobe mit fortgeschrittenen Studierenden« sowie die Länge der Lehrveranstaltung (30 Min.) vorgegeben. Als Gegenstand der Unterrichtsdemonstration wurde vom Bewerber die Ausarbeitung eines Choralsatzes bzw. die Bearbeitung der ersten beiden Choralzeilen des Chorals *O Ewigkeit, Du Donnerwort* gewählt. Die Lehrprobe verlief in fünf Phasen.

Phase 1 – Informierender Unterrichtseinstieg

Den Studierenden wurde mitgeteilt, dass es verschiedene bereits publizierte Vorgehensweisen gebe und sie in dieser Unterrichtseinheit in Einzelarbeit testen sollten, ob sich über eine vom Bewerber mitgebrachte neue Methode »in drei Schritten« das Schreiben eines Choralsatzes erlernen lasse oder nicht. Nach dem Testen und Vorliegen von Arbeitsergebnissen sollte die Vorgehensweise diskutiert und sowohl in ihren Stärken als auch Schwächen reflektiert werden. Die Regeln für die drei Arbeitsschritte sowie Arbeitsbögen für jeden einzelnen Arbeitsschritt wurden den Studierenden vom Bewerber zur Verfügung gestellt.

Phase 2 – Erster Arbeitsschritt

Hier ging es darum, mithilfe einer Tabelle jedem Melodieton der vorgegebenen Choralzeilen eine Harmonie zuzuweisen. Dabei waren nach Möglichkeit a) Harmoniewiederholungen und b) die Subdominante nach einer Dominante zu vermeiden.

Tonleiterstufe	1	2	3	4	5	6	7	8
Funktion	T	D	T	S/D↓	T/D	S	D	T

Tabelle 2: Lehrprobe »Choralsatz«, Harmonisierung von Melodiestufen innerhalb einer Tonart

Nach kurzer Stillarbeit wurde das einheitliche Ergebnis an der Tafel fixiert:

Beispiel 6: Lehrprobe ›Choralsatz‹, Ergebnis Schritt 1: Harmonisierung der Töne der Chormelodie

Phase 3 – Zweiter Arbeitsschritt

Im zweiten Arbeitsschritt sollte zu dieser Harmonisierung ein Bass unter Berücksichtigung der folgenden Regeln ausgearbeitet werden:

- Verwenden Sie im Zeileninnern Terzen, Sexten und die verminderte Quinte
- und an den Zeilenenden Quinte oder Oktave.
- Ergänzen Sie anschließend bei allen Terzsprüngen im Bass einen Durchgang.

In Verbindung mit der Harmonievorgabe hätte dieser Arbeitsauftrag zu dem folgenden Ergebnis führen können:

Beispiel 7: Lehrprobe ›Choralsatz‹, Ergebnis Schritt 2: Erstellen einer Bassstimme

Dieses Arbeitsergebnis wurde jedoch nicht erreicht, lediglich die erste Choralzeile konnte mit einem Bass versehen werden. Der Zeitverlust resultierte aus einer Bemerkung der Lehrperson gegenüber einer Studentin, ihr Bass sei nicht mit der Regelvorgabe vereinbar. Aus diesem Grunde werde es ihr später nicht möglich sein, die Vorgehensweise zu evaluieren. Diese Bemerkung löste bei der Studentin spürbaren Unwillen aus, da ihr anscheinend am Schreiben eines Choralsatzes nach eigener Vorstellung gelegen war, während es dem Bewerber auf die Evaluierung der Vorgehensweise ankam. Den Zeitverlust versuchte der Bewerber durch eine Beschränkung auf die erste Choralzeile, sowie den Wechsel von Einzelarbeit zu Gruppenarbeit aufzufangen.

Phase 4 – Dritter Arbeitsschritt

Ergänzen Sie die Mittelstimmen Alt und Tenor. Vermeiden Sie dabei:

- offene Parallelen (Oktave, Quinte, Einklang),
- Terzverdoppelung in dominantischen Klängen,

- unnötige Bewegungen (im Alt oder Tenor),
- unvollständige Akkorde (ohne Quinte oder Terz) und
- Quartsextakkorde.

Beim Ergänzen der Mittelstimmen ergaben sich relativ schnell die in Beispiel 8 grau markierten Parallelen in perfekten Konsonanzen.



Beispiel 8: Lehrprobe ›Choralsatz‹, Ergebnis Schritt 3: einfache Mittelstimmenaussetzung

An dieser Stelle der Lehrprobe wies der Bewerber nicht auf die Standardlösung für dieses bekannte Problem hin (Terzverdoppelung in der Subdominante), sondern ließ die Studierenden eine Lösung eigenständig erarbeiten (Beispiel 8 rechts). Die Ausarbeitung des in der Tenorführung ungeschickten Satzes, an dessen Klaviervorspiel der Bewerber dann noch zu guter Letzt scheiterte, benötigte relativ viel Zeit.

Phase 5 – Kritik und Reflexion

Durch den Zeitverlust blieb kein Raum zur Evaluation der Vorgehensweise. Der Bewerber unterbrach deshalb wenige Minuten vor Schluss die Lehrprobensituation und erläuterte den Studierenden sowie der Kommission, dass die Evaluation der Vorgehensweise eigentlich Kern der Lehrdemonstration hätte sein sollen, diese aber aufgrund des Standes der Choralsatzausarbeitung sowie der fortgeschrittenen Zeit nicht mehr in der Lehrprobe sinnvoll möglich sei. Die Lehrprobe endete für alle Seiten unbefriedigend.

ZWEITER TEIL:

AKTUELLE THEMEN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

Schulleistungsuntersuchungen wie PISA⁵, TIMSS⁶ und IGLU⁷ sowie Publikationen aus der Erziehungswissenschaft und Soziologie haben in den letzten Jahren die Musikpädagogik

- 5 PISA sind internationale Schulleistungsuntersuchungen der OECD (das Kürzel wird in verschiedenen Sprachen unterschiedlich aufgelöst). Seit 2000 werden diese Untersuchungen regelmäßig (alle drei Jahre) durchgeführt, PISA-Ergebnisse erhielten in der Vergangenheit zum Teil hohe mediale Aufmerksamkeit.
- 6 TIMSS steht für ›Trends in International Mathematics and Science Study‹ und bezeichnet eine vergleichende Schulleistungsuntersuchung auf internationaler Ebene, die von der IEA (›International Association for the Evaluation of Educational Achievement‹) regelmäßig (alle vier Jahre) durchgeführt wird.

stark beeinflusst.⁸ Irritierend wirken sich seit einigen Jahren darüber hinaus die Veröffentlichungen des neuseeländischen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlers John Hattie aus⁹, während die Systemtheorie Niklas Luhmanns bzw. seine Beiträge zur Pädagogik¹⁰ im musikpädagogischen Diskurs nur vereinzelt aufgegriffen worden sind.¹¹ Ebenfalls stark geprägt wird die derzeitige Diskussion vom Begriff der ›Kompetenzorientierung‹. Unter Kompetenz werden im vorliegenden Aufsatz und in Übereinstimmung mit dem Erziehungswissenschaftler und Psychologen Franz Weinert »die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten« verstanden, »bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«.¹² Der Kompetenzbegriff nimmt also den Menschen und seine Fähigkeit der Wissensanwendung in unvorbereiteten Situationen in den Blick, welche von vielen Faktoren abhängt und sich nicht zwangsläufig aus erlerntem Fachwissen ergibt. Auch der Begriff der ›Lernzielorientierung‹, der wie die Kompetenzorientierung den ›Outcome‹ pädagogischer Bemühungen fokussiert, hat derzeit wieder Konjunktur. Allerdings scheint nicht immer ganz klar zu sein, worin genau sich die Begriffe Kompetenz- und Lernzielorientierung in ihrem heutigen Sprachgebrauch unterscheiden.¹³ Eine gegenüber Kompetenz- und Lernzielorientierung untergeordnete Rolle spielt in der aktuellen musikpädagogischen Debatte der Begriff des vom Lehrenden vorgesehenen ›Unterrichtsziels‹. In Bezug auf den Musikunterricht findet er sich, wenn überhaupt, nur in überwiegend praktisch ausgerichteten Handleitungen. Verwendet man die Begriffe Kompetenz und Unterrichtsziel als Bezugspunkte, um die im Vorangegangenen beschriebenen Lehrproben zu analysieren, fallen strukturelle Unterschiede auf:

- 7 IGLU ist Abkürzung für die ›Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung‹ (international bezeichnet als PIRLS ›Progress in International Reading Literacy Study‹). Die IGLU gibt es seit 2001, Deutschland ist seit der ersten Erhebung an dieser Untersuchung beteiligt.
- 8 »Ich folge in diesem Buch diesem Sprachgebrauch und stelle fest: Ich muss auf meine alten Tage umlernen. Die Über- und Unterlegenheit bestimmter Unterrichtskonzepte lässt sich zurzeit empirisch nicht nachweisen.« (Meyer 2011, 8)
- 9 Insbesondere *Visible Learning* (2009) und *Visible Learning for Teachers* (2013). Beide Publikationen sind in überarbeiteter Form auf Deutsch erschienen (Hattie 2014 und 2015).
- 10 Luhmann/Schorr 1982 und 1988 sowie Luhmann 2002 und 2004.
- 11 Zu erwähnen sind hier insbesondere die Arbeiten von Verena Weidner (u. a. Weidner 2012 und Druck i. V. a). Einen Überblick über die musikpädagogische Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie gibt sie in ihrem systematischen Aufriss zum Verhältnis der beiden Theorietraditionen (Druck i. V. b).
- 12 Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, 72.
- 13 »Einige Autoren behaupten, kompetenzorientierte Bildungsstandards seien etwas ganz anderes als Lernziele. Aber wenn man sie fragt, worin denn der Unterschied liege, kommen sie ins Stocken. Deshalb behaupte ich: Jeder Bildungsstandard kann durch rein formale Umformung in ein Lernziel verwandelt werden. Man muss nur den Satz ›Die Schüler sollen ... können‹ hinzufügen« (Meyer 2007, 170). Es finden sich allerdings schon ernst zu nehmende Versuche begrifflicher Differenzierung; vgl. z. B. für die Religionspädagogik Bosold/Eisele/Jakobs/Rueß/Scholz/Schwefel o. J. [online].

1. Für die Lehreinheit zum Vorspiel des III. Akts der Oper *La Traviata* von Giuseppe Verdi war von der Lehrperson ein Unterrichtsziel geplant, das durch direkte Instruktion¹⁴ erreicht wurde.
2. Die Lehrprobe zur Einführung in die romantische Harmonik war ebenfalls auf ein Unterrichtsziel hin ausgerichtet, das jedoch durch Gruppenarbeit¹⁵ angesteuert wurde.
3. Die dritte Lehrprobe hatte kein Unterrichtsziel im Sinne einer bestimmten Choral-satzausarbeitung, sondern diese sollte Grundlage einer Evaluation des methodischen Vorgehens und Handelns der Studierenden sein.

Zu 1.) Das von der Lehrperson geplante Unterrichtsziel der ersten Lehrprobe war die Einsicht der Studierenden in die musikalische Struktur und Form des Vorspiels zum III. Akt der Oper *La Traviata*. Dieses Ziel wurde im Zeitplan erreicht und die Studierenden hatten sich aktiv beteiligt. Fraglich ist hingegen, ob durch diesen Unterricht ein Kompetenzzuwachs erzielt wurde, denn es dürfte Studierenden kaum möglich sein, selbstständig, also ohne Unterstützung durch eine Lehrperson, zu erkennen, dass sich der Verlauf von mehr als 30 Takten über eine Tonleiterstruktur beschreiben lässt.¹⁶ Die positive Beurteilung dieser Lehrprobe lässt sich also nicht auf einen Kompetenzzuwachs gründen, sondern dürfte auf der Anerkennung der Stimmigkeit von Inhalt und Methode sowie des gelungenen Zeitmanagements beruhen. Immerhin ist das Arbeitsergebnis an der Tafel für 25 Minuten Lehrdemonstration erstaunlich, wenn man bedenkt, dass sich Unterrichtsverläufe nur bedingt vorhersehen lassen. Denn psychische Systeme (im Luhmann'schen Sinne), auch die von Studierenden, liefern selbst bei methodisch hervorragend geplantem Input keinen mit Sicherheit vorhersehbaren Output (oder in der Sprache Luhmanns: psychische Systeme sind keine ›Trivialmaschinen‹). Der Gesellschaftstheoretiker merkt hierzu pointiert an:

In den Ohren der Pädagogen mag es schrecklich klingen, wenn man ihr Geschäft als Trivialisierung der Menschen beschreibt. [...] Der Lehrer bzw. Prüfer stellt eine Frage, obwohl er die Antwort schon weiß. Das ist im sozialen Alltag unüblich und, wenn es herauskommt, peinlich. In der Schule [und man möchte ergänzen: auch in der Hochschule, Anm. UK] ist dies ein Standardverfahren der Kontrolle der Trivialisierung.¹⁷

- 14 »Als *Direkte Instruktion* (direct instruction) wird ein eher lehrerzentrierter, überwiegend frontal organisierter Unterricht bezeichnet.« (Meyer 2011, 8; Hervorhebung original)
- 15 »So gilt es als erstes zu beachten, dass Gruppenarbeit in 4 Phasen zu unterteilen ist: 1. Vorbereitungsphase[,] 2. Durchführung[,] 3. Präsentation/Auswertung[,] 4. Feedback/Evaluation[.] Hält man sich an diese Reihenfolge und führt die Gruppenarbeit professionell gesteuert durch, dann ist ein erfolgreicher Abschluss sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen sehr wahrscheinlich.« (Reich 2014 [online], <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/gruppenarbeit.pdf>, 1)
- 16 Auch, dass sich durch Betrachtung mehrerer Stücke mit vergleichbarer Struktur aus verschiedenen Epochen eine Strukturgeschichte konstruieren lässt, ist für Studierende der Lehramtsstudiengänge nicht gerade eine naheliegende Erkenntnis.
- 17 Luhmann 2002, 77f. (Hervorhebung original).

Die Anregungen von Luhmann wurden in der Pädagogik beispielsweise von Annette Scheunpflug aufgegriffen, die den gleichen Sachverhalt über das Paradox zwischen individueller Freiheit und Unterrichtskausalität erläutert:

Der Bildungsbegriff markiert die Selbsttätigkeit des Individuums im *Lernvorgang* und damit die Unverfügbarkeit des *Lernens* aus der Perspektive des Lehrenden, während hingegen Unterrichtsplanungsmodelle als Theorie des *Lehrens* Unterrichtskausalität voraussetzen und eine Nichtbeliebigkeit des Unterrichtsarrangements suggerieren.¹⁸

Zwar gibt es Faktoren wie Organisation¹⁹ und Rollenasymmetrie²⁰, die bestimmte Antworten im Unterricht wahrscheinlicher machen als andere, aber die Möglichkeit kontingenter Antworten bleibt als Problem der Unterrichtsplanung bestehen.

Für den lehrerzentrierten und frontal organisierten Unterricht hat Clemens Kühn die Bedeutung einer guten Fragetechnik betont.²¹ Mit ›guter Fragetechnik‹ ist natürlich nicht eine schlechte Form der »Osterhasendidaktik«²² gemeint, die Lernende so konditioniert wie einst der pensionierte Gymnasiallehrer von Osten sein Pferd, aber es dürfte fraglich sein, ob sich eine ungewollte Beeinflussung der Befragten überhaupt verhindern lässt.²³ Gemeint ist vielmehr eine Fragetechnik, mit der die Kontingenz möglicher Antworten einschränkt wird, indem Fragen zu Antworten, die für den Fortgang der Stunde unentbehrlich sind, so präzise gestellt werden, dass es nur eine ›richtige‹ Antwort gibt (Abbildung 1).

Aus dieser Perspektive waren in der *Traviata*-Lehrprobe zwei Fragen für das Erreichen des Unterrichtsziels entscheidend: Die Frage nach den Tonhöhen bei den Taktübergängen (T. 7–8 des Vorspiels zum III. Akt) und die nach den fehlenden Skalentönen zur Vervollständigung der Tonleiterstruktur. Beide Fragen ließen jeweils nur eine richtige

18 Scheunpflug 2004, 69.

19 »Wenn ein Lehrer morgens pünktlich zum Unterricht erscheint, richtet er sich, wie seine Kollegen auch, nach dem Stundenplan. Der Stundenplan ist das Resultat (der Kommunikation) einer Entscheidung. Insofern braucht der Lehrer nicht auf den Fluren umherzuirren und zu versuchen, irgendwo mit seinen Ideen akzeptiert zu werden; und nur so kann er seinen Unterricht vorbereiten bzw. sicher sein, daß ein Improvisieren genügt. Die gute Absicht zu erziehen, gewinnt mit Hilfe von Organisation Form« (Luhmann 2002, 160).

20 »Das wichtigste dürfte die Rollenasymmetrie sein, die sich in einer als Erziehung verstandenen Interaktion nicht umkehren läßt. Es muß geklärt sein, wem die Absicht [›Absicht zu erziehen‹, Anm. UK] zugeschrieben wird und wem nicht. Damit ist zugleich das Problem der doppelten Kontingenz gelöst. Der Erzieher mag damit rechnen, daß der Zögling sich seiner Einwirkung zu entziehen sucht, nicht aber damit, daß der Zögling mit Gegenerziehung reagiert. Erziehung verträgt, anders gesagt, keine Rückkehr zur offenen Situation der doppelten Kontingenz. Sie ist, um dies auszuschließen, auf ausreichende Vorverständigungen und das heißt nicht zuletzt: auf gesellschaftliche Institutionalisierung angewiesen.« (Luhmann 2002, 55)

21 »Die philosophisch-pädagogisch-menschliche Kunst von Sokrates bestand in der Haltung, nicht vorzugeben, etwas zu wissen, jedoch andere in forschend fragenden Dialogen zu Einsichten zu führen. Er verstand sich als Geburtshelfer, nicht als Prediger. Mit ›Sokrates-Prinzip‹: meine ich dies als (für mich persönlich allerwichtigste) pädagogische Idee: *Schüler selbst Dinge entdecken zu lassen.*« (Kühn 2006, 44; Hervorhebung original)

22 Reich 2005, 182.

23 Vgl. hierzu Kaiser 2010, 199f.

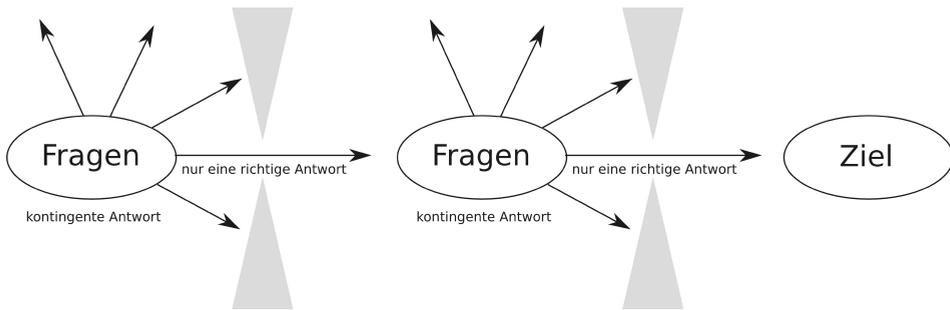


Abbildung 1: Erreichen eines Unterrichtsziels über trivialisierende Fragestellungen

Antwort zu und wurden in der Planung zu bestimmten Zeitpunkten platziert. Das musikanalytische Gespräch vor diesem Zeitpunkt war selbstverständlich sinnvoll, im Hinblick auf das Unterrichtsziel jedoch kaum von Bedeutung. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass das Erreichen eines Unterrichtsziels im Rahmen eines lehrerzentrierten und frontal organisierten Unterrichts dann wahrscheinlich ist, wenn es sich über eine Kette trivialisierender Fragen herbeiführen lässt. Trivialisierende Fragen müssen dabei nicht notwendig einfach, sondern können sehr komplex sein²⁴, denn auch komplexe Fragen sind trivialisierend, sofern sie lediglich eine korrekte Beantwortung zulassen. Diese Perspektive offenbart aber auch, dass die Phasen des freien/diskursiven und des fragend-entwickelnden Gesprächs in der Lehrprobe nicht auseinander hervorgingen. Überspitzt gesagt war es egal, welche analytischen Beobachtungen von den Studierenden während der freien Gesprächsphase artikuliert wurden; in jedem Fall hätte der Bewerber zum angemessenen Zeitpunkt die Frage nach den Taktübergängen gestellt und damit die Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsziel gelenkt. Jenseits einer Lehrprobensituation könnte ein solches Nichtaufgreifen studentischer Beiträge sogar als unbewusster Ausdruck einer Geringschätzung interpretiert werden.

Zu 2.) Das zur ersten Lehrprobe Gesagte trifft – obwohl sich am Ende des Unterrichts das gewünschte Aha-Erlebnis einstellte – in weiten Teilen auch auf die zweite Lehrprobe zu. Ziel der Gruppenarbeit war das Reflektieren des Parameters Harmonik anhand abstrakter Harmoniefolgen, das Ziel des Unterrichts die Einsicht in die Differenz zwischen abstrakter Harmoniefolge und konkretem kompositorischen Kontext. Unterrichtsziel und Gruppenarbeitsergebnisse waren also nur lose gekoppelt, nahezu alle denkbaren Gruppenarbeitsergebnisse hätten in das Unterrichtsgeschehen integriert werden können. Lediglich eine Ablehnung des Arbeitsauftrages (zum Beispiel die Bemerkung, dass sich aufgrund abstrakter Harmoniefolgen eine historisch-stilistische Einordnung nicht sinnvoll vornehmen lässt) oder durchgängig zutreffende stilistische Einordnungen (was ein sehr

24 »Trivialmaschinen sind solche, die auf einen bestimmten Input mit Hilfe einer eingebauten Funktion (der ›Maschine‹) einen bestimmten Output produzieren. Ein anderer Input würde, sofern im Resonanzbereich der Maschine liegend, zu einem anderen Output führen. 2 mal 2 ist 4; 2 mal 3 ist 6. Die Maschine kann durch geeignete Programmierungen zu hoher Komplexität ihrer möglichen Inputs und Outputs gebracht werden. Das ändert nichts an ihrer Trivialität.« (Luhmann 2002, 77)

unwahrscheinlicher Zufall gewesen wäre) hätten das Erreichen des Unterrichtsziels oder die Einhaltung der Zeitvorgaben gefährden können. Die insgesamt positive Bewertung der Lehrprobe dürfte hier ebenfalls auf Anerkennung der Methodenwahl, die eine gute Beteiligung der Studierenden bewirkte, sowie des gelungenen Zeitmanagements beruhen.

Zu 3.) Die dritte Lehrprobe hatte demgegenüber eine andere Anlage und aus Sicht der Kompetenzorientierung ein größeres Potenzial als die anderen beiden Lehrdemonstrationen. Denn die Studierenden sollten sich selbst in Ihrer Arbeitsweise beobachten und Arbeitsergebnisse einer dogmatischen Vorgehensweise evaluieren. Da die Regeln in verschiedenen Tonarten angewendet werden können, bieten sie wesentlich mehr Möglichkeiten, als auf den ersten Blick ersichtlich sind.²⁵ Die Studierenden konnten ihre Vorkenntnisse hinsichtlich des Ausarbeitens von Satzaufgaben sowie der Oktavregel einbringen. Im Evaluationsgespräch hätten dabei vorhandene Fähigkeiten artikuliert, nicht erkannte Möglichkeiten der Methode entdeckt sowie Phänomene, die sich über die Regeln nicht realisieren lassen, benannt werden können (z. B. Standardkadenzen oder Sequenzen). In jedem Fall hätte ein solches Gespräch einen reflektierten Umgang mit vorhandenem und neu erworbenem Wissen eingefordert, der eine mechanische Anwendung oder Übernahme dieses Wissens ausgeschlossen hätte.

Das Misslingen der Lehrprobe vollzog sich auf verschiedenen Ebenen. Zum einen lag ein Fehler in der Planung, zwei Lehrproben in einer stattfinden zu lassen: eine Lehrprobe zur regelgeleiteten Herstellung eines Choralsatzes und eine weitere zur Evaluierung dieser regelgeleiteten Vorgehensweise. Vielleicht wäre es aus inhaltlicher Sicht geboten gewesen, auch die Ausarbeitungen (zusätzlich zu den Regeln) vorzugeben, um gleich in das Evaluationsgespräch einsteigen zu können. Formal hätte das allerdings eine flexible Auslegung der Vorgabe ›satztechnische Lehrprobe‹ erfordert. Zum anderen ließen sich die Studierenden nur bedingt darauf ein, eine unkritische Anwendung der Regeln zu versuchen und dabei eine kritische Beobachterrolle ihres Handelns einzunehmen. Das wiederum könnte sowohl an einem unklaren Unterrichtseinstieg des Bewerbers gelegen haben als auch an einer Überforderung der Studierenden in Anbetracht einer ungewohnten Aufgabenstellung. Nicht zuletzt war der Bewerber auf die Situation nicht vorbereitet, dass ›fortgeschrittene Studierende‹ an einer einfachen Mittelstimmenaussetzung bzw. bekannten Satzfehler-Konstellation scheitern.

DRITTER TEIL: ZUR SITUATION DES HOCHSCHULFACHS MUSIKTHEORIE

Theorie sagt und Praxis zeigt, dass der Verlauf von Unterricht nicht vorhersehbar ist. Aus diesem Grunde ist gelungener Unterricht ein Glücksfall. Welche Konsequenzen resultieren daraus für das Hochschulfach Musiktheorie und seine Didaktik? Natürlich könnte man die Auffassung vertreten, dass, wenn Unterricht nicht vorhersehbar sei, er auch

25 Da eine ausführliche Erörterung der Möglichkeiten der Vorgehensweise, die auf einer didaktischen Modifikation der ›Regola dell'ottava‹ beruht, an dieser Stelle zu weit führen würde, sei auf ein online verfügbares eLearning-Tutorial verwiesen: <http://www.musikanalyse.net/tutorials/choralsatz> (Kaiser o.J. [online]).

nicht geplant werden müsse. Wie unsinnig diese Auffassung ist, zeigt ein Vergleich: Auch das gelungene Konzert des Künstlers ist ein Glücksfall. Ein unerwartetes Geräusch, eine schwierige Raumakustik, eine kleine Unkonzentriertheit oder einfach nur ein schlechter Tag: Alles lässt sich im Nachhinein als Motiv des Misslingens bestimmen. Aber niemand käme wohl auf die Idee, den Wert des Übens oder einer Konzertvorbereitung anlässlich eines missglückten Auftritts in Frage zu stellen. Und es lassen sich noch weitere Parallelen zwischen Unterrichts- und Konzertsituation herstellen: Zum Beispiel mag der Applaus des Publikums schmeicheln, aber mindestens ebenso wichtig dürften für die Bewertung der Konzerteistung die nachträgliche Analyse der Künstlerin bzw. des Künstlers selbst und die öffentliche Kritik sein. Der Selbstanalyse und der öffentlichen Kritik entsprechen in der Didaktik Reflexion und Evaluation. Was Schülerinnen, Schüler und Studierende tatsächlich lernen, lässt sich nicht am Unterricht ablesen, sondern nur über professionelle Evaluationen ermitteln. Deswegen sind für John Hattie auch nicht Lehrpersonlichkeit, Unterrichtskonzepte oder Unterrichtserfahrungen entscheidend, sondern insbesondere die Bereitschaft der Lehrpersonen, die Wirkung ihres Unterrichtens auf das Lernen zu evaluieren:

Was ich *nicht* sage, ist, dass es »auf die Lehrperson ankommt«: Dieses Klischee wird von den in *Lernen sichtbar machen* zusammengetragenen empirischen Belegen in keiner Weise gestützt. Es ist ein Klischee, das die Tatsache verschleiert, dass die größte Quelle der Varianz in unserem System die Lehrpersonen sind (sowohl die Varianz zwischen Lehrpersonen, aber sogar bei ein und derselben Lehrperson kann ihre Wirkung an verschiedenen Tagen und zwischen verschiedenen Fächern deutlich variieren). Worauf es *tatsächlich* ankommt, ist, dass Lehrpersonen über eine Geisteshaltung verfügen, die sie veranlasst, ihre Wirkung auf das Lernen zu evaluieren.²⁶

Fehlt systematische Evaluation, läuft Unterricht beständig Gefahr, die Diskrepanz zwischen Lehrinhalten und erworbenen Fachkompetenzen zu vergrößern. Die folgenden Diagramme veranschaulichen den Sachverhalt:

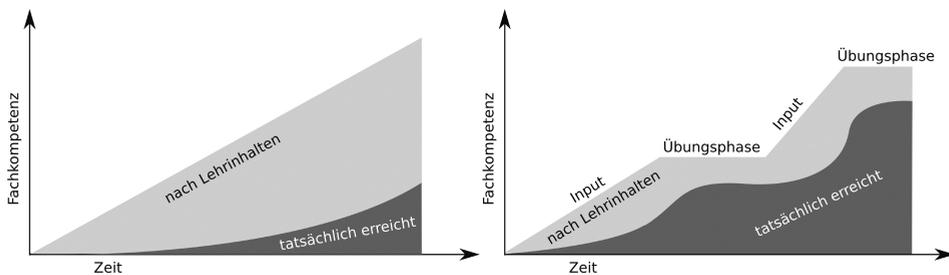


Abbildung 2: Kompetenzerwerb im Unterricht

Erst Evaluation macht sichtbar, ob die Vermittlung von Fachinhalten zum Erwerb von Handlungskompetenz führt oder nicht. Wird durch Evaluation festgestellt, dass Lehrin-

²⁶ Hattie 2014, 17 (Hervorhebungen original).

halte und erworbene Fachkompetenz auseinanderklaffen, können Übungsphasen und echte Lernzeit die Kluft zwischen fachlichem Input und studentischem Output verringern. Unterricht, der in dieser Form Lernen sichtbar macht, wird seiner eigenen Evaluierung verpflichtet sein und anschließende Unterrichtsgestaltungen an diesen Evaluationsergebnissen orientieren.

Geht man davon aus, dass Lehren auch an Musikhochschulen eine Profession ist²⁷ und dass Reflexion und Evaluation auch hier wesentliche Merkmale guten Unterrichts darstellen, rücken zwei Probleme in den Vordergrund. Das erste besteht darin, dass jenseits wohlklingender Studienordnungen und Modulhandbücher ein Großteil des Unterrichts in Musiktheorie an Musikhochschulen Fachinhalten verpflichtet ist und diese auf Unterrichtsstunden verteilt werden. Das zweite besteht darin, dass Stellen in Musiktheorie für das Gelingen von Lehrproben vergeben werden, die in ihrer einseitigen Fixierung auf das Unterrichtsgeschehen problematisch und von vielen Zufällen²⁸ abhängig sind. Der zuletzt genannte Umstand wirkt wiederum negativ auf den Unterricht in Methodik des Hauptfachs Musiktheorie/Gehörbildung zurück, weil man gezwungen ist, zwischen gutem Unterricht und gutem Lehrprobenunterricht zu unterscheiden. Denn Unterricht, in dem man Studierenden über einen längeren Zeitraum hilft, Fachkompetenzen zu erwerben, hat wenig gemein mit Unterricht, in dem man versucht, in kurzer Zeit eine Kommission zu überzeugen.

Die erste Lehrprobe (*Traviata*) wurde seinerzeit von mir an der Hochschule für Musik und Theater München gehalten, ihr verdanke ich meine derzeitige Stelle (C3-Professur im Fach Musiktheorie). Die zweite Lehrprobe (Harmonielehrekarten) habe ich 2000 anlässlich einer Vorstellung für eine C3-Professur an der Hochschule für Musik in Hamburg konzipiert und realisiert, die dritte (Choralsatz) 2014 im Rahmen einer Vorstellung für eine W3-Professur an der Hochschule für Musik in Freiburg. In Hamburg führte die Lehrprobe zu einem Listenplatz, die Freiburger Stelle wurde nicht besetzt, weil sich die Kommission auf keinen Kandidaten einigen konnte. Während ich mit der beschriebenen Choralsatz-Vorgehensweise in München im Rahmen eines Proseminars zur ›Regola dell'ottava‹ seit Jahren sehr gute Erfahrungen mache, war sie in Freiburg ein Thema zur falschen Zeit am falschen Ort.

27 Davon kann man nur ausgehen, wenn man Luhmann in folgendem Punkt widerspricht: »Die pädagogische und didaktische Komponente ist für die Elementarschulen wichtig, aber ihre Bedeutung nimmt ab, sobald Fachunterricht hinzutritt. Man braucht nicht Pädagogik studiert zu haben, um an höheren Schulen Mathematik, Geographie, Geschichte usw. zu unterrichten. Der Fachunterricht ist auch deshalb nicht professionell, weil er eine Übertragung des Wissens auf den Klienten anstrebt, während für Professionen das Gegenteil zutrifft. Kein Arzt will seinen Patienten zum Mediziner, kein Jurist seinen Klienten zum Juristen machen, auch wenn im Beratungsprozeß eine begrenzte Belehrung eine Rolle spielen mag. Auch der Lehrer arbeitet daher nur insofern professionell, als er ein Wissen und Können benutzt, das er nicht lehren, nicht übertragen will. In den höheren Schulen und erst recht in den Universitäten reduziert sich daher die professionelle Komponente auf ein in der Praxis angeeignetes Geschick.« (Luhmann 2002, 151)

28 Im Rahmen von Probeunterricht bei Berufungsverfahren ist ein großes Problem, dass den Unterrichtenden (und manchmal sogar der Kommission) bis zum Beginn des Unterrichts weder die Gruppenzusammensetzung noch das (oft sehr heterogene) Leistungsniveau der Studierenden bekannt sind.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hg.) (2007), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (= Bildungsforschung 1), Bonn/Berlin: o. V., unveränderter Nachdruck 2009, http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Hattie, John (2013), *Lernen sichtbar machen*, überarbeitete dt.-sprachige Ausg., besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Hattie, John (2009), *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London/New York: Routledge].
- (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, überarbeitete dt.-sprachige Ausg., besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [Hattie, John (2012), *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning*, London/New York: Routledge].
- Kaiser, Ulrich (2010): »Sokrates und die Musiktheorie«, in: Diergarten, Felix / Ludwig Holtmeier / John Leigh / Edith Metzner (Hg.), *Musik und ihre Theorien. Clemens Kühn zum 65. Geburtstag*, Dresden: Sandstein, 197–202. http://www.kaiser-ulrich.de/Files/Public/Kaiser_SokratesUndMusiktheorie.pdf
- (o.J.), *Choralsatz schreiben*. <http://www.musikanalyse.net/tutorials/choralsatz>
- Kühn, Clemens (2006): *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln. Erfahrungen – Ideen – Methoden. Ein Handbuch*, Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Bosold, Bernhard / Markus Eisele / Maria Jakobs / Karl Rueß / Angelika Scholz / Eberhard Schwefel (o.J.), *Kompetenzen und Lernziele*. http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/religion/gym/fb1/1_theorie/komp/3_wassind/2_ziele/
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hg. von Dieter Lenzen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2004): *Schriften zur Pädagogik*, hg. von Dieter Lenzen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- / Eberhard Schorr (1982): *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt am M.: Suhrkamp.
- / Eberhard Schorr (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, Hilbert (2007), *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*, komplett überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- (2011): *Was ist guter Unterricht?* 8. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reich, Kersten (2005): »Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden«, in: Voß, Reinhard (Hg.): *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*, Heidelberg: Carl Auer, 179–190. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_47.pdf
- (2014), *Methodenpool*, Köln. <http://methodenpool.uni-koeln.de/>
- Scheunpflug, Annette (2004): »Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive«, in: Lenzen, Dieter (Hg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 65–87.

- Weidner, Verena (2012): »Die« Musiktheorie »der« Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen«, in: Niessen, Anne / Jens Knigge (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln* (= Musikpädagogische Forschung 33), Essen: Die Blaue Eule, 300–315. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8576/pdf/AMPF_2012_Band_33.pdf
- (Druck i. V. a): *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung 2), Münster: Waxmann.
- (Druck i. V. b): »Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik. Annäherungen an ein Theorieverhältnis«, in: Niessen, Anne / Jens Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung 36), Münster: Waxmann.

Angebot & Nachfrage

Was die Musiktheorie für die Schulpraxis tun kann

Hans Jünger

ABSTRACT: Der Beitrag versucht mit Hilfe des Instrumentariums der Tätigkeitstheorie (Leontjew) die Beziehungen zwischen den Wissenschaften Musiktheorie und Musikpädagogik und dem Schulfach Musik zu klären und die Motive der verschiedenen Akteure zu ergründen. Dabei zeigt sich, dass ein institutionalisierter Regelkreis zwischen Musiktheorie und Schulpraxis fehlt und deshalb das Angebot der Musiktheorie den Bedarfen der Schulpraxis nur teilweise gerecht wird. Aus Sicht der Schulpraxis wäre wünschenswert, wenn die Musiktheorie sich mehr als bisher mit Musik aller Provenienzen und Funktionen beschäftigte und dabei nicht nur strukturelle, sondern auch semantische Aspekte in den Blick nähme.

The essay uses the tools of activity theory (Leontjev) to clarify the relations between the sciences of music theory and of music pedagogy and the school subject music, and it tries to identify the motives of the various actors. It becomes apparent that due to a lack of an institutionalised regulatory circuit the offer of music theory only partially meets the needs of school practice. From the point of view of school practice music theory should pay more attention to music of all origins and functions, and it should focus not only on structural aspects but on semantic aspects as well.

In einem 1882 in Boston erschienenen Kinderbuch findet man eine Abbildung, die auf den ersten Blick eine vertraute Szene zu zeigen scheint: Ein Lehrer steht zwischen drei Kindern und schreibt mit Kreide die C-Dur-Tonleiter an die Tafel – offenbar findet hier schulischer Musikunterricht statt (Abb. 1). Bei näherem Hinsehen fällt allerdings auf, dass eines der Mädchen noch im Kindergartenalter ist. Und tatsächlich: Wer sich die Mühe macht, der Herkunft des Sticks nachzuforschen, muss erstaunt feststellen, dass der Ort des Geschehens kein Unterrichtsraum ist, sondern ein Kinderzimmer. Der Text, der hier illustriert wird, berichtet von einem Mr. Brown, der in seiner Wohnung eine Wandtafel montiert hat, um Fragen seiner Kinder – z. B. nach dem Sinn der Notenschrift – besser beantworten zu können.¹

Die erzieherischen Bemühungen, die amerikanischen Vätern des 19. Jahrhunderts hier unterstellt werden, mögen erstaunen, doch noch interessanter ist die Tatsache, dass dieses Bild den Artikel »Musikpädagogik« in der Online-Enzyklopädie *Wikipedia*

1 Carter 1882, 13f.



Abb. 1: Samuel E. Brown, *Learning Scales*²

schmückt.³ In den Augen dessen, der es ausgewählt und eingefügt hat⁴, ist die abgebildete Situation offenbar prototypisch – Musiktheorie (oder zumindest Notenlesen) scheint ihm zentraler Inhalt der musikalischen Bildung zu sein.

Man kann davon ausgehen, dass nicht wenige Musiktheoretiker⁵ ihm da zustimmen werden. Darauf deuten nicht nur entsprechende Äußerungen von Vertretern dieser Disziplin hin⁶, sondern auch von ihnen erarbeitete Unterrichtsmaterialien, die bereits Kindern und Jugendlichen im Bereich von Harmonie-, Satz- und Formenlehre ein Lernpensum zumuten, das nicht gerade beiläufig zu absolvieren ist.⁷

Dagegen dürften sich die meisten Musikpädagogen in einer solchen Charakterisierung ihres Faches nicht wiederfinden. Vor allem im Kindergarten- und Grundschulalter hält man heute praktische Erfahrungen mit dem Musizieren für erheblich wichtiger als Notenlernen und Musiktheorie. Diese

werden eher als flankierende Unterstützung denn als Mittelpunkt des Musikunterrichts gesehen.⁸ Unter Berufung auf Erkenntnisse der Lernpsychologie plädiert man dafür, dem Musizieren den Vorrang zu geben und, soweit es eben geht, auf Musiktheorie zu verzichten – nach dem Motto ›So viel wie nötig – so wenig wie möglich.‹⁹

2 University of Florida Digital Collection, <http://ufdc.ufl.edu/UF00050332/00001/19j>

3 Wikipedia: *Musikpädagogik*.

4 Laut Versionsgeschichte des Artikels ist das Bild am 11.8.2013 von einem Wikipedia-Administrator namens Stefan Kühn eingefügt worden. Dieser ist Kartograf von Beruf.

5 Generisches Maskulinum – ich meine jeweils immer auch Musiktheoretikerinnen, Musikpädagoginnen, Musiklehrerinnen, Schülerinnen und Musikerinnen.

6 Johannes Menke (2010, 64) z. B. schreibt 2010 in der *ZGMTH* (im Zusammenhang mit Überlegungen zum Musiktheorieunterricht an Hochschulen): »Musiktheorie spielt bei der musikalischen Bildung eine zentrale Rolle. Es ist ein Kernfach der musikalischen Bildung.«

7 Ulrich Kaiser findet es z. B. angemessen, Kinder ab 10 Jahren im Klavierunterricht mit vier Dreiklangs- und fünf Septakkord-Formen bekannt zu machen (Kaiser 2012a) und sie in die Kadenzharmonik bei Händel, Mozart und Schumann einzuführen (Kaiser 2012b).

8 Den Ausdruck ›Musikunterricht‹ verwende ich nicht nur für bestimmte Veranstaltungen der allgemein bildenden Schule, sondern für jede Art von Unterricht, in dem der Erwerb musikbezogener Erfahrungen und Kompetenzen im Mittelpunkt steht.

Nun ist der Stellenwert der Musiktheorie im Musikunterricht nicht die einzige Frage, in der Musiktheoretiker und Musikpädagogen vermutlich verschiedener Meinung sind. In einer systemtheoretisch fundierten Analyse der funktionalen Beziehungen zwischen den beiden Wissenschaften hat Verena Weidner (2010) eine ganze Reihe von Themen identifiziert, über die zum Teil heftig debattiert wird: Inhaltskanon, Schülerorientierung, Wissenschaftsverständnis usw. Dabei diagnostiziert sie in vielen Fällen Kommunikationsdefizite: Wie alle sozialen Systeme nehmen auch Musiktheorie und Musikpädagogik auf Grund ihrer Selbstreferentialität ihre Umwelt nur selektiv wahr, so dass Missverständnisse – in der Sprache Luhmanns: »Resonanzprobleme« – vorprogrammiert sind.

So erhellend Weidners systemtheoretische Perspektive ist, sie zeigt doch nur eine Seite der Medaille. Denn die Diskrepanzen zwischen Musiktheorie und Musikpädagogik lassen sich nicht nur auf mangelhafte Verständigung, sondern auch auf unterschiedliche Interessen von Musiktheoretikern und Musikpädagogen zurückführen.¹⁰ Ich will daher im Folgenden einen anderen Blickwinkel einnehmen: den der Tätigkeitstheorie, wie sie von der Kulturhistorischen Schule um Lew S. Wygotski, Alexander R. Lurija und Alexei N. Leontjew entwickelt¹¹ und von Wolfgang M. Stroh in die (zunächst west-)deutsche Musikwissenschaft eingeführt worden ist.¹²

Diese psychologische Theorie legt – anders als die Systemtheorie des Soziologen Luhmann – den Fokus nicht auf Kommunikationszusammenhänge, sondern auf Motive und Ziele handelnder Menschen. Angewendet auf musikbezogene Tätigkeiten ermöglicht sie Einsichten, die helfen können, das Handeln und Denken der verschiedenen Akteure besser zu verstehen und möglicherweise die Kooperation zwischen ihnen zu verbessern.

Dabei werde ich mich nicht wie Weidner auf die Beziehungen zwischen den beiden Wissenschaften Musiktheorie und Musikpädagogik beschränken. Zwar versteht sich letztere bis zu einem gewissen Grad als Sachwalterin des Musikunterrichts, doch wegen der Unterschiedlichkeit der Interessen von Wissenschaft und Praxis erscheint es mir sinnvoll, neben den Tätigkeiten des Musiktheoretikers und des (wissenschaftlichen) Musikpädagogen auch die des Musiklehrers in den Blick zu nehmen.¹³

9 In einem Handbuch des Grundschulmusikunterrichts heißt es: »Prozedurales, aus dem aktiven Tun heraus sich entwickelndes Lernen hat in der kindlichen Entwicklung den Vorrang vor dem deklarativen, begrifflichen Lernen. [...] Bezeichnungen von Strukturen und Formverläufen und symbolische Darstellung etwa durch Notation werden sinnvoll, wenn zuvor musikalische Vorstellungen aus dem praktischen Handeln heraus erworben werden konnten« (Fuchs 2010, 20). Dem entspricht die wachsende Beliebtheit von Spielangeboten, die ohne Notenschrift auskommen, wie z. B. Frenzke/Hinz/Kruse 2008.

10 Den Aspekt der Interessen blendet Weidner bewusst aus, weil Luhmann »soziale Zusammenhänge grundsätzlich als »kontingent« begreift«: »Inwieweit [...] hochschulpolitische oder institutionelle Interessen eine Rolle spielen, muss vor diesem Hintergrund offen bleiben« (2010, 119).

11 Vgl. Leontjew 1977.

12 Vgl. Stroh 1984. Dass Strohs Ansatz so wenig Resonanz gefunden hat, ist zu bedauern, denn für die Musikwissenschaft und auch für eine in einem weiteren Sinn verstandene Musiktheorie (»Theorie der Musik«) bietet die Tätigkeitstheorie interessante Perspektiven (vgl. dazu Jünger 2014b).

13 Zur Mehrdeutigkeit des Begriffs »Musikpädagogik« vgl. Kaiser 1995, 9–12.

Unter ›Tätigkeit‹ versteht die Tätigkeitstheorie die Interaktion des Individuums mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. Tätigkeiten werden von Motiven angetrieben, richten sich auf materielle und ideelle Gegenstände und sind hierarchisch strukturiert, d.h. sie werden durch verschiedene Handlungen realisiert, die sich ihrerseits aus verschiedenen Operationen zusammensetzen. Daher kann man Tätigkeiten als System von funktionell aufeinander bezogenen Handlungen und Operationen begreifen.¹⁴

Manche solcher ›Handlungs-Cluster‹ treten in einer gegebenen gesellschaftlich-historischen Situation häufiger auf als andere, so dass es oft sinnvoll ist, nicht nur von der singulären Tätigkeit eines Individuums, z. B. des Herrn Müller, sondern allgemeiner von der Tätigkeit einer Personengruppe, z. B. von ›der‹ Tätigkeit ›des‹ Musiklehrers zu sprechen. Dass solche Typisierungen individuelle Unterschiede vernachlässigen (d. h. dass es immer auch Gegenbeispiele gibt), liegt ebenso in der Natur der Sache wie ihre Arbitrarität: Die Vielfalt menschlicher Lebensäußerungen lässt sich immer auch anders beschreiben.

Ob individuell oder typisch – jede Tätigkeit lässt sich unter (mindestens) drei Aspekten analysieren: Man kann die Handlungen und Operationen beschreiben, die zu ihrer Ausübung beitragen, man kann die materiellen und ideellen Gegenstände benennen, auf die sie gerichtet ist, und man kann die Motive identifizieren, von denen sie angetrieben wird.

Bei meiner Untersuchung der Interaktionen zwischen den Tätigkeiten des Musiktheoretikers, des Musikpädagogen und des Musiklehrers werde ich den ersten Aspekt überspringen. Diese Tätigkeiten sind durch Arbeitsplatzbeschreibungen und Traditionen der zuständigen Institutionen so weit standardisiert, dass es für meine Argumentation genügt, sie durch die folgende Charakterisierung zu bestimmen: Mit ›Musiktheoretiker‹ und ›Musikpädagoge‹ meine ich diejenigen Vertreter ihrer Wissenschaft, die heutzutage ihren Arbeitsplatz an deutschen Hochschulen und Universitäten finden, und mit ›Musiklehrer‹ diejenigen Lehrer, die an der allgemein bildenden Schule oder an der Musikschule bzw. im privaten Musikunterricht tätig sind.¹⁵

Ich werde als erstes untersuchen, worauf sich die drei Tätigkeiten richten und in welcher Weise sie miteinander verflochten sind, dann werde ich der Frage nachgehen, welche Motive der Tätigkeit des Musiktheoretikers zugrunde liegen könnten und wie sich diese Motive auf das Angebot der Musiktheorie an die Schulpraxis auswirken. Schließlich geht es darum, welche Konsequenzen aus meinen Vermutungen zu ziehen sind und wie das Angebot der Musiktheorie den Bedarfen der Schulpraxis möglicherweise besser angepasst werden kann.

14 Leontjew 1977 definiert den Begriff an prominenter Stelle folgendermaßen: »Die Tätigkeit ist eine ganzheitliche [...] Lebenseinheit des körperlichen, materiellen Subjekts. Im engeren Sinne [...] ist sie eine durch psychische Widerspiegelung vermittelte Lebenseinheit, deren reale Funktion darin besteht, das Subjekt in der gegenständlichen Welt zu orientieren. Mit anderen Worten, die Tätigkeit stellt [...] ein System mit eigener Struktur, mit eigenen inneren Übergängen und Umwandlungen sowie mit eigener Entwicklung [dar].«

15 Daraus folgt, dass die vorliegende Tätigkeitsanalyse nur für diejenigen Gültigkeit beanspruchen kann, die bei ihrer Tätigkeit nicht von den formellen und informellen Vorgaben der jeweiligen Institutionen abweichen. Leider fehlen empirische Studien, die genauere und objektivere Beschreibungen der drei Tätigkeiten erlauben würden.

Tätigkeiten

Viele Missverständnisse rühren daher, dass man Musiktheoretikern, Musikpädagogen und Musiklehrern unterstellt, sie hätten einen gemeinsamen Gegenstand: die Musik. In Wirklichkeit sind die Tätigkeiten dieser drei Akteure auf unterschiedliche Gegenstände gerichtet. Sie haben zwar etwas gemeinsam: Alle drei interagieren weniger mit ihrer materiellen Umwelt – wie z. B. der Geigenbauer, dessen Aufmerksamkeit mehr auf die Bearbeitung von Holz als auf die Psyche seiner Kunden gerichtet ist –, sondern vor allem mit ihrer sozialen Umwelt; sie beschäftigen sich nämlich mit den Tätigkeiten anderer Akteure. Doch Musiktheoretiker, Musikpädagogen und Musiklehrer unterscheiden sich darin, auf welche andere Tätigkeit ihre eigene Tätigkeit gerichtet ist.

- Relativ einfach liegt der Fall beim Musiklehrer. Der Gegenstand, auf den sich seine Tätigkeit richtet, ist die Lerntätigkeit seiner Schüler. Diese besteht darin, sich musikbezogene Tätigkeiten – die des Musikers, des Konzertbesuchers, des Musikkritikers usw. – anzueignen. Der Lehrer macht seine Schüler mit solchen Tätigkeiten bekannt, so dass sie eine Wahl treffen können, er hilft ihnen, die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, und er unterstützt sie dabei, sich den ebenfalls notwendigen musikalischen Erfahrungshintergrund zu erarbeiten.
- Komplizierter verhält es sich beim Musikpädagogen. Denn zu seinen Aufgaben gehören sowohl Forschung als auch Lehre. Seine Tätigkeit hat also zwei Gegenstände. Einerseits richtet sie sich auf das, was die am Musikunterricht beteiligten Akteure tun: Der Musikpädagoge untersucht die Lerntätigkeit der Schüler und die Lehrtätigkeit der Musiklehrer. Andererseits richtet sie sich auch auf die Lerntätigkeit von (zukünftigen) Musiklehrern: Der Musikpädagoge unterstützt Lehramts- und Musikpädagogikstudierende dabei, die musikdidaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die sie für ihre Tätigkeit im allgemein bildenden Musikunterricht oder im Instrumental- bzw. Gesangsunterricht brauchen werden.
- Auch der Musiktheoretiker hat von seiner Hochschule bzw. Universität zwei Aufgaben zugewiesen bekommen. Zum einen beschäftigt er sich mit dem, was Musiker tun. Er erforscht nämlich bestimmte Aspekte der Tätigkeit von Musikern, insbesondere von Komponisten, und zwar untersucht er die von ihnen erfundene Musik – vor allem ihre strukturelle Seite. (Hier, und nur hier, kann man also sagen, dass Musik Gegenstand der Tätigkeit ist.) Zum anderen beschäftigt er sich aber auch mit dem, was Musikstudierende tun. Er hilft sowohl (zukünftigen) Musikern als auch (zukünftigen) Musiklehrern (daneben auch zukünftigen Musiktheoretikern und Musikwissenschaftlern), die musiktheoretischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die sie für ihre jeweiligen Tätigkeiten benötigen werden. Indem er sie in den Fächern Harmonielehre, Ton-satz, Formenlehre, Analyse usw. unterrichtet, unterstützt er sie bei ihrer Lerntätigkeit.

Abbildung 2 visualisiert diese Zusammenhänge (der Musiklehrer hilft Schülern, der Musikpädagoge beobachtet Musiklehrer und Schüler und hilft Musiklehrern, der Musiktheoretiker beobachtet Musiker und hilft Musikern und Musiklehrern). Wie man deutlich sieht, ist die Dreieckskonstellation Musiktheoretiker – Musikpädagoge – Musiklehrer alles andere als symmetrisch oder ausgewogen:

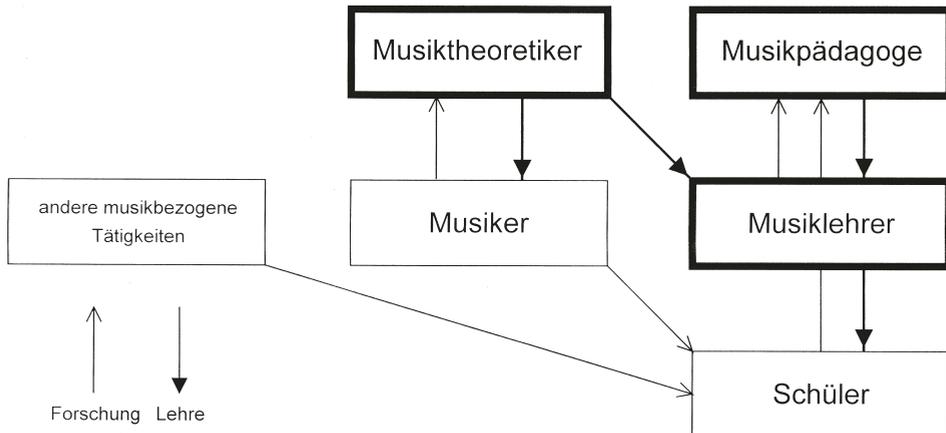


Abbildung 2: Beziehungen zwischen den Tätigkeiten des Musiktheoretikers, des Musikpädagogen und des Musiklehrers

- Zwischen Musikpädagogen und Musiklehrern besteht ein Regelkreis: Als Forschender beobachtet der Musikpädagoge die Tätigkeit des Musiklehrers (zumindest des an der allgemein bildenden Schule arbeitenden Musiklehrers), als Lehrender beeinflusst er diese Tätigkeit. Damit sind relativ gute Voraussetzungen dafür gegeben, das Angebot der Musikpädagogik an die Bedarfe der Schul- und Unterrichtspraxis anzupassen.¹⁶
- Dagegen geht der institutionell vorgesehene Informationsfluss zwischen Musiktheoretikern und Musiklehrern nur in eine Richtung. Zwar muss auch der Musiktheoretiker sowohl forschen als auch lehren, doch ein Regelkreis besteht nur in Bezug auf Musiker (vor allem Komponisten). Es gehört nicht zum Aufgabenbereich des Musiktheoretikers zu untersuchen, was Musiklehrer tun. Daher ist es wahrscheinlicher, dass das Angebot der Musiktheorie sich an den Bedarfen der Komponisten (und natürlich Musiktheoretiker und Musikwissenschaftler) orientiert, als dass es den Erfordernissen der Unterrichtspraxis entspricht.
- Denkbar wäre eine indirekte Rückmeldung von der Unterrichtspraxis zur Musiktheorie, bei der die Musikpädagogik eine Vermittlerrolle einnähme. In diesem Fall käme – wenn auch auf einem Umweg – ein Regelkreis zwischen Musiktheoretikern und Musiklehrern zustande. Doch zwischen Musiktheorie und Musikpädagogik besteht überhaupt keine (institutionalisierte) Beziehung, so dass die Musiktheorie von Informationen aus der Unterrichtspraxis abgeschnitten ist.

Diese Situation ist prekär. Dass Musiktheoretiker zukünftige Musiklehrer ausbilden, ohne direkten Einblick in deren Tätigkeit zu haben, muss zu Problemen führen.¹⁷ Deshalb werde ich nun die Motive untersuchen, die der Tätigkeit des Musiktheoretikers zugrunde

16 Der Frage, wie erfolgreich diese Möglichkeit in der Praxis genutzt wird, will ich hier nicht nachgehen.

17 Damit sind die Musiktheoretiker keineswegs allein – es handelt sich um eines der Grundprobleme der Lehrerbildung.

liegen, in der Hoffnung, auf diese Weise die problematische Ausrichtung dieser Tätigkeit besser zu verstehen. Zuvor sind jedoch zwei Relativierungen notwendig.

Die eine betrifft den Geltungsbereich der hier aufgestellten Behauptungen. Der Charakter von Tätigkeiten und die Beziehungen zwischen ihnen sind immer von der gesellschaftlich-historischen Situation abhängig, in der sie ausgeübt werden. Alles, was hier über Musiktheoretiker, Musikpädagogen und Musiklehrer behauptet wird, bezieht sich zunächst nur auf das deutsche Bildungswesen der Gegenwart. Bekanntlich hatten Musiktheoretiker in früheren Jahrhunderten ganz andere Interessen als heute¹⁸, und in manchen anderen kulturellen Kontexten gibt es die Arbeitsteilung zwischen Musiktheorie und Musikpädagogik gar nicht.¹⁹

Die andere Relativierung betrifft die Verbindlichkeit meiner Aussagen. Die Tätigkeiten, die ich bisher benannt, voneinander abgegrenzt und aufeinander bezogen habe, sind theoretische Konstrukte. Man könnte das Kontinuum menschlicher Lebensäußerungen und das Geflecht menschlicher Beziehungen auch anders gliedern, als ich es getan habe. Kriterium für die Qualität meiner Modellierung ist ihre Viabilität, ihre Brauchbarkeit für das Verständnis realer Zusammenhänge.²⁰

Das gilt noch mehr für den nächsten Schritt: für die Identifizierung der Motive, die der Tätigkeit des Musiktheoretikers typischerweise zugrunde liegen. Da es sich um psychische Erscheinungen handelt, die nicht direkt zugänglich sind, sondern nur erschlossen werden können, wirkt sich hier die Subjektivität des Betrachters noch stärker aus als bei der Beschreibung von Tätigkeiten.²¹ Deshalb möchte ich offenlegen, aus welcher Perspektive ich auf den Gegenstand blicke: Es ist die eines Musiklehrers und Musikpädagogen²², der naturgemäß eine breitere empirische Grundlage für die Analyse seiner eigenen Motive hat als für die der Motive des Musiktheoretikers, den er quasi ›von außen‹ beobachtet. Da zudem empirische Untersuchungen über die Berufsmotivation von Musiktheoretikern fehlen, haben die folgenden Aussagen rein hypothetischen Charakter.

Motive

Die Beweggründe von Musiktheoretikern lassen sich – wie die anderer Berufstätiger auch – in drei Kategorien zusammenfassen:

- 18 Vor Guido von Arezzo haben sich Musiktheoretiker lieber mit mathematischen Spekulationen und kosmologischen Betrachtungen als mit praktisch ausgeübter Musik beschäftigt (vgl. Dahlhaus 1967, 954).
- 19 Beispielsweise hat Vishnu Narayan Bhatkhande, der bedeutendste indische Musiktheoretiker der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nicht nur das heute gebräuchliche System der Ragas und Talas, sondern auch Konzeptionen für den Musikunterricht in Musik- und Grundschulen entworfen (vgl. Nayar 1989, 310; Nijenhuis 1999, Sp. 1547f.).
- 20 Vgl. Reich 2009, 188ff.
- 21 Zur Bedeutung der Person des Forschers und zum Problem der Subjektivität vgl. Flick 1995, 71f. und Bortz/Döring 1995, 302.
- 22 Ich habe 20 Jahre lang an einer Hamburger Schule und 15 Jahre lang an der Universität Hamburg gearbeitet. Forschungsmethodisch könnte man das als teilnehmende Beobachtung klassifizieren (vgl. Flick 1995, 157ff.).

- Materielle Motive: Musiktheoretiker gehen ihrer Tätigkeit nach, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen.
- Soziale Motive: Musiktheoretiker versuchen, einen guten Job zu machen, um die Anerkennung der Fachwelt oder ihrer Studierenden (oder beides) zu erwerben.
- Intrinsische Motive: Musiktheoretiker üben ihre Tätigkeit aus, weil sie ihnen Freude bereitet, Spaß macht, Selbstverwirklichung ermöglicht.²³

Man kann davon ausgehen, dass bei der Tätigkeit des Musiktheoretikers immer alle drei Motiv-Arten wirksam sind – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Dabei hat es Konsequenzen für die Stabilität der Motivation²⁴, ob die materiellen, die sozialen oder die intrinsischen Motive im Vordergrund stehen. Bei den ersten beiden Kategorien ist die Abhängigkeit der Motivationsstärke von äußeren Einflüssen größer, denn hier geht es um extrinsische Belohnungen – in Form von Geld oder Reputation. Wer dagegen intrinsisch motiviert ist, lässt sich durch Gehaltskürzung oder fehlende Anerkennung nicht von seiner Tätigkeit abhalten.

Anders liegt der Fall, wenn es nicht um die Stabilität, sondern um die Richtung der Motivation geht. Äußere Einflüsse auf die Gegenstände der Tätigkeit sind dann am wirksamsten, wenn die sozialen oder die intrinsischen Motive dominant sind. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen haben nämlich die materiellen Motive so gut wie keinen Einfluss auf die konkreten Inhalte der Tätigkeit. Sofern bestimmte formale Anforderungen wie Arbeitszeit, Arbeitspensum usw. eingehalten werden, ist die Auszahlung des Gehalts normalerweise gesichert. Dagegen bringen sowohl die sozialen als auch die intrinsischen Motive Fokussierungen und Einengungen der Tätigkeit auf bestimmte Inhaltsbereiche mit sich.

Die Anerkennung der Scientific Community kann sich ein Wissenschaftler wohl am besten dadurch erwerben, dass er möglichst schwierige Aufgaben möglichst originell löst. Im Fall des Musiktheoretikers ist das wohl am ehesten im Bereich von solcher Musik möglich, die komplizierte, nicht leicht zu analysierende Strukturen aufweist. Diese wird man eher bei Musik mit Kunstanspruch erwarten dürfen.²⁵

Wenn es um die Akzeptanz bei den Studierenden geht, macht es einen Unterschied, ob es sich um zukünftige Komponisten und Musiktheoretiker oder um Orchestermusiker, Opernsänger und Musiklehrer handelt. Erstere sind in der Regel in der Minderzahl, doch dürften sie aus Sicht des Musiktheoretikers zweifellos die ernster zu nehmenden Gesprächspartner sein. Deshalb zählt die Anerkennung durch sie wahrscheinlich mehr als das Feedback, das der Musiktheoretiker von den zahlreichen Schulmusikstudierenden erhält. Wenn man dann davon ausgeht, dass viele Kompositionsstudierende zumindest im Hinterkopf von einer Karriere in der Neue-Musik-Szene träumen, macht auch das die Fokussierung des Musiktheoretikers auf westliche artifizielle Musik wahrscheinlicher.

23 Diese Einteilung lehnt sich an die ERG-Theorie von Clayton P. Alderfer (1972) an, der drei Bedürfnisklassen unterscheidet: »existence needs« (9), »relatedness needs« (10) und »growth needs« (11).

24 Psychologen unterscheiden üblicherweise drei Parameter der Motivation: Stärke (Intensität), Beharrlichkeit (Stabilität) und Richtung (vgl. z. B. Kerber 1987, 689).

25 Auch populäre und funktionale Musik stellen die Musiktheorie vor anspruchsvolle Aufgaben. Doch dort ist Komplexität eher ein Kollateralphänomen und weniger ein Qualitätsmerkmal wie bei artifizieller Musik (vgl. Stöckler 2008, 287).

Damit einher geht eine Fokussierung auf die Struktur von Musik. Die Semantik spielt in der europäischen Kunstmusik der Gegenwart eine nachrangige Rolle, der funktionale Aspekt wird ganz ausgeblendet, denn offenbar ist in der zeitgenössischen Kunstmusik nach wie vor das Ideal der autonomen Musik maßgeblich.²⁶ Vermutlich deshalb geht es den meisten Musiktheoretikern (immer noch) vorrangig um die Frage, wie ein Werk aufgebaut ist, welche Kompositionsverfahren erkennbar sind, welche Ordnungsprinzipien aufgespürt werden können.

In die gleiche Richtung wird der Musiktheoretiker durch intrinsische Motive gelenkt. Freude wird ihm eher solche Musik machen, die kompliziert und kunstvoll ist, die seinen analytischen Bemühungen Widerstände entgegen setzt, die er als Herausforderung empfindet. Daher dürfte es für ihn attraktiver sein, Kunstmusik zu untersuchen, als z. B. Popstücke so zu vereinfachen, dass sie von Schulklassen gespielt werden können.

Selbstverständlich gibt es auch nicht wenige Musiktheoretiker, die sich mit großem Interesse der Erforschung von populärer und funktionaler Musik widmen oder ihren Ehrgeiz dareinsetzen, brauchbare Unterrichtsmaterialien für den schulischen Musikunterricht zu erstellen.²⁷ Entscheidend ist aber, dass das durch die gegenwärtigen Rahmenbedingungen eher erschwert als gefördert wird. So wie die Tätigkeit des Musiktheoretikers gegenwärtig von den Institutionen zugeschnitten ist, ist es wahrscheinlicher, dass sie sich auf die strukturellen Aspekte der westlichen artifiziellen Musik richtet, als dass sie sich anderen Aspekten, anderen Genres und anderen Provenienzen widmet. Unter den gegebenen Voraussetzungen – so meine Hypothese – führen das Bedürfnis nach Anerkennung und der Wunsch nach Freude an der Arbeit tendenziell zu einer Einschränkung des Forschungsgebietes und des Lehrangebots – auf Struktur, Kunst und Europa.

Bedarfe

Musiklehrer brauchen Musiktheorie. Sie hilft ihnen bei ihrer Lehrtätigkeit in vielen Situationen – in der allgemein bildenden Schule vor allem beim Klassenmusizieren, beim Musikhören und im Musiktheorieunterricht:

- Wenn Musiklehrer mit einer Lerngruppe musizieren wollen und im Angebot der einschlägigen Verlage kein Material finden, das passgenau auf die Interessen und Fähigkeiten der jeweiligen Schüler zugeschnitten ist, helfen ihnen die im Musiktheorie-Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, vorhandene Arrangements anzupassen oder geeignete Arrangements selbst herzustellen.
- Wenn sie eine Lerngruppe sich hörend mit Musik auseinandersetzen lassen wollen und die vorhandenen Schulbücher kein Hörbeispiel anbieten, das sowohl zu den jeweiligen Lernvoraussetzungen wie zu den jeweiligen Lernzielen passt, sind sie auf Grund ihrer Ausbildung in der Lage, ein geeignetes Musikstück auszuwählen, zu analysieren und für den Unterricht aufzubereiten.

26 Vgl. Stöckler, 289.

27 Vgl. z. B. die Unterrichtsmaterialien von Ulrich Kaiser (z. B. Kaiser 2012a, Kaiser 2012b) und von Clemens Kühn (Kühn 2011).

- Wenn sie einer Lerngruppe Regelmäßigkeiten zeigen wollen, die sich in komponierter oder improvisierter Musik beobachten lassen, oder Regeln beibringen wollen, deren Befolgung das Erfinden von Musik erleichtert, können sie auf der Grundlage ihres musiktheoretischen Wissens entscheiden, welche Harmonie-, Satz- oder Formenlehre-Inhalte für die jeweilige Unterrichtssituation angemessen sind, und sind in der Lage, die Qualität der von den Verlagen angebotenen Unterrichtsmaterialien zu beurteilen oder eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen.

So hilfreich die Musiktheorie ist, in allen drei Bereichen stoßen Musiklehrer heutzutage schnell auf Grenzen. Beim Klassenmusizieren ist es vor allem die Beschränkung auf Kunstmusik, die nicht mehr den Bedarfen der Schulpraxis entspricht. Während man bis zu den 1980er Jahren beim Singen und Spielen meist auf Volkslieder zurückgriff (oder ganz aufs Musizieren verzichtete), legt man heute mehr oder weniger großen Wert darauf, die Interessen und Wünsche der Schüler zu berücksichtigen. In einem schülerorientierten Musikunterricht spielt aber vor allem die Beschäftigung mit populärer Musik eine große Rolle (das Repertoire der Spielstücke für das Klassenmusizieren stammt überwiegend aus dem Bereich der Pop- und Rockmusik). Und wer für dieses Genre arrangiert, muss weniger über die Problematik von Quintparallelen und Terzverdoppelung Bescheid wissen als über Powerchords und Samba-Grooves.

Beim Musikhören und beim Musiktheorieunterricht ist es die Beschränkung der musiktheoretischen Hochschulausbildung auf westliche Musik, die immer öfter dazu führt, dass der Musiklehrer ohne musiktheoretische Unterstützung auskommen muss. Ging es zu Kestenbergs Zeiten²⁸ noch darum, die Schüler an die großen Meisterwerke des Abendlands von Bach, Beethoven, Brahms und Berg heranzuführen, so betrachten es heutige musikdidaktische Konzeptionen als Aufgabe des allgemein bildenden Musikunterrichts, exemplarisch mit dem gesamten Spektrum musikalischer Erscheinungsformen bekannt zu machen: nicht nur mit Pop und ›Klassik‹, sondern auch mit Folklore und funktionaler Musik aller Art, und zwar nicht nur aus Europa, sondern aus der ganzen Welt.²⁹ Musiklehrer, die die für sie vorgesehenen Musiktheorieveranstaltungen absolviert haben, sind aber in der Regel überfordert, wenn sie mit Maqam, Tala oder Slendro operieren sollen.

Noch an einer weiteren Stelle müssen die Musiklehrer ohne Hilfe der Musiktheorie zurechtkommen. Im allgemein bildenden Musikunterricht sollen die Schüler nämlich nicht nur mit möglichst viel verschiedener Musik in Berührung kommen, sondern auch auf möglichst vielfältige Weise mit ihr umgehen. Das heißt, dass nicht nur die strukturellen Eigenschaften der Musik thematisiert werden, sondern auch ihre Wirkungen und Funktionen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Semantik der Musik – bei der Beschäftigung mit Film- oder Werbemusik, aber oft auch bei der Auseinandersetzung mit Kunstmusik (z. B. mit Vokal- oder Programmmusik) steht die kommunikative Funktion im Vordergrund.

28 Leo Kestenberg, der als Begründer des Schulfachs Musik in Deutschland gilt, hielt die Beschäftigung mit Kunst für den Königsweg zur Bildung. Die Einführung in die abendländische Musiktradition war deshalb zentraler Inhalt des Musikunterrichts der 1920er bis 1960er Jahre (vgl. Kestenberg 1927, 27).

29 Vgl. z. B. Jünger 2014a.

Aber genau an dieser Stelle scheint die Musiktheorie einen blinden Fleck zu haben. Abgesehen von Arbeiten zur musikalischen Rhetorik des Barock findet so gut wie keine theoretische Klärung musikalischer Zeichenprozesse statt. Zwar gibt es Musiktheoretiker, die sich der Bedeutung der musikalischen Semantik wohl bewusst sind und auch keine Scheu haben, die bei der Analyse gewonnenen Befunde mit außermusikalischen Vorstellungen in Zusammenhang zu bringen (z. B. bei der Interpretation von Kunstliedern), doch für die Erarbeitung einer fundierten Semiotik der Musik fühlen sie sich offensichtlich nicht zuständig.³⁰ Das führt dazu, dass Musiklehrer oft in haarsträubend naiver Weise mit der Tatsache umgehen, dass man mit Hilfe bestimmter musikalischer Strukturen bestimmte Assoziationen hervorrufen kann. Auch in vielen Schulbüchern findet man eine erstaunlich unreflektierte Hermeneutik vor – sogar in solchen, deren Autoren Musiktheoretiker sind.³¹

Aus diesen Beobachtungen muss man den Schluss ziehen: Das Angebot der Musiktheorie deckt bei weitem nicht den Bedarf der Schulpraxis: Musiklehrer brauchen mehr und andere Musiktheorie, als die Musiktheoretiker zu liefern bereit oder in der Lage sind. Wenn Musiktheoretiker den Musiklehrern das geben wollen, was sie für ihre Lehrtätigkeit brauchen, dann müssen sie die enge Fokussierung auf die strukturelle Seite der westlichen Kunstmusik aufgeben und auch andere Aspekte, andere Genres und andere Provenienzen in den Blick nehmen.

Hier mein ›Wunschzettel‹ an die Adresse der Musiktheoretiker:

- Eine Musiktheorie für Musiklehrer sollte Theorien für die Musik der ganzen Welt anbieten: nicht nur für europäische, sondern auch für afrikanische, asiatische, amerikanische Musik usw.
- Sie sollte Theorien für alle Musik-Genres anbieten: nicht nur für Kunstmusik, sondern auch für populäre Musik, Folklore, funktionale Musik usw.
- Sie sollte Theorien für alle Aspekte der Musik anbieten: nicht nur für die Struktur, sondern auch für die Semantik, die Funktion, die emotionalen Wirkungen usw.

Die Chancen für die Erfüllung dieser Wünsche stehen schlecht. Zwar gibt es immer wieder vielversprechende Ansätze³², doch solange es von der Initiative Einzelner ab-

30 Tatsächlich kann man, wenn man einen engen Begriff von ›Musiktheorie‹ hat (und nicht an eine ›Theorie der Musik‹ denkt), die Semiotik der systematischen Musikwissenschaft zuordnen. Doch auch die scheint wenig Interesse an diesem Aspekt der Musik zu haben.

31 In dem Arbeitsheft *Ich und die Musik* für die 5. und 6. Klasse verweist der Musiktheoretiker Clemens Kühn an zahlreichen Stellen auf die semantische Funktion von Musik: »Musik kann malen« (2011, 33), »Die Musik drückt aus, was in dem Bild zu sehen ist« (ebd., 36), »Musik kann Geschichten erzählen« (ebd., 47) usw. Doch an keiner Stelle bietet er eine Erklärung für diese erstaunliche Fähigkeit ›der‹ Musik an. Er unterstellt einfach, dass die Bedeutung der Musik inhärent ist und nur durch genaues Hinhören oder Nachdenken erkannt werden muss: »Seit Jahrhunderten gibt es Kompositionen, die einen konkret mit Worten zu beschreibenden Inhalt haben« (ebd.).

32 Unverzichtbar für Musiklehrer ist z. B. das »Handbuch der populären Musik« von Wieland Ziegenrucker und Peter Wicke das seit der 1. Auflage 1985 immer wieder aktualisiert wird (neueste Ausgabe: Wicke/Ziegenrucker/Ziegenrucker 2007). Ohne große Resonanz ist bislang der Versuch von Wolfgang M. Stroh geblieben, eine ›Eine-Welt-Musiklehre‹ zu initiieren (vgl. Stroh 2000 und 2003).

hängt, ob die Musiktheorie auf die Bedarfe des Musikunterrichts reagiert, wird es keine grundlegende Veränderung geben. Eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Musiktheorie und eine Gewichtsverschiebung in der Musiklehrerbildung wären nur vorstellbar, wenn sich durch entsprechende Anreize die Tätigkeitsmotive der Musiktheoretiker verlagern ließen. Aber materielle Incentives, z. B. durch Schaffung neuer Stellen für schulpraxisbezogene Musiktheorie, sind ebenso unwahrscheinlich wie eine spontane Neuausrichtung des intrinsischen Interesses der Musiktheoretiker.

Am erfolgversprechendsten scheint mir der Weg über die sozialen Motive zu sein. Wenn man den Musiklehrern bewusst machen könnte, welche Hilfen ihnen die Musiktheorie geben könnte, wenn man sie dann dazu bewegen könnte diesen Bedarf auch als Nachfrage zu artikulieren und wenn sie schließlich die Befriedigung dieser Nachfrage mit Anerkennung belohnen würden, dann wären Musiktheoretiker vielleicht dazu zu motivieren, sich um eine Musiktheorie für die ganze Welt, für alle Genres und alle Aspekte der Musik zu bemühen.

Alle zwei Jahre zeichnet der Bundesverband Musikunterricht (BMU) Persönlichkeiten »für besondere Verdienste um die Förderung der Musikerziehung«³³ aus. Vielleicht sollte die nächste Leo-Kestenberg-Medaille einmal nicht an einen Förderer der klassischen Musik verliehen werden, sondern an einen Musiktheoretiker, der sich um die Unterstützung der Schulpraxis verdient gemacht hat.³⁴

33 <http://www.vds-musik.de/auszeichnungen/die-leo-kestenberg-medaille/>

34 Der BMU ist der 2014 gegründete Nachfolger der beiden musikpädagogischen Verbände Arbeitskreis für Schulmusik (AfS) und Verband Deutscher Schulmusiker (VDS). Mit Ausnahme des Neurophysiologen Manfred Spitzer (2012) sind die Preisträger der vergangenen Jahre der westlichen Kunstmusik verpflichtet: die Deutsche Orchestervereinigung (2014), der Pianist Lars Vogt (2010), der WDR 3-Programmchef Karl Karst (2008). Der einzige Musiktheoretiker in der Reihe der Kestenberg-Medaillen-Träger war Diether de la Motte (1992) (<http://www.vds-musik.de/auszeichnungen/die-leo-kestenberg-medaille/>).

Literatur

- Alderfer, Clayton P. (1972), *Existence, Relatedness, and Growth. Human Needs in Organizational Settings*, New York: Free Press.
- Bortz, Jürgen / Nicola Döring (1995), *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., Berlin: Springer.
- Carter, Emily (1882), »The Blackboard«, in: Uncle Charlie (Hg.), *Golden Rays*, Boston: Hall and Whiting.
- Dahlhaus, Carl (1967), »Theorie der Musik«, in: Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.), *Riemann Musiklexikon*, Sachteil, Mainz: Schott, 945.
- Flick, Uwe (1995), *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Frenzke, Peer / Robert Hinz / Remmer Kruse (2008), *Band ohne Noten*, Mainz: Schott.
- Fuchs, Mechtild (2010), *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*, Rum/Innsbruck: Helbling.
- Jünger, Hans (2014a), »Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik«, in: Vogt, Jürgen / Frauke Heß / Markus Brenk, (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, 65–80.
- (2014b), *Das OK-Modell*, Hamburg. <http://www.ok-modell-musik.de>
- Kaiser, Hermann J. (1995), »Musikerziehung/Musikpädagogik«, in: Helms, Siegmund / Reinhard Schneider / Rudolf Weber (Hg.), *Kompendium der Musikpädagogik*, Kassel: Bosse, 9–41.
- Kaiser, Ulrich (2012a), *Intervalle und Akkorde. Grundlagen für den Musikunterricht* (= Musiktheorie Now! OpenBook 3), Karlsfeld: Selbstverlag. <http://www.musik-openbooks.de/IntervalleUndAkkorde/>
- (2012b), *Praktische Harmonielehre: Sequenzen: Spiel-, Analyse- und Improvisationsmodelle für den Musikunterricht* (= Musiktheorie Now! OpenBook 4), Karlsfeld: Selbstverlag. <http://www.musik-openbooks.de/harmonielehresequenzenforkids>
- Kerber, Harald (1987), Art. »Motivation«, in: Grubitzsch, Siegfried / Günter Rexilius (Hg.), *Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 689–697.
- Kestenberg, Leo (1927), »Denkschrift für die gesamte Musikpflege in Schule und Volk (25. April 1923)«, in: Kestenberg, Leo, *Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen*, Berlin: Weidemannsche Buchhandlung, 7–53.
- Kühn, Clemens (2011), *Ich und die Musik. Ein Spiel-, Lese- und Arbeitsheft für die Jahrgänge 5 und 6*, Altenmedingen: Hildegard-Junker.
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1977), *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*, Stuttgart: Klett.

- Menke, Johannes (2010), »Brauchen wir einen Kanon in der Musiktheorie?«, *ZGMTH* 7/1, 61–70. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/507.aspx>
- Nayar, Sobhana (1989), *Bhatkhande's Contribution to Music. A Historical Perspective*, Bombay: Popular Prakashan.
- Nijenhuis, Emmie te (1999), Art. »Bhātkaṇḍe, Viṣṇu Nārāyaṇa«, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, 2. Aufl., hg. von Ludwig Finscher. Personenteil Bd. 2, Kassel u. a.: Bärenreiter, 1546–1548.
- Reich, Kersten (2009), *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis* (= Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus 1), 2., völlig überarbeitete Auflage, Köln: Luchterhand. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1.html
- Stöckler, Eva Maria (2008), »Produkt Musik«. Eine musikwissenschaftliche Annäherung«, in: Gensch, Gerhard / Eva Maria Stöckler / Peter Tschmuck (Hg.), *Musikrezeption, Musikdistribution und Musikproduktion. Der Wandel des Wertschöpfungsnetzwerks in der Musikwirtschaft*, Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verl., 267–292.
- Stroh, Wolfgang Martin (1984), *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*, Stuttgart: Bernd Marohl.
- (2000), »eine welt musik lehre«: Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts«, in: Knolle, Niels (Hg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (= Musikpädagogische Forschung 21), Essen: Die Blaue Eule, 138–151.
- (2003), *Die »eine welt musik lehre« als Konzept der Musikerziehung*, Vortrag Gelsenkirchen 9. 4. 2003. <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/eineweltmusiklehre/stroh2003.htm>
- Weidner, Verena (2010), »Musiktheorie und Musikpädagogik. »Resonanzprobleme« einer Beziehung«, *ZGMTH Sonderausgabe 2010*, 117–144. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx>
- Wikipedia: *Musikpädagogik*. <http://de.wikipedia.org/wiki/Musikpädagogik>
- Wicke, Peter / Wieland Ziegenrucker / Kai-Erik Ziegenrucker (2007), *Handbuch der populären Musik. Geschichte, Stile, Praxis, Industrie*, Mainz: Schott.

Manuscript Pages Related to the *Gesangleiter* from Joseph Riepel's *Baßschlüssel*¹

Stefan Eckert

NB. 41 Oktavbögen mit NB gezeichnet

No. 1



[Beispiel 1]

No. 2



[Beispiel 2]

Disc. Wenn man hier bey No. 1 währendem Streichen sich von jemanden auf der Violine hinten am Stege (oder dem sogenannten Sattel) eine Tobacksdose legen läßt, so hört man zum ersten untere ein tiefes h, zum zweyten ein tiefes c, und zum dritten ein tiefes g mitbrummen, so wie es nehmlich die darunter gesetzten Baßnoten andeuten. Es gibt also daß erste Viertel, sage der große Doppelgriff einen Sexquinten-Accord an, wenn anders alle Violinen die nehmliche Tugend besitzen wie die unsrigen. Wenn man hingegen bey No. 2 das obere C anstreicht, und das untere C (wie die Viertelnoten mit den Zwick-Vorschlägen anzeigen) währendem Streichen gesetzt, so vernimmt man zum oberen C einen Einklang [...]², und aber von dem tiefen C nichts. So man auf der Violine mit gewöhnlich-großen Bogenstrichen, und leisen Auflage der Fingern, einen jungen

- 1 British Library (Anton Bachschmidt) [Add. 31034] fol. 71a-76b, pp. 41–52. A note concerning the transcription: Any words in square brackets are words that are either difficult to read or missing in the manuscript, any ellipsis in square brackets indicates that I left out words from the manuscript. In each case, I explain the exact cause in a footnote. I have preserved all idiosyncratic spellings and punctuation and underlined words as they appear in the manuscript. Also, since the page numbers appear prominently on the center top of every page, I have also given them a prominent position.
- 2 The three words after “Einklang” read “glück sind auflagen,” which does not seem to make much sense in this context.

Flötenton und insbesondere auch, die man mit dem Bogen längst der A- oder D-Saite quer hinstreicht, das Canarien-Pfeiflein (Flageolet) nachahmt, so klingt dieß meist höher als solcher Flötenton.

Ich habe es dennoch gewagt Herrn Hansmichel um die Gründe so unterschiedenen Erklärungen zu bitten, [42] und er hatte die Güte, mich Kraft seiner insbesondere [Einsicht]³ zu versichern, daß die Ursache des Grundbasses bey N^o 1 in der Tobacksdose, der Einklang bey N^o 2 in den [geziemenden]⁴ Fingern, und der Unterschied der zwey Flageolets in dem Bogenstrich, und es folgte die Natur überall mit. Worauf er sich wieder zu[m] formiren [der] Rationalzahlen wandte.⁵ Auch hier konnte ich nicht umhin, ihn zu fragen, wie es die merkliche Wirkung der dreyfachen Vibration, oder zitternde Bewegung, auf einer und der nehmlichen Saite seines Monochords deutlich beschreibe.

Von Tiefsinn überfallen wirft er, da er auf meine Frage gar nicht geantwortet mag haben, gleichsam schlummernd auf: Wir haben nur eine Tonart, nemlich mit Terz major; maßen die Natur auf dem Monochord keine andere angibt.

Præc. Das war ein gewaltiger Schlummer! Auf solche Weise hätten die Dorier, Phrygier, und Aolier ganz und gar keine Tonart gehabt; da doch eine Tonart mit Terz minor heute noch (und zwar oft ohne einzige Tonwendung) eben so viel vorkommt fast als die mit Terz major.

Disc. Und wir hätten ja so nur eine Tonart mit Terz major, drum mit bloßen Dreyklängen des Monochords würde man wenig oder nichts ausrichten.

Præc. Ich glaube, es hat von Alters her ganz andere Instrumente gegeben, den Umfang der Harmonie anzustimmen. Genug...

[43] Disc. Der Herr Capellmeister Monsberg sagt, das auf dem arabischen Instrument Rebaba [sic]⁶, wohl es sich unter dem Nahmen Brumeisen oder Maultrommel bekannt ist, sich alle Intervalle äußern, wenn man mit verschiedenen sage den Zähnen und Lippen nur piano untersucht.

Præc. Genug, das sich die Natur unserem Gehöre doch in so weit offenbart: welcher Musik es keine Tonart Terz minor erkennt, das ist geißtvoll genug.

Disc. Ich muß dir hierbey gerade wol recht eröffnen: Die Herrn Hansmichel, Vallenthaler und Urbstädter pflegen sich auf heimlich mit einem neuen System oder Baßsätzen zu unterhalten, also welches System aus Büchern wengleich [es] erst etlich und zwanzig Jahre bekannt ist.

3 "Einsicht" is not completely readable.

4 "geziemenden" is not completely readable.

5 Neither "zum" nor "der" are in the manuscript, but they help to clarify the sentence, which reads: "Worauf er sich wieder zu formiren Rationalzahlen wandte."

6 While John Wright's article Grove article, "Jew's harp," provides a number of "(Lat. *crembalum*; Fr. *guimbarde*, *trompe de Béarn*; Ger. *Brummeisen*, *Maultrommel*; It. *ribeba*, *scaccia pensieri*; Sp. *trompa*)," Rebaba is not one of them; in addition, he clearly indicates that it is not an Arabic instrument. However, "in Iraq the Gypsies, or *kawliyya*, perform on the drum and shawm (*tabl wa zurna*) in addition to the spike fiddle (*rebāba*)" (Wilkinson, "Gypsy music"). Though this is not the Brummeisen or Maultrommel to which Riepel is referring.

[47] Disc. Jetzt gestehe ich dir erst, daß sich der Herr Vallenthaler ungemein ergötzete, wenn er von einem Hasse, Jommelli, Graun, Galuppi, Leo, Pergolese, u. s. m. Meisterstücke zu hören bekommt, die er durchführt um die abstammenden von den Grundnoten zu unterstreichen. Ein sicherer Systematiker in Opolisburg hat einem Liebhaber gar versprochen, ihm das Componieren in wenig Wochen bezubringen. Dieser braucht es zwar nicht, jener hätte es aber sicher nötig gehabt. Dein Großthun hätte bey mir selbst bald einiges zutrauen erweckt. Er sagte unter anderm, daß die nur bloß auf Grundnoten bestehenden Bässe Pracht und Alterthum anzeigten, und es liebte sich den Gesang darüber am bequemsten Terz- oder Sextweise setzen, als wovon er mir auf einem seinigen kleinen Trio folgend Gleichniß komponiert:

[Beispiel 9]

Præc. Dießer Bass lautet vorzüglich sehr alt; und es sind die alten Bässe mein Tages nicht zu unterhalten. Anbei ich fühle bey diesen Beyspielen nur nichts Prächtiges.

[48] Disc. Mir gefällt weder der äußere Gesang noch der Baß. Ich weiß wohl, daß man sich mit dem Basse insgemein nach dem Gesang – aber manchmal doch auch mit dem Gesang nach dem Baß richtet; sie müssen sich nemlich beide immer miteinander verstehen. Wenigstens könnte der hier systematische Baß an und für sich singbar seyn, wenn gleich keiner mehr als Grundnoten dazu genommen werden, z. Ex.

[Beispiel 10]

Præc. Es lassen sich hierinnen keine unwandelbaren Regeln entwerfen. Was für ein Unterschied ist nicht zwischen folgenden zwey Beyspielen:

[Beispiel 11]

[Beispiel 12]

No. 1 ist gut; ich nehme also nun die Versetzung, nemlich No. 2, weil da der Baß gar nicht grundmäßig lautet, sondern vielmehr die Bässe [d]es äußeren Gesangs einnimmt, oder höchstens eine Mittelstimme gleicht*. Jedoch kenne ich einen ziemlich weit

* Ich will zwar nicht richten. Mir ist nur der überflüssige Gebrauch davon zuwider. Denn manchmal dafür erstlich solche Noten [benutzt]⁸.

[49] berühmten Componisten der dergleichen junge Bässe liebt, und in seinen Nutzen immer mit darunter anzubringen sucht. Er schreibt folglich nichts bloß für diejenigen, so keinen Gefallen daran haben. Hast du nun genug, so wollen wir nemlich weiter gehen.

* * *

Disc. Nun, wie wolltest drum du einem Anfänger ungefehr rathen, den Baß zum Gesang zu setzen?

Præc. Manchen ist nicht den Anfang gemacht, habe ich dir mein bedencken eröffnet als wir das erste Capitel vorgenommen. Du weißt, daß ich zur Composition keinen Meister hatte; hingegen von Jugend an immer Musiken zu hören bekam. Ich formirte mir bald damals, verschiedene Baßweisen, diese nahm [ich] für maßhaft und gleichsam für bekannt an, um dadurch einigermassen hinter die Schliche bewährter Praktiker zu kommen; ich hatte auch manchmal wirklich das Glück es rasch zu errathen.

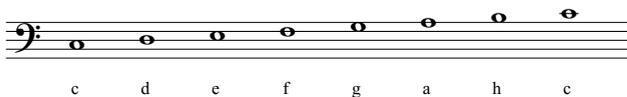
Disc. Ein solchen Baßleiter wird ja von den Lateinern eben ein Systema genannt; und sie sinnen auch jeder für sich bezügliche definitiones dazu aus.

Præc. Du mit deinem Systema! Du merkst ja, daß wir auch mit Untersuchungen, Anmerkungen, solchem u. s. f. zur genüg unterhalten können.

[50] Disc. Also zum Werck! Im vorigen Capitel habe ich die Generalbaßleitern ein wenig kennen lernen. Die hiervorige des Hrn. Hansmichels mit Abstammenden und Grundnoten kann man vielleicht eine Begleitungsbaßleiter heissen ...

Præc. Und jetzt kömmt noch die Gesangleiter dazu. Es stehen aber alle drey dergestalt in Verwandtschaft, daß eine ohne Gegenhaltung der andern sich nicht weit hinaus wagt.

Disc. Ich werde ohnehin bald glauben, daß die Musik überhaupt ein ganzer Zusammenhang sey. Daher eröffne mir diese Gedanken über die Baßleiter, ich setze sie mit Gewalt noch einmal her:



[Beispiel 13]

8 "benutzt" is not completely readable.

Præc. In dieser Tonart ist die Note C folglich eine Grundnote, weil der Gesang insgesamt damit angefangen und geendigt wird. Hierauf unterbricht sie die Note G, weil sie zu einer vollkommenen Cadenz notwendig ist. Die Note F besorgt die Amen-Cadenz so wie im 5ten Cap. S. 56 die fünferley Cadenzen zu sehen sind. Dafern dieser zufälligen [einzighaften]⁹ halte ich in den Leitern von unter bis oben aber Noten für Grundbaßmässig massen noch noch verschiedenen Umständen bald dieser bald jener sprungweise selbst, so daß nur das Gehör unterscheiden und mässen kann; und um so weniger denke ich jemals an eine abstammende Note.

[51] Inzwischen weiß ich nicht, ob man Noten des Tenors, wenn er bißweilen die Stelle des Baßes vertritt, Grundbaßmässig erinnern kann. Ich habe zwar meist gar folgenden Discantbaß gehört.

Be ne dic tus qui ve nit in no mi ne Do mi ni

6 6 6 6 6 6

[Beispiel 14]

Die erste Violine füllte aus, und die zweyte hatte diesen jugendlichen Baß mit dem Organisten. Es lautet sehr artig und formal. Aber die vollstimmigen Beyspiel. Jetzt kommt es auf ein aufmerksames Ohr an. Du weißt, daß 1) der Einklang, 2) die Octave, 3) die Quinte, 4) die Terz, 5) die Sext Consonancen sind.

NB Hier mag mancher die Intervallen lieber doch also vom Gesang hinab als vom Baß hinauf zählen. Nun muß jede wesentliche Note des Gesangs zum wenigstens von einer aus diesen fünf Consonanzen begleitet werden, drum es wäre gräulich wenn vermittelst des Baßes Dissonanzen zu hören stünden, z. Ex.

male

[Beispiel 15]

[52] Hiervon sind aber die erlaubten Dissonanz-Bindungen, Dissonanz-Vorschlägen, die verwechselten und durchgehenden Noten und harmonischen Variationen nicht zu rechnen; denn dieße werden mit guter Vorbedacht gesetzt, gefiedelt, oder gesungen, und hierauf allezeiten in Consonanzen oder wesentlichen Noten gelöset.

9 "einzighaften" is not completely readable.

Disc. Daß weiß der Peterl selbst. Und von den Schläßen die währendem Gesang im Basse etwa vorkommen, ist für dießmal nichts zu erinnern. Also können die besagten fünf Consonanzen (außer Anfang und Ende) nach belieben wahlweise gesetzt werden und hiermit weiß man den ganzen Vortheil zum Basse! Hier doch, ich will und muß sichtbar Beispiele haben. Lieber will ich dem Herrn Hansmichel zu gefallen, den allen Baß hersetzen, z. Ex.

Example 16 shows a bass line with eight notes. The notes are: C2, G1, C2, F1, C2, G1, C2, F1. The fingerings are: 1, 5, 3, 8, 5, 3, 3, 8.

[Beispiel 16]

Hier fangen Tenor und Baß im Einklang an, herauf folgt... aber halt, ich nehme zur Ge-
sangleiter den Violinschlüssel zugleich hübsch in die Höhe und mehrentheils sichtbar,
z. Ex.

Example 17 shows a treble line with eight notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The notes are: C, D, E, F, G, a, h, c.

[Beispiel 17]

Sources

Wiener, Oliver. 2003. 'Ein ganzes Duzend Manuductionen' – *Joseph Riepels Desintegration der Gradus ad Parnassum von Johann Joseph Fux*. (= Jahressgabe 26 der Johann-Joseph-Fux-Gesellschaft), Graz.

Wilkinson, Irén Kertész. "Gypsy music." *Grove Music Online*. *Oxford Music Online*. Oxford University Press. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41427>

Wolf, Eugene K. 1981. *The Symphonies of Johann Stamitz: A Study in the Formation of the Classical Style*, Hague and Boston: Maninus Nijhoff.

Wright, John. "Jew's harp." *Grove Music Online*. *Oxford Music Online*. Oxford University Press. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/14300>

—. 1786. *Baßschlüssel, das ist, Anleitung für Anfänger und Liebhaber der Setzkunst, die schöne Gedanken haben und zu Papier bringen, aber nur klagen, daß die keinen Baß dazu zu setzen wissen*, Regensburg: Johann Kaspar Schubarth.

—. 1996. *Sechstes Capitel vom Contrapunct*. Edited by Thomas Emmerig. *Joseph Riepel, Sämtliche Schriften zur Musiktheorie*. Vol. I, Wien: Böhlau, 527–634.

The *Gesangleiter* in Joseph Riepel's *Baßschlüssel* (1786)

Stefan Eckert

ABSTRACT: Joseph Riepel's *Anfangsgründe zur musikalischen Setzkunst* (Fundamentals of Musical Composition) is an important source for our understanding of eighteenth-century compositional theory and pedagogy. One of the most noticeable aspects of the *Anfangsgründe* is the fact that the treatise is written in dialogue form. Only the chapter published posthumously in 1786, the *Baßschlüssel* (Bass clef), which focuses on how to write a bass against an existing melody, does not, except for the last four pages, follow the dialogue format. Because of this, the *Baßschlüssel* seems to present a different theoretical approach to composition. Most noteworthy is the absence of other theoretical positions that result from the typical back and forth between teacher and student. While the original manuscript upon which the edited version is based does not seem to have survived, a manuscript copy held in the *British Library* (GB-Lbl Add. 31034) contains at least twelve pages in dialogue form that are related to the *Baßschlüssel*, but that are not part of the published chapter. These twelve pages relate to Riepel's *Gesangleiter*, his instruction on how to harmonize ascending and descending scale steps in the upper voice, which follows his discussion of the *Baßleiter*, the harmonization of scale steps in the lowest voice, or bass. The following essay, provides an overview of the *Gesangleiter* in Riepel's *Baßschlüssel*, followed by a discussion of the manuscript pages as compared to the published version and a transcription of the manuscript pages.

Joseph Riepel's *Anfangsgründe zur musikalischen Setzkunst* ist eine der zentralen Quellen für unser Verständnis der Kompositionstheorie und pädagogik im achtzehnten Jahrhundert. Ein auffallendes Merkmal der *Anfangsgründe* ist das das Traktat in der Form eines Dialoges verfasst ist. Nur der nach Riepels Tod veröffentlichte *Baßschlüssel*, das Kapitel das darauf fokussiert wie man einen Baß zu einer bestehenden Melodie setzt, ist, abgesehen von den letzten vier Seiten, nicht in Dialogformat. Deshalb scheint der *Baßschlüssel* einen ganz anderen theoretischen Ansatz zur Komposition darzulegen. Am auffallendsten ist die Abwesenheit von unterschiedlichen theoretischen Positionen die ein Resultat des typischen hin und her zwischen Lehrer und Schüler sind. Obwohl das originale Manuskript auf dem die herausgegebene Version basiert nicht überliefert ist, eine Kopie der *British Library* (GB-Lbl Add. 31034) enthält wenigsten zwölf Seiten in Dialogform die mit dem Baßschlüssel zusammenhängen aber nicht Teil des publizierten Kapitels sind. Diese zwölf Seiten beziehen sich auf Riepels *Gesangleiter*, seine Anleitung wie man auf- und absteigende Tonstufen in der Oberstimme harmonisiert, die auf die Baßleiter, der Anleitung wie man Tonstufen in der Unterstimme, dem Baß, harmonisiert, folgt. Der folgende Beitrag liefert eine Überblick über die *Gesangleiter* in Riepels *Baßschlüssel* gefolgt von einer Besprechung der Manuskriptseiten im Vergleich mit dem publizierten Kapitel und einer Abschrift der Manuskriptseiten.

Joseph Riepel's *Anfangsgründe zur musikalischen Setzkunst* (Fundamentals of Musical Composition) was among the first treatises to discuss composition on the basis of combining measures and to address musical form on the phrase level.¹ Recognized by contemporaries for offering hands-on instructions and practical suggestions for budding composers, Riepel's treatise continues to be an important source for our understanding of eighteenth-century compositional theory and pedagogy.² The *Anfangsgründe* consists of ten chapters, five of which were published by Riepel during his lifetime between 1752 and 1768. Two chapters were edited and published posthumously in 1786 in one volume by Johann Caspar Schubarth (who was one of Riepel's former students); another three chapters have survived in manuscript form.³ One of the most noticeable aspects of the *Anfangsgründe* is the fact that the treatise is written in dialogue form. According to Riepel, the different chapters resemble actual lessons in composition, unfolding as lively discussions between a teacher, the *Præceptor*, and his student, the *Discantista*. Only the chapter published posthumously in 1786, the *Baßschlüssel* (Bass clef) does not, except for the last four pages, follow the dialogue format. Because of this, the *Baßschlüssel* seems to present a different theoretical approach to composition. This change in structure is most profound when noting the absence of other theoretical positions that result from the typical back and forth between teacher and student. Because Riepel usually does not present compositional issues as codified theory, but instead uses the dialogue to convey the multifarious aspects of mid-eighteenth-century musical practice, this difference is highly significant.⁴

While the original manuscript upon which the edited version is based does not seem to have survived, a manuscript copy held in the *British Library* (GB-Lbl Add. 31034) contains at least twelve pages in dialogue form that are related to the *Baßschlüssel*, but that are not part of the published chapter.⁵ Since no copy of the original manuscript seems to exist, it is impossible to know which aspects of the treatise were changed by the editor, Johann Kaspar Schubarth, and which can be traced back to Riepel. In his listing of Riepel's works, Thomas Emmerig stated that "[a]fter the [manuscript] copy of the *Baßschlüssel* in GB-Lbl. [the British Library] follow 22 pages (fol. 71a–92b), 'which do not appear in the published edition' (Hughes-Hughes III, 326). These pages are without any doubt fragments of earlier manuscript versions, among others of the *Baßschlüssel*—in its original dialogue form!—and of the *Harmonisches Sylbenmaß III*; some parts could not be identified. Whether these constitute autograph pages or copies cannot be ascertained, because proven autographs from Riepel's earlier years for comparison are missing. Literature: Mettenleiter, 52 – Twittenhoff, 38 f. and 107 ff."⁶ Emmerig refined his assessment of

1 See Wolf 1981, 132.

2 See for example the review in Marburg 1775, 342–343.

3 See Emmerig 1984 for a full listing of Riepel's oeuvre and Emmerig 1996 for an edition of Riepel's complete theoretical writings including a transcription of the chapters that only survived in manuscript form.

4 See Eckert 2000 pp. 14–54 and Eckert 2007 pp. 95–96 for a detailed discussion of the dialogue structure and its significance to Riepel's theories.

5 See British Library (Anton Bachschmidt) [Add. 31034] fol. 71a–92b.

the forty-four single pages in the appendix to the complete edition, stating that 12 pages related to the *Baßschlüssel* still remain unidentified in their content.⁷

I have transcribed these twelve pages and identified that their content relates to Riepel's *Gesangleiter*, his instruction on how to harmonize ascending and descending scale steps in the upper voice, which follows his discussion of the *Baßleiter*, the harmonization of scale steps in the lowest voice, or bass. While the manuscript pages approach the *Gesangleiter* from different perspectives, several passages seem fragmented and slightly cryptic, almost as if they were taken from another context or constituted only a preliminary stage of the material. However, the employment of different perspectives compares well with the overall approach in the rest of the *Anfangsgründe* and complements the opening sections of the *Baßschlüssel* which seems to offer a somewhat categorical approach to the material. It is also noteworthy that the first five pages of the *Baßschlüssel*, which contain the *Baßleiter*, restate material already presented in the previous chapter on Counterpoint, a situation that is unique within the *Anfangsgründe*.⁸ In the following essay, I provide an overview of the *Gesangleiter* in Riepel's *Baßschlüssel*, followed by a discussion of the manuscript pages as compared to the published version. My transcription of the manuscript pages follows in a separate article. While the content of the manuscript pages, due to their limited size and the topics addressed, do not reveal any extraordinary new insight into Riepel's ideas, it is interesting how there is a distinct reorganization of the material. In addition, despite its scholarly neglect, Riepel's *Gesangleiter* does offer interesting insights into his conception of the interaction between melody, harmony, and counterpoint and thus deserves our attention.

* * *

The *Baßschlüssel*, *das ist, Anleitung für Anfänger und Liebhaber der Setzkunst, die schöne Gedanken haben und zu Papier bringen, aber nur klagen, daß sie keinen Baß recht dazu zu setzen wissen* (Bass clef, that is, instruction for beginners and music lovers, who have beautiful ideas and can notate them, but who complain that they do not know how to set a proper bass against them), is intended to teach students how to write a bass against an existing melody and consists largely of two parts. Figure 1 provides an overview of the topics and demonstrates that the *Baßleiter* and the *Gesangleiter* make up the largest sections of the treatise. The *Baßleiter*, which is also known as the *Rule of the Octave*,

6 "An den *Baßschlüssel* schließen sich in dem Exemplar in GB-Lbl. 22 Blätter (fol. 71a–92b), 'which do not appear in the published edition' (Hughes-Hughes III, 326). Bei diesen Blättern handelt es sich zweifelsfrei um Bruchstücke früherer Manuskriptfassungen u. a. des *Baßschlüssel* – in der ursprünglichen Dialogform! – und des *Harmonisches Sylbenmaß III*; einige Teile konnten noch nicht identifiziert werden. Aussagen darüber, ob es sich um autographe Blätter oder Kopien handelt, sind nicht möglich, da gesicherte Autographen aus früheren Jahren Riepels zum Vergleich fehlen. Literatur: Mettenleiter, 52 – Twittenhoff, 38f. and 107 ff." (Emmerig 1984, 167–168).

7 Emmerig 1996, 852–853.

8 See Emmerig 1996, 578–585 (*Sechstes Capitel vom Contrapunct. Joseph Riepel, Sämtliche Schriften zur Musiktheorie*. Vol. I. Wien: Böhlau Verlag, 527–634).

builds the foundation for the *Gesangleiter*, which constitutes Riepel's idiosyncratic appropriation of the octave rule to the highest voice.⁹

- *Baßleiter* (pp. 1–5)
 - *Ascending Scale with Major Third [Aufsteigende Leiter mit der großen Terz]* (pp. 1–2)
 - *Descending Scale with Major Third [Absteigende Leiter mit der großen Terz]* (pp. 2–3)
 - *Exceptions at the Ascending [Ausnahme bey den Aufsteigenden]* (p. 3)
 - Ascending and Descending minor scales (p. 4)
 - Example Bass in major; first without, then with Figures (pp. 4–5)
 - Example Bass in minor; first without, then with Figures (p. 5)
- *Gesangleiter* (p. 6–80)
 - Ascending *Gesangleiter* in major, §. 1–13 (pp. 6–11)
 - Examples demonstrating an Application of the Ascending *Gesangleiter* (pp. 11–17)
 - Descending *Gesangleiter* in major, §. 14–25 and §. 26 (pp. 17–21 and 26)
 - Examples demonstrating an Application of the Ascending *Gesangleiter* (pp. 21–27)
 - Ascending *Gesangleiter* in minor, §. 27–31 (pp. 28–30)
 - Descending *Gesangleiter* in minor, §. 32–36 (pp. 30–33)
 - No Examples demonstrating an Application of the *Gesangleiter* in minor
- [Fragments of Tutti, Soli, Allegro, Minuets addressing various issues of Melody, Harmony, and Counterpoint, not explicitly connected with the *Gesangleiter* (pp. 33–63)]
 - Distinction between dissonant pitches and chordal dissonances §. 37–43 (pp. 53–56)
 - Chromatic Aspects of the *Gesangleiter* in major, §. 44 (pp. 63–64)
 - Chromatic Aspects of the *Gesangleiter* in minor (pp. 64–65)
 - Fragments addressing various issues of Melody, Harmony, and Counterpoint (pp. 65–71)
 - More Chromatic Bases, §. 45 (pp. 71–80)
- Canon presented in Dialogue form (pp. 80–83)
- *Corrections [Verbesserungen and Notenverbesserungen]* (pp. 83–84)

Figure 1: Contents of Riepel's *Baßschlüssel* (84 pages)

9 See Christensen 1992 and Jans 2007 for an extensive discussion and historical context of the octave rule.

While the *Baßleiter* and the *Gesangleiter* create an overarching structure for the *Baßschlüssel*, there exist significant portions, especially pages 33–63, that do not explicitly relate to either of the two topics. Also, while the *Gesangleiter* in major is treated in great detail, the minor and chromatic versions are only mentioned briefly, without additional examples for their applications. I begin with a summary of Riepel's *Baßleiter* and provide a more detailed discussion of Riepel's ascending and descending *Gesangleiter* in major, which consists of twenty-six rules, and end with an overview of the extension of the *Gesangleiter* in minor and a brief account of the final, rather loosely connected rules around *Gesangleiter* and *Baßleiter*, including some chromatic issues, with which Riepel ends the *Baßschlüssel*.

Riepel's Baßleiter

Riepel begins the *Baßschlüssel* with a discussion of the common (*allgemeine*) *Baßleiter*, that is, the rules on how to harmonize the different pitches within a scale, assuming mostly stepwise motion. For the ascending scale, Riepel sets root position chords above scale degrees ①, ④, and ⑤, and first inversion triads on scale degrees ②, ③, ⑥, and ⑦.¹⁰ However, he points out that composers often harmonize scale degrees ④ and ⑦ with a 6/5 and scale degree ② with a 6/4/3; the latter he shows in both ascending and descending motion: ①–②–③ and ③–②–① (Figure 2):

Figures		6	6			6	6	
Variants		6/4/3		6/5			6/5	
Bass	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①

Figure 2: Ascending scale with major third [Aufsteigende Leiter mit der großen Terz] (including variants)

For the descending scale, he keeps root position chords on scale degrees ① and ⑤, but harmonizes ④ with a 4/2. In addition, he harmonizes scale degree ⑥ with #6, a major sixth (Figure 3):

Figures		6	#6		4/2	6	6	
Bass	①	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①

Figure 3: Descending scale with major third [Absteigende Leiter mit der großen Terz]

In addition, he highlights further context-specific harmonization of scale degrees ⑥, ④, and ② (Figure 4). While ⑥–⑤ be harmonized with a major sixth (#6), if scale degree ⑤

10 Following Gjerdingen 2007, I will identify the scale degree of notes in the bass using ①, ②, ③, etc. based on the major scale. That is, regardless of mode, ⑦ will always identify the leading tone, the major seventh above the tonic. I use accidentals to identify any alterations or to clarify ambiguous moments; for example, ♭⑦–♯⑦–① identifies a motion from the minor to the major seventh to the tonic. Similarly, I use ①, ②, ③, etc. to identify scale degrees of notes in the soprano.

does not follow scale degree ⑥, then it should be harmonized with just a minor sixth (6). In addition, if scale degree ⑥ is approached by step from either direction without a stepwise continuation, it should be harmonized with a 5/3. Scale degree ④ should be harmonized with a 4/2 when moving ⑤–④–③; however, if scale degree ④ moves to ③ without the context of a Dominant chord, it should be harmonized with a 5/3. Similarly, while scale degree ② is usually harmonized with a 6 or 6/4/3, if it does not move stepwise within a Tonic chord, that is scale degrees ① and ③, it should be harmonized with a 5/3. I have summarized these context-specific harmonizations of ⑥, ④, and ② in Figure 4 below:

⑥–⑤	harmonize ⑥ with #6
⑥ no ⑤	harmonize ⑥ with 6
①–⑦–⑥ not to ⑤	harmonize ⑥ with 5/3
⑤–⑥ not to ⑦	harmonize ⑥ with 5/3
⑤–④–③	harmonize ④ with 4/2
④–③ no Dominant	harmonize ④ with 5/3
② no Tonic	harmonize ② with 5/3

Figure 4: Context-Specific
Harmonization of ⑥, ④ and ②

As Example 1 demonstrates, Riepel suggests fixed harmonizations for scale degrees ①, ③, ⑤, and ⑦ and flexible, that is, context-specific harmonizations of scale degrees ②, ④, and ⑥:

Example 1: Baßleiter, p. 3 (measure numbers added)

The fixed harmonizations result in root position chords for scale degrees ① and ⑤ and first inversion triads on scale degrees ③ and ⑦; with the possibility of the latter taking a 6/5, that is, a chordal seventh. Scale degree ② may be harmonized with a root position chord if ② does not move to tonic harmony (that is, to either scale degrees ① or ③) as seen in mm. 12 and 19; scale degrees ④ and ⑥ may be harmonized with root position chords, if ④ and ⑥ do not move to a dominant chord (that is, ⑤ or ⑦) as it happens for ④ in mm. 11 and 22 and for ⑥ in m. 17. In addition, ⑥ takes a major sixth (#6) moving to ⑤ as in mm. 6–7, but a minor sixth (6) when it does not move to ⑤ as in m. 10.

For the ascending minor scale (Figure 5), all changes are due to the mode change, otherwise the same rules as in the ascending major scale apply. In contrast, the descending minor scale (Figure 6) with its flattened scale degrees ♭⑥ and ♭⑦ usually does not

include the major sixth (#6) in its stepwise descend to ⑤. With the exception of the major sixth (#6) and the necessary alteration due to the lowered third and sixth scale degrees (♭3 and ♭6), the other context-specific harmonization of scale degrees ②, ④, and ⑥ as outlined in Figure 4 above apply also in minor.

Figures		#6	6		#	6	6	
Bass	①	②	♭3	④	⑤	⑥	⑦	①

Figure 5: Ascending scale with minor third

Figures		6	6	#	4/2	6	#6	
Bass	①	♭7	♭6	⑤	④	♭3	②	①

Figure 6: Descending scale with minor third

Riepel follows this overview of the octave rules in major and minor with a reminder that a minor second below a scale step indicates scale degree ⑦, the leading tone, which he calls *Septimensprung* (leap of a seventh) of a new key. Listing all the closely related keys, which he calls *Mitteltonarten* in Example 2, it is noteworthy that F is identified not by scale degree ⑦, E, but by Bb–A–F (④–③–①).



Example 2: *Mitteltonarten* (Closely Related Keys), p. 4

Finally, Riepel ends his presentation of the octave rule with two unfigured basses in both major and minor as examples for applying the octave rule to a bass that moves to all closely related keys. The bass lines appear first without figures but with annotations identifying the different keys followed by a figured version that provides the answer key on how the bass lines should be harmonized.

What is unique about the presentation of the octave rule in the opening five pages of the *Baßschlüssel*, is that this constitutes the second complete presentation of the octave rule within the *Anfangsgründe*. Indeed, halfway through Chapter Six “On Counterpoint,” at a moment when Riepel rewrites counterpoint examples by J.J. Fux from a harmonic perspective, the teacher already introduces the octave rule to the student.¹¹ While the content of the two presentations is essentially the same, that is, the information concerning how specific scale degrees should be harmonized, the differences between the two presentations are significant. Most importantly, the presentation of the octave rule at the

11 See Emmerig 1996, pp. 578–586. Wiener 2003 has pointed out Riepel’s harmonic revisions of counterpoint example by Fux.

beginning of the *Baßschlüssel* is not in dialogue form and proposes root position chords above scale degrees ①, ④, and ⑥, as a matter of nature.

Since the fourth F and the fifth G demand by nature a complete chord [The *Baßschlüssel* defines a complete chord as consisting of a third and fifth, either of which may be omitted in practice¹²], yet their immediate progression easily leads to forbidden fifths or octaves, even the oldest masters have used the six-five chord as a good emergency assistance. Although it sounds somewhat drudging, it is often used for [above] the seventh as well as the fourth [scale degree].¹³

Joel Lester has suggested that such emphasis on scale degrees ①, ④, and ⑥ demonstrates that Riepel embraces “aspects of Rameauian harmony.”¹⁴ Yet, the introduction to the octave rule in the counterpoint chapter does not contain this reference to nature, and the student-teacher discussion does not sound as categorical as the opening in the *Baßschlüssel*. Moreover, throughout the *Anfangsgründe*, Riepel either ignores or comments negatively on Rameau’s mathematically grounded principles of music, which he considers to stand in contrast with his hands-on approach. For example, he compares the ideas contained in one of Rameau’s treatises, *Démonstration du Principe de l’Harmonie*, to a satire by Ludvig Holberg, stating, “I was just as eager to read [Rameau’s] treatise as I was to know how Nicolaus Klim finally found a fifth monarchy in the center of the earth.”¹⁵

Riepel’s Gesangleiter

I would first like to note that the ancient bass, which accompanies a melody [Gesang] has been explained by some to be systematical (perhaps only in this century). According to this explanation, the whole octave scale has only three Grundbaßnoten [fundamental-bass notes], the remainder are neighboring or passing tones, which I in appreciation of their good service call at least *Mittelbaßnoten* [middle-bass notes] (6).¹⁶

This opening statement, with which the author of the *Baßschlüssel* begins the presentation of the *Gesangleiter* seem foreign to Riepel’s ideas. Most importantly the claim that

12 “Ein vollkommener Accord besteht, wie bekannt, in der Terz und Quinte, es mag die Terz gleich über oder unter der Quinte zu stehen kommen.” And a footnote explains further, “In der Praktik gilt ein Accord oft für vollkommen, wenn anstatt der Terz auch nur die Quinte und Oktave, oder anstatt der Quinte nur die Terz und Oktave zu hören stehen etc” (Riepel, *Baßschlüssel*, 1).

13 “Da denn der Quartsprung f und der Quintsprung g von Natur vollkommene Accorde verlangen, und aber bey deren unmittelbaren Fortschreitung leicht verbotene Quinten oder Octaven sich ereignen, so haben schon die ältesten Meister zur Vermittelung eine gute Nothhülfe, nemlich den Sextquintenaccord erfunden; und ob er gleich ein wenig stumpfsinnig lautet, so wird er doch nicht minder zum Septimen- als [auch] Quartsprung gern gebraucht. Z. Ex. <Example>” (Riepel, *Baßschlüssel*, 1).

14 Lester 1992, 270.

15 “Ich war eben so begierig, diesen Tractat zu lesen, als ich begierig war zu wissen, auf was Art Nicolaus Klim mitten in der Erde endlich noch eine fünfte Monarchie angetroffen habe” (Riepel 1755, 53 fn).

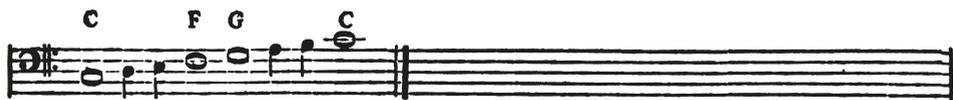
16 “Zu voraus muß ich anmerken, daß der uralte Baß zum Gesange von Einigen (vielleicht erst in diesem Jahrhundert) für systematisch erklärt worden ist. Dieser Erklärung zufolge hat die ganze Otavleiter nur drey Grundbaßnoten, die übrigen sind Neben- oder Ausfülltöne, die ich aber aus Achtung für ihre guten Dienste wenigstens Mittelbaßnoten nenne” (Riepel, *Baßschlüssel*, 6).

the bass derives from a system, which reduces it to three fundamental bass notes, seems reminiscent of Rameau's ideas. However, as mentioned in the context of Riepel's discussion of the octave rule, there does not really exist enough evidence to substantiate a specific relationship. The *Gesangleiter with its various and usual bass notes* [mit ihren verschiedenen und üblichen Baßnoten] directly and indirectly takes up the majority of the *Baßschlüssel*. Since the *Baßschlüssel* is not in dialogue form, there exists no back and forth between the teacher and student, no questions are raised, and no contradictions appear. On the other hand, the single authorial voice allows for an uninterrupted presentation of the topics at hand. Even though we are unable to prove or disprove Riepel's authorship of the printed version of the *Baßschlüssel*, I continue to identify him as the author in the following discussion.

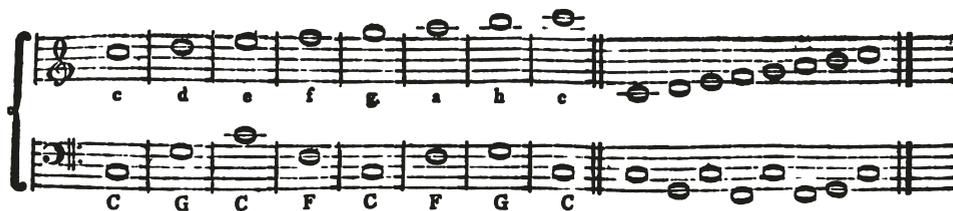
The *Gesangleiter* begins quite simply. Declaring C, F, and G *Grundbaßnoten* and the remaining pitches *Nebenlänge* or *Mittelbaßnoten* that arise from the triads above C, F, and G (Example 3), Riepel first demonstrates that this approach results in a complete scale (Example 4) and then goes on to harmonize this ascending scale in treble clef using only the *Grundbaßnoten* C, F, and G (Example 5).



Example 3: *Gesangleiter* §. 1, p. 6



Example 4: *Gesangleiter* §. 2, p. 6

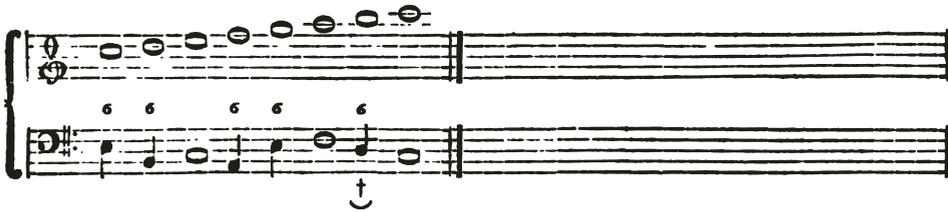


Example 5: Ascending *Gesangleiter* §. 3, p. 7

While it seems implied that the pitches in the top voice are harmonized by the triad to which each pitch belongs, two pitches, G and C, which both are part of the triads on C and G and C and F respectively, are harmonized in the ascending scale with C without explanation.¹⁷ Commenting on the resulting leaping root motion in the bass, Riepel sug-

17 Since C appears only at the beginning and the end of the scale, it makes sense to harmonize it with C, and a possible reason for not harmonizing G with G would be that since G is preceded by F, which is harmonized by F, harmonizing G with a G would create parallel octaves.

gests that if composers would use only *Grundbaß-* and no *Mittelbaßnoten*, compositions would seem desolate and barren. Thus he suggests that the root of the chords could be replaced with by its third, which “the old have called *Nota median* (mediating note).”¹⁸



Example 6: Ascending *Gesangleiter* §. 4, p. 7

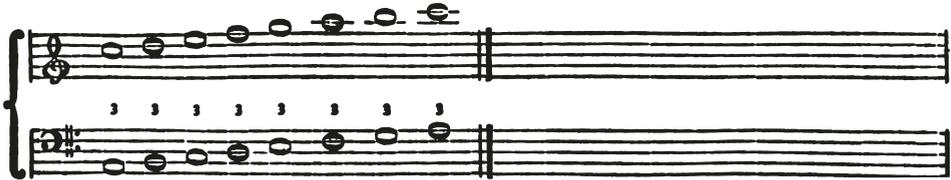
Example 6 reproduces the harmonization of the ascending *Gesangleiter*, which, except for the final C, replaces the chordal roots with the thirds where possible. That is scale degree ②, E, and ③, A, which are the chordal thirds of the triads on C and F respectively, continue to be harmonized with their roots. However, scale degree ④, B, is not harmonized by its root G, but D, which in this context is ‘mediating.’ Indeed, Riepel’s chordal harmonization of the ascending *Gesangleiter* §. 4 (Example 7), demonstrates that the scale degree ④, B, is harmonized by its third, D. Riepel thus expands the repertoire of chords adding a B diminished chord. It is noteworthy that he does so without making an attempt to explain the origin of the diminished chord. Riepel, however, points out that even though scale degree ①, C, is harmonized by scale degree ③, its third E, in the bass, that this is meant as a continuation in the middle of a melody, “otherwise, there should not be the note E at the beginning but the *Grundbaßnote* C.”¹⁹

Example 7: Harmonization of the Ascending *Gesangleiter* §. 4, p. 8

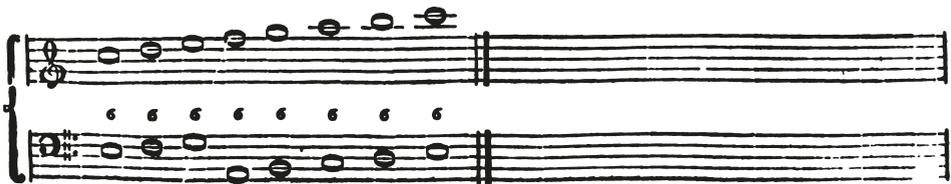
18 “... von den alten *Nota medians* (vermittelnde Note” genannt” (Riepel, *Baßschlüssel*, 7).

19 “[...] sonst müßte es (wie bekannt) zum Anfange nicht di Note e, sondern die *Grundbaßnote* C seyn” (Riepel, *Baßschlüssel*, 7).

The next two harmonizations of the ascending Gesangleiter (Examples 8 and 9) use only consonant thirds and sixths. "I also imagine," Riepel writes, "that, except at the beginning and the end, there can always be thirds between the melody and the bass, may they be mediating or not mediating, Mittelbaß- or Grundbaß-like, for example:"²⁰

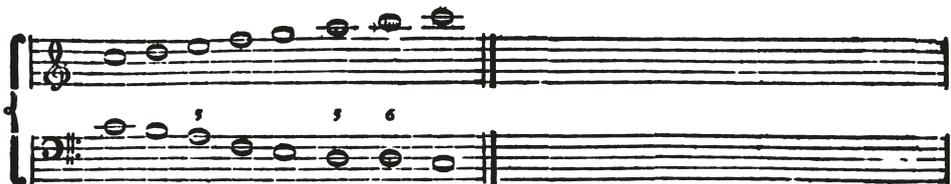


Example 8: Ascending *Gesangleiter* §. 5, p. 8



Example 9: Ascending *Gesangleiter* §. 6, p. 8

In addition to using thirds and sixths, Riepel suggests that scale degrees ③, E, and ⑥, A, could also be harmonized with fifths (Example 10) and octaves (Example 12) between the outer voices:



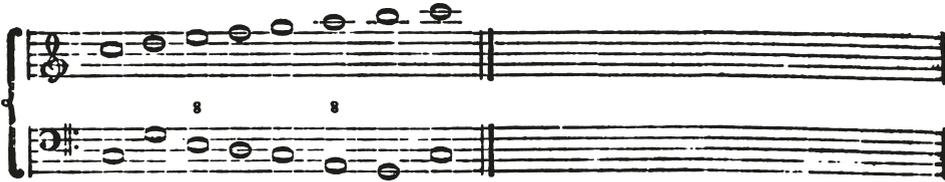
Example 10: Ascending *Gesangleiter* §. 7, p. 9



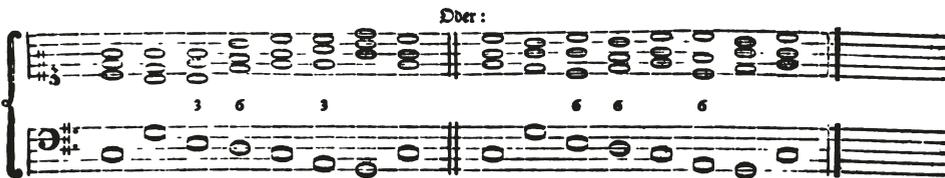
Example 11: Right Hand Chords for the Ascending *Gesangleiter* §. 7, p. 9

20 "Auch stelle ich mir vor, daß Terzen außer Anfang und Ende zwischen Gesang und Baß durchaus statt finden, sie seyen zum Gebrauche meinethalben vermittelnd oder unvermittelnd, mittelbaß- oder grundbaßmäßig, z. Ex." (Riepel, Baßschlüssel, 8).

The fifth below E results in an A minor, the fifth below A in a D minor triad as shown in Example 11. In addition, since the D remains stationary in bass through the ascent from scale degree 6–7, the outer voices create a 5–6 motion. While the fifths below scale degrees 3 and 6 resulted in root position chords, Riepel harmonizes the octaves below 3 and 6 (Example 12) in two different as shown in Example 13:



Example 12: Ascending *Gesangleiter* §. 8, p. 9



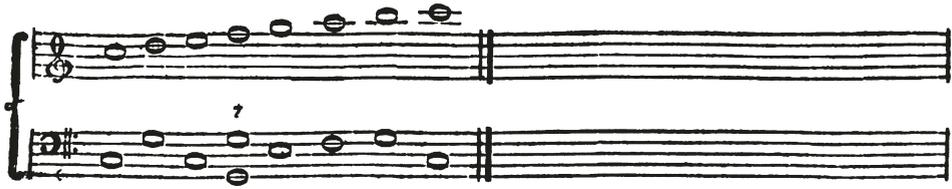
Example 13: Two Harmonizations of the Ascending *Gesangleiter* §. 8, p. 9

The two harmonizations in Example 13 share the bass of Example 12; however, Riepel interprets E and A first as chordal roots resulting in E minor and A minor chords and then as the chordal thirds of the C major and F major chords respectively. Figure 7 schematizes the two different harmonizations of the octaves in comparison:

Soprano	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	①
Intervals			8			8		
Chords 1	C	G	Em	B°6	C	Am	G	C
Chords 2			C6			F6		
Bass	①	⑤	③	②	①	⑥	⑤	①

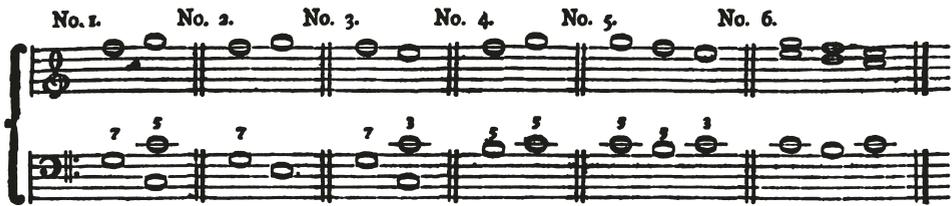
Figure 7: Two Harmonizations of Ascending *Gesangleiter*, §. 8

Ascending *Gesangleiter* §. 9–11 (Examples 14–17) introduces the use of the chordal seventh. Example 14 harmonizes scale degree 4 in the soprano with ⑤ in the bass, resulting in a minor seventh. In his brief discussion before the example, Riepel acknowledges that the minor seventh, while a dissonance, now constitutes a common sonority, especially in a chord containing also a third and fifth.



Example 14: Ascending *Gesangleiter* §. 9, p. 10

However, the unusual resolution of the chordal seventh, ④ moving stepwise up to ⑤, is far from ideal and Riepel presents six resolutions reproduced in Example 15.



Example 15: Ascending *Gesangleiter* §. 9, p. 10 – Resolution of Chordal Seventh

Discarding No. 1 and No. 4 because of the outer voices moving into a fifth, Riepel accepts No. 2 where ④–⑤ in the soprano is countered by ⑤–③ in bass; however, he prefers Nos. 3, 5, and 6 where the seventh resolves stepwise down. Examples 16 and 17 demonstrate how ② and ④ and ③ and ⑦ can be harmonized with a 4/2:



Example 16: Ascending *Gesangleiter* §. 10, p. 10



Example 17: Ascending *Gesangleiter* §. 11, p. 10

Finally, Examples 18 and 19 demonstrate the inclusion of chromaticism:



Example 18: Ascending *Gesangleiter* §. 12, p. 10



Example 19: Ascending *Gesangleiter* Example §. 13, p. 11

Example 18 consists of two chromatic segments, each having three descending half steps: ①–⑦–♭⑦–⑥ and ⑤–♯④–④–③ ending on an F6 and C6 chord respectively. The chromatic ascent in Example 19 clearly moves towards scale degree ⑥, but as the progression ends with the arrival of scale degree ①, C, in the soprano, the harmonic orientation of the chromatic motion leaves a certain ambiguity, as it can be heard as both: ④–♯④–⑤–♯⑤–⑥ or ♭⑥–♯⑥–♭⑦–♯⑦–⑧.

Examples 20–30 reproduce the examples with which Riepel demonstrates the application of the eleven rules (§. 3–13) for writing a bass below the ascending *Gesangleiter* in major. What is striking is that all eleven examples could serve as the first part of a minuet. Consisting of eight measures, which are divided into two four-measure phrases, the first phrase ends on the tonic, and the second on the dominant. While most examples end with a half cadence, two examples, Examples 20 and 26, modulate to the dominant and end with an authentic cadence in the key of the dominant.



Example 20: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 3, p. 11

Example 20 uses only root motion to harmonize the melody, mm. 5–8 modulate to G, which shifts the root motion from C, F, and G to G, C, and D.



Example 21: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 4, p. 12

Example 21 uses first inversion chords where possible, but includes also a cadential 6/4 chord at the half cadence in m. 8. That is, when chordal thirds appear in the melody, the bass always takes the root of the chord, as seen on the last beat in mm. 1 and 3 where E and A are harmonized with C and F respectively.



Example 22: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 5, p. 12

Example 22 contains two extended passages harmonized in parallel thirds (from the last beat of m. 1 to the downbeat of m. 3 and last beat of m. 5 to the last beat of m. 7).



Example 23: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 6, p. 12

Example 23 contains two extensive passages in parallel sixths (last beat of m. 1 – last beat of m. 3 and last beat of m. 5 – last beat of m. 7). However, Riepel notes that the bass starting at † seems more like an inner voice and he rewrites mm. 5–6 by placing the bass as the melody harmonized in parallel 3rds.



Example 24: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 7, p. 13

Example 24 presents the 5ths below ③ and ⑥, resulting in the Am (m. 2 beat 1) and Dm (m. 5 beat 1). Interestingly, Riepel comments how the passage at (O), in mm. 4–5, while acceptable, sounds better when fully voiced. However, Riepel's harmonizations concern only the motion from ④–③ in the bass, harmonizing them with first inversion chords d6–C6 respectively, which contradicts the B in the melody.



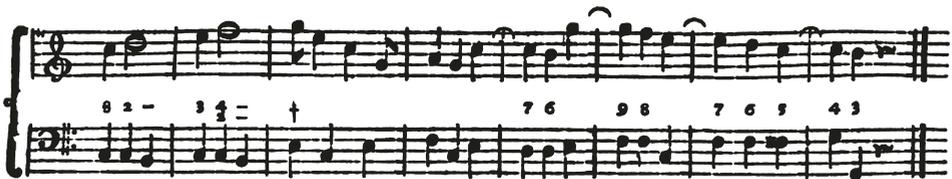
Example 25: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 8, p. 13

Example 25 contains the 8ves below ③ and ⑥, resulting in Em and Am chords on the downbeats of mm. 2 and 3 respectively.



Example 26: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 9, pp. 13–14

Example 26 includes chordal sevenths. Unlike §. 9 which only focused on the resolution of the minor seventh in the context of the dominant, (Q) presents a half-diminished seventh chord above ⑦, while (P) and (R) treat the V7 in root position and inversions.



Example 27: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 10, p. 14

Example 27 includes 4/2 below ② and ④ (ii4/2), both using the repeated note paradigm (①–①–⑦–①), harmonized with 5/3–4/2–6/3–5/3. However, at †, the bass moves not to ①, but using ③–① in order to avoid moving into the fifth C–G (downbeat of m. 3) in the outer voices.



Example 28: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 11, p. 14

Example 28 features 4/2 below ③ and ⑦. However instead a V4/2of IV, ③ is harmonized with a V4/2of ii with ⑤ in the bass, resolving to a d6 on the downbeat of m. 4.



Example 29: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 12, p. 15

Example 29 contains the two chromatically descending bass segments (①–⑦–♭⑦–⑥ and ⑤–♯④–④–③) ending on an F6 and C6 respectively.



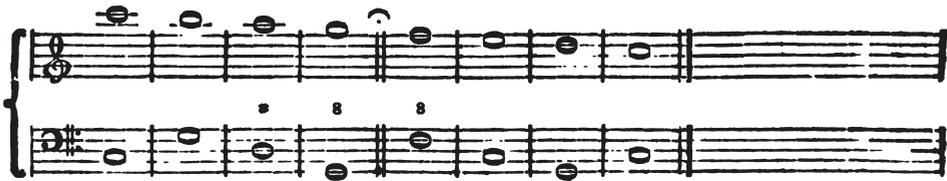
Example 30: Application of the Ascending *Gesangleiter* according to §. 13, pp. 16–17

Example 30 contains a chromatically ascending bass segment. Unlike §. 13, where its harmonic interpretation was ambiguous because the segment ended the example, Example 30 clearly remains in the key of C because of the phrase ending on the dominant.

The descending *Gesangleiter*, taking up §. 14–26 (pp. 17–26), includes a tonicization of the dominant, an extensive discussion of cross-relation, and several schemata (*Romanesca* (§. 18), *Prinner* (§. 22), and *Quiescenza* (§. 24)). Examples 31–33 (§. 14–15a and 15b) harmonize the descending scale degrees ⑦–⑥–⑤ with ⑤–②–⑤ or ⑤–♯④–⑤, that is with G–D–G and G–D6–G respectively (Figure 8) with the comment “We have seen this hasty departure from the main key into the fifth in the *Generalbaßleiter* above.” Aligning both, *Gesangleiter* and *Baßleiter*, Riepel further conflates *Baßleiter* and *Generalbaß* into *Generalbaßleiter*, which up to this moment in the *Baßschlüssel* appeared separately. The term *Generalbaßleiter* highlights the close relationship between thoroughbass and the octave rule and may indicate how futile it is to keep these two concepts separated

because they overlap in so many ways. While Riepel highlights the Grundbaßnoten C, F, and G in his harmonization of the ascending scale, the harmonization of the descending scale adds D, which he describes as a “swift deviation from the main key to the fifth.”²¹

Aligning both, *Gesangleiter* and *Baßleiter*, Riepel further conflates *Baßleiter* and *Generalbaß* into *Generalbaßleiter*, which up to this moment in the *Baßschlüssel* appeared separately. The term *Generalbaßleiter* highlights the close relationship between Thoroughbass and the octave rule and may indicate how futile it is to keep these two concepts separated because they overlap in so many ways.²² While Riepel highlights the Grundbaßnoten C, F, and G in his harmonization of the ascending scale, the harmonization of the descending scale adds D, which he describes as a “swift deviation from the main key to the fifth.”²³



Example 31: Descending *Gesangleiter* §. 14, p. 17



Example 32: Descending *Gesangleiter* §. 15, p. 18



Example 33: Descending *Gesangleiter* §. 15b, p. 18

- 21 “Diese eilfertige Abweichung von der Haupttonart in die Quinte haben wir auch oben bey der Generalbaßleiter gesehen” (Riepel *Baßschlüssel*, 17).
- 22 Giorgio Sanguinetti begins his 2007 article by discussing the close relationship between thoroughbass and partimento, of which the octave rule is an important aspect. Sanguinetti’s most pronounced difference between thoroughbass and partimento, speaks to the independence of the partimenti, because thoroughbass is usually meant to accompany something, thus is in service to some other musical force.
- 23 “[...] eilfertige Abweichung von der Haupttonart in die Quinte.” I am taking the liberty to translate “eilfertig” as “swift” despite that it literally translates into “rash,” because I detect no negative connotations in the German text.

Soprano	①	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
Chords	C	G	D(6) #④	G	F(6) ⑥	C	G	C
Bass	①	⑤	②	⑤	④	①	⑤	①

Figure 8: Simple Harmonizations of the Descending *Gesangleiter*, §. 14 and 15a&b

The main difference between §. 14 and 15 (Examples 31 and 32) is that Riepel divides the octave in §. 14 into two sections, section one lasting from ①–⑤ and section two from ④–①. The section break undermines the parallel octaves resulting from harmonizing ⑤ with ⑤ and ④ with ④ if the example would move in one section through scale degrees [⑥–]⑤–④[–③]. §. 15 (Example 32) remedies this situation by harmonizing ④ with ⑥, which avoids the parallels and allows an uninterrupted scale harmonization. While Riepel takes recourse to the *Baßleiter* in harmonizing scale degree ⑥ with a D major chord in the context of the scale-wise descent ⑦–⑥–⑤, it is curious that he does not draw on the *Baßleiter* and harmonize scale degree ④ with a V7 chord in the descent ⑤–④–③. However, harmonizing ⑤–④–③ with ⑤–⑥–① works well, because the ⑤–⑥ (V–IV6) deceptive motion helps to prepare the final I–V–I of the ③–②–①. Finally, Example 33 (§. 15b) simply replaces the root D with its third F#, which provides for a smoother bass line.

“However,” Riepel continues, “one could remain in the main key, if one could tolerate peaceful cross-relation.”²⁴

Harmonizing ⑦–⑥ in the soprano with ⑤–④ in the bass, which results in a G major to F major progression in mm. 2–3 of Example 34 (§. 16), Riepel identifies the *Mi contra Fa* (⑦–④), or cross-relation (*Querstand*), in the outer voices, that is, the presence of scale degree ⑦ in the soprano followed one note later by scale degree ④ in the bass, with an extended front slash.



Example 34: Descending *Gesangleiter* §. 16

Stating that the “old [masters] condemned such two major thirds in a descending *Gesangleiter*,” Riepel explains in a footnote that this concerns “especially [two major thirds] between the highest voice and the bass; yet, only in certain positions and turn of phrases.”²⁵

24 “Man könnte dagegen durchaus in der Haupttonart bleiben, wenn ein fridlicher Querstand zu dulden wäre” (Riepel *Baßschlüssel*, 17).

25 “... von den alten zwei große Terzen nur in absteigender *Gesangleiter* für verwerflich gehalten worden sind.* [*] Und zwar fordernsamst zwischen der obersten Stimme und dem Basse; aber nur in gewissen Lagen und Wendungen” (Riepel *Baßschlüssel*, 18).

Marking the example containing the cross-relation with “§.16” (Example 34), Riepel seems to indicate that he considers the example part of the *Gesangleiter*, despite the fact that he explicitly points out in most of the following examples (§. 17–22) how they avoid the Mi contra Fa (♭–♮). Example 35 introduces the *Romanesca* bass with its characteristic bass motion of a descending fourth followed by an ascending second (♭–♮–♭–♮–♭–♮), provides an effective harmonization of the stepwise descending soprano with root position chords.²⁶ Though unusual, Examples 36 (§. 18), harmonize the descending scale with a *Romanesca* starting on A, or scale degree ♮. Riepel argues that the cross-relation (♭–♮) between mm. 2–3 in Example 36 matter less because of the two-measure units created by the sequential bass motion.



Example 35: Descending *Gesangleiter* §. 17, p. 18



Example 36: Descending *Gesangleiter* §. 18, p. 19

Similar to §. 5 and 6, which focused on harmonizing the ascending scale using thirds and sixth respectively, Examples 37–39 (§. 19–21), focus on intervallic relationships. Example 37 (§. 19) moves in parallel 3rds, 38 (§. 20) in parallel 6ths, and 39 (§. 21) combines sixths and thirds. Throughout his discussion of intervallic relationships, Riepel highlights how the respective examples address the cross-relation. While the sixth below scale degree ♮ prevents the cross-relation in Examples 38 and 39, Riepel argues that the cross-relation in Example 37 are mitigated by the opening minor third and the two-measure unit. In support of this, he rewrites several of the examples to demonstrate that they can be conceptualized in two-measure groups.

26 I want to thank Robert Gjerdingen for pointing out the *Romanesca* in the first place. See Gjerdingen 2007 Chapter 2, pp. 25–43 for a discussion of the *Romanesca* schema.



Example 37: Descending *Gesangleiter* §. 19, p. 19



Example 38: Descending *Gesangleiter* §. 20, p. 20



Example 39: Descending *Gesangleiter* §. 21, p. 20

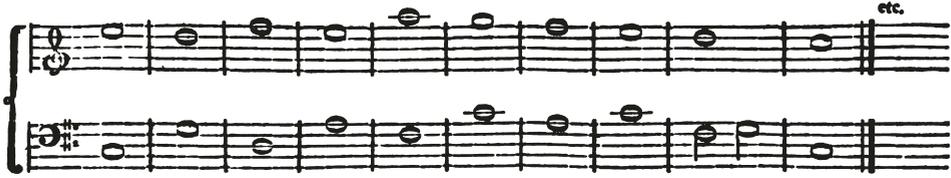
Example 40 (§. 22) avoids the cross-relation by inserting an additional note (measure) between scale degrees 7 and 6, resulting in two different soprano lines: 1–7–1–6 and 1–7–3–6. It is noteworthy that the harmonization of the second soprano line's last four notes 6–5–4–3 in parallel thirds creates a *Prinner*.²⁷ Riepel considers this and the following example (Examples 40 and 41) “good diatonic turn of phrases” (*gute diatonische Sätze*) which have been used by ancient masters.²⁸ It is noteworthy that only the last six notes consist of a descending scale from 6 to 1, the beginning of a sequence of ascending fifth harmonizing a 3–2–4–3 soprano.



Example 40: Descending *Gesangleiter* §. 22, p. 20

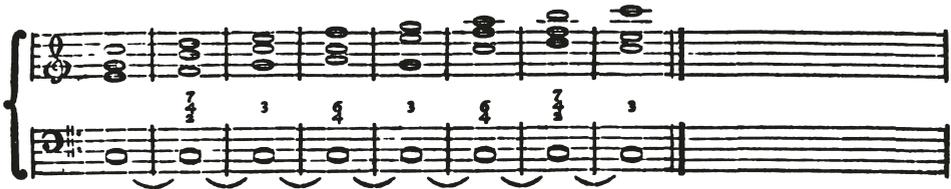
²⁷ See Gjerdingen 2007 Chapter 3, pp. 45–60 for a discussion of the *Prinner*, which provides a common harmonization of a stepwise descend 6–5–4–3.

²⁸ See Riepel, *Baßschlüssel*, 20–21.



Example 41: Descending *Gesangleiter* §. 23, p. 21

Examples 42–43, §. 24–25, show both a stepwise ascending and descending soprano above a tonic-pedal bass. In the case of the stepwise ascending soprano, the last four notes, 5–6–7–1, create a *Quiescenza* with $5/3$, $6/4$, $7/4/2$, and $5/3$ above the pedal which can appear both with and without chromatic alterations.²⁹



Example 42: Ascending *Gesangleiter* §. 24, p. 21



Example 43: Descending *Gesangleiter* §. 25, p. 21

Finally, Example 44 (§. 26) appears in the context of examples that demonstrate an application of the descending *Gesangleiter*. Unlike the other illustrations of the rules for the descending *Gesangleiter*, Riepel presents Example 44 in an open three-part score (violin, viola, and bass). While Examples 42 and 43 demonstrate ascending and descending scale harmonizations above a tonic pedal, this final example harmonizes a sustained tonic in the soprano.

²⁹ See Gjerdingen 2007 Chapter 13, pp. 181–195 for a discussion of the *Quiescenza*. For a diatonic *Quiescenza* see Ex. 13.1, for a chromatic variant Ex. 13.2 (pp. 181–182).

No. 1. *Allegro*, etc.

No. 2. etc.

Example 44: Descending *Gesangleiter* §. 26, p. 26

Except for the five-page distance between §. 25 (Example 43) and §. 26 (Example 44), which makes §. 26 appear almost like an afterthought, the thirteen rules for harmonizing an ascending *Gesangleiter* (§. 1–13) are followed by thirteen rules for harmonizing a descending *Gesangleiter* (§. 14–26). Similar to the treatment of the ascending *Gesangleiter*, which was first introduced and then exemplified, pp. 21–25 also present examples for how to apply the rules of the descending *Gesangleiter*. Most of the examples demonstrating the application of the *Gesangleiter* are in three or more parts, which is helpful for clarifying some of the harmonically ambiguous rules. Except for Example 46, which consists only of four measures, all examples create a complete harmonic and melodic context. That is, all begin on and end with a cadence in the tonic C major.

Example 45 combines both rules §. 14 & 15. That is, D is harmonizing scale degree 6 as a secondary dominant to G as a detour to the fifth of the key, (*Abweichung in die Quinte*), and 6–4 are harmonized by 5–6 (V–IV6), which avoid the parallel octave that would result from successive root position chords of 5–4 (V–IV).

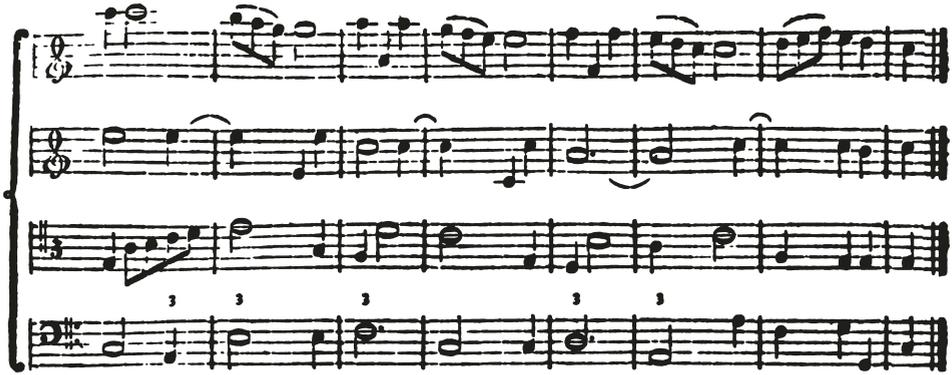
Example 45: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 14 & 15, p. 21

Examples 46 highlight again the Mi contra Fa (7–4), or cross-relation (*Querstand*), in the outer voices. Riepel argues that the second example with its rest on the last beat of m. 2 moderates the cross-relation at (†). Following this example, Riepel demonstrates other harmonic means to avoid the cross-relation. Most important is the use of a minor seventh, that is scale degree 7 below scale degree 6, resulting in half-diminished seventh chord, which resolves to the tonic (6–5 harmonized by 7–1).

Example 46: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 16, pp. 21–22

Examples 47 and 48 both make use of the *Romanesca* schema, which consists of a descending fourth and ascending second sequence harmonized by root position chords. While the *Romanesca* usually starts on scale degree 1, moving 1–5–6–3–4–1, Example 48 begins the pattern on scale degree 6, moving 6–3–4–1–2–6. In contrast to Example 36 which seemed harmonically ambiguous because it started on A and ended on C, Example 48, both begins and ends with a cadence in the tonic harmony C (with the bass motion 1–[6–...–6]–4–5–1), thus ensuring that the *Romanesca* does not move out of the key of C.

Example 47: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 17, p. 22



Example 48: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 18, p. 23

Examples 49 and 50 largely move in parallel thirds and sixths respectively. Both examples also emphasize the grouping in two-measure unit, which according to Riepel diminishes the impact of the Mi contra Fa (Example 49, mm. 2–3). In addition, the harmonization of ⑥–⑤–④–③ (Example 49, mm. 3–6) contains a *Prinner*.



Example 49: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 19, p. 23



Example 50: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 20, p. 23

Example 51, most importantly, inserts scale degree ① in between ⑦–⑥, resulting in ①–⑦–①–⑥. In addition, the ⑥–⑤–④–③ in mm. 4–7 contains a *Prinner*.



Example 51: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 22, p. 24

Examples 52 and 53 finally, provide four-part harmonizations of the “good diatonic turn of phrase” (ascending fifth sequences leading into a harmonization of $\textcircled{6}-\textcircled{5}-\textcircled{4}-\textcircled{3}$), and of the tonic pedal below an ascending and descending scale. The examples also contain a *Prinner* and *Quiescenza* respectively.

Musical score for Example 52, consisting of four staves. The top two staves are in treble clef and the bottom two are in bass clef. It shows a four-part vocal or instrumental setting of a descending scale, with each part moving in parallel motion. The texture is dense and characteristic of a Prinner.

Example 52: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 23, p. 25

Musical score for Example 53, consisting of four staves. The top three staves are in treble clef and the bottom staff is in bass clef. It shows a four-part setting of a descending scale. The bottom staff includes figured bass notation (numbers and symbols) below the notes, indicating a specific harmonic realization.

Example 53: Application of the Descending *Gesangleiter* according §. 24 & 25, p. 25

Following the ascending and descending *Gesangleiter* in major, Riepel also provides brief examples for the *Gesangleiter* in minor §. 27–36, which reiterates many of the rules for the *Gesangleiter* in major. Figures 9 and 10 summarize rules §. 27–28 and 29 respectively, which provide guidelines for harmonizing ascending melodic minor scales. Similar to Example 5 (§. 3), the bass for §. 27 uses exclusively the *Grundbaßnoten* C, F, and G; similar to Examples 8 and 9 (§. 5 and 6) the bass for §. 28 and 29 move in parallel thirds and sixth respectively. In Figure 10 (§. 29), Riepel separates the last four notes from the first five in order to diminish the effect of the Fa contra Mi, that is scale degree 4 in the soprano followed by scale degree 7 in the bass.

Soprano	1	2	b3	4	5	6	7	1
Bass §. 27	1	5	1	4	1	4	5	1
Bass §. 28	1	7	1	2	b3	4	5	1

Figure 9: Harmonizations of the Ascending Melodic Minor Scale, §. 27

Soprano	5	1	2	b3	4	5	6	7	1
Bass	1	b3	4	5	b6	7	1	2	1

Figure 10: Harmonizations of the Ascending Melodic Minor Scale, §. 29

Writing out an ascending harmonic minor scale as §. 30, Riepel comments on the augmented second **b6–7**, stating, “this scale is quite natural until the A^b (that is, including Fa). If only the B as an improper Mi were not to follow. Placing a note in between, it is however quite possible to make the scale natural.”³⁰ Figure 11 (§. 31) demonstrates the mitigation of the augmented second with either **5** or **1** in between **b6** and **7**. While the first version (Bass 1) harmonizes the ascending scale using only C, F, and G, the second (Bass 2) uses first inversion chords as indicated.

Soprano	1	2	b3	4	5	b6	5	7	1
Bass 1	1	5	1	4	1	4	1	5	1
				(6)	(6)	(6)	(6)		
Soprano	1	2	b3	4	5	b6	1	7	1
Bass 2	1	5	1	b6	b3	4	b3	5	1

Figure 11: Harmonizations of Ascending Harmonic Minor Scale, §. 31

30 “Bis zum ab (also fa) inclusive ist diese Leiter ganz natürlich; wenn mir das h als ein hierzu ungehöriges mi nicht darauf folgte. Es läßt sich aber die Leiter mit einer dazwischen gesetzten Note durchaus natürlich machen, z. Ex.” (Riepel *Baßschlüssel*, 30).

Concerning the descending minor scale, Riepel provides rules for the descending natural minor (§. 32 and 33, Figure 12) followed by four additional example basses (Figure 13) and rules for the harmonic minor scale (§. 34–36, Figure 14). In §. 32, Riepel expands the *Grundbaßnoten* C, F, G to include E-flat, that is, the major triad above $\flat\textcircled{3}$; in §. 33, he also includes a first inversion chord above $\textcircled{4}$ and harmonizes $\textcircled{4}$ in the soprano with either $\textcircled{4}$ or $\textcircled{5}$ (V7). The four basses in Figure 14 demonstrate a range of chromaticism, including tonicizations of the subdominant below $\flat\textcircled{7}$ and $\flat\textcircled{6}$ chords below scale degree $\textcircled{4}$ in basses 3 and 4. Noteworthy is the harmonic ambiguity of scale degree $\textcircled{5}$: the “3” in basses 1 and 2 potentially allows both a root position E-flat major or a first inversion c minor chord (Riepel usually uses “5” to indicate root position chords, yet in rare cases also “3”).

Soprano	$\textcircled{1}$	$\flat\textcircled{7}$	$\flat\textcircled{6}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{4}$	$\flat\textcircled{3}$	$\textcircled{2}$	$\textcircled{1}$
Bass §. 32	$\textcircled{1}$	$\flat\textcircled{3}$	$\textcircled{4}$	$\textcircled{1}$	$\textcircled{4}$	$\textcircled{1}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{1}$
		5/3	6/3	5/3	(7)			
Bass §. 33	$\textcircled{1}$	$\flat\textcircled{3}$	$\textcircled{4}$	$\textcircled{1}$	$\textcircled{4}$ ($\textcircled{5}$)	$\textcircled{1}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{1}$

Figure 12: Harmonizations of the Descending Natural Minor Scale, §. 32 and 33

Soprano	$\textcircled{1}$	$\flat\textcircled{7}$	$\flat\textcircled{6}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{4}$	$\flat\textcircled{3}$	$\textcircled{2}$	$\textcircled{1}$
		(5/3)	5	3	5	3	\natural	
Bass 1	$\textcircled{1}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{2}$	$\flat\textcircled{3}$	$\textcircled{7}$	$\textcircled{1}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{1}$
		6	6	3	6	6	6	
Bass 2	$\textcircled{1}$	$\textcircled{2}$	$\textcircled{1}$	$\flat\textcircled{3}$	$\flat\textcircled{6}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{4-5}$	$\textcircled{1}$
		7/ \natural		\flat	$\sharp\textcircled{6}$	6	6/5- \natural	
Bass 3	$\textcircled{1}$	$\textcircled{1}$	$\textcircled{4}$	$\textcircled{1}$	$\textcircled{2}$	$\flat\textcircled{3}$	$\textcircled{4-5}$	$\textcircled{1}$
	$\flat\textcircled{3}$	6/5		6	$\sharp\textcircled{6}$		\natural	
Bass 4	$\textcircled{1}$	$\natural\textcircled{3}$	$\textcircled{4}$	$\flat\textcircled{3}$	$\textcircled{2}$	$\textcircled{1}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{1}$

Figure 13: Additional Harmonizations of the Descending Natural Minor Scale

The descending harmonic minor scale does contain, of course, the augmented second, which Riepel addressed as Fa–Mi ($\flat\textcircled{6-7}$) in § 30 and 31. In order to avoid problems resulting from harmonizing the descending $\textcircled{7-}\flat\textcircled{6}$, Riepel suggests two solutions: §. 34 does not harmonize $\textcircled{1-7}$, but harmonizes the rest of the scale in parallel sixth starting on $\flat\textcircled{6}$, §. 35 adds a $\textcircled{1}$ resulting in a $\textcircled{7-1-}\flat\textcircled{6}$ line.³¹ In addition, Riepel provides a final me-

31 I assume that the example §. 35 contains a printing mistake, because the bass in m. 3 reads E-flat with a raised 6 above and a C in the soprano. The progression, however, seems to make most sense with an E in the bass as a leading tone to F.

lodice example (§. 36, p. 33) in which he demonstrates how the ascending $\mathbf{5}-\flat\mathbf{6}-\mathbf{7}-\mathbf{1}$ and descending $\mathbf{1}-\mathbf{7}-\flat\mathbf{6}-\mathbf{5}$ harmonic minor scale with its augmented second can be made easier to sing if scale degree $\mathbf{1}$ is placed on metrically accented beats.

Soprano	$\mathbf{1}$	$\mathbf{7}$	$(\mathbf{1})$	$\flat\mathbf{6}$	$\mathbf{5}$	$\mathbf{4}$	$\flat\mathbf{3}$	$\mathbf{2}$	$\mathbf{1}$
Bass §. 34				$\textcircled{1}$	$\textcircled{7}$	$\flat\textcircled{6}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{4}-\textcircled{5}$	$\textcircled{1}$
		$\sharp\mathbf{6}$	$\mathbf{6}$			$\mathbf{6}$	$\mathbf{6}/\mathbf{4}$	$\mathbf{5}/\mathbf{4}$	
Bass §. 35	$\textcircled{1}$	$\textcircled{2}$	$\textcircled{3}^1$	$\textcircled{4}$	$\flat\textcircled{3}$	$\flat\textcircled{6}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{5}$	$\textcircled{1}$

Figure 14: Harmonizations of the Descending Harmonic Minor Scale, §. 34 and 35

Finally §. 37–45 (pp. 53–71) provide a somewhat loose collection of examples addressing issues related to both the *Baßleiter* and *Gesangleiter*; I have summarized the topics in Figure 14 below. The content and organization of these examples is similar to the material covered in the twenty pages that precede them (pp. 33–53), where it is difficult to find any overarching organization and specific focus that would help unify these pages. As a result, the content and structure of these pages stand in stark contrast to the focused presentation with which the *Baßschlüssel* opened. On the other hand, the content and structure of the pages following the discussion of the *Gesangleiter* in minor (pp. 33–83) is not unlike the roaming dialogues in large sections of Riepel's *Anfangsgründe*. The pages outlined in Figure 15 address basic issues of dissonant treatment (§. 37), the importance of parallel first inversion chords for harmonizing stepwise ascending and descending lines (§. 38–39), the treatment of chordal sevenths in root position and inversions (§. 40–41), the nature of 6/4 chords (§. 42), acoustic principles related to the *Grundbaßnoten* (§. 43), the chromatic scale (§. 44), and the harmonization of scale degrees $\textcircled{1}-\textcircled{3}-\sharp\textcircled{2}-\flat\textcircled{2}-\textcircled{1}$ and $\textcircled{1}-\sharp\textcircled{4}-\textcircled{5}$ with chromatic, especially diminished seventh chords (§. 45). All of these issues are more or less relevant to the overall goal of the *Baßschlüssel* and often demonstrated with more than one example (Figure 15).

Similar to the *Baßleiter*, the *Gesangleiter* (Figure 16) is based on some shared principles without actually creating a strict method. While the *Gesangleiter* starts out with a claim for a unified theory, §. 1–2 argue that everything derives from the *Grundbaßnoten* C, F, and G and §. 3–4, §. 14–15, 31–32, and 27 use mostly the I, IV, and V chords first in root position then in first inversion—the remainder of the *Gesangleiter* cannot be described as a logical outcome of this opening. §. 5–8, §. 19–21, 28–29, and 34 incorporate intervals (first 3rds and 6ths, then 5ths and 8ves), §. 9–11 and 33 introduce chordal sevenths and §. 12–13 chromaticism and §. 17–18, 22–26, and 35–36 focus on various local solutions and schemata (*Romanesca*, *Prinner* and *Quiésenza*) to address problematic harmonic issues such as the cross-relation and augmented seconds. Riepel's approach to the *Gesangleiter* is thus not unlike his approach to harmony in general, that is rather than theorizing harmony as a system, Riepel appropriates aspects of harmony and counterpoint and applies them to specific moments without a concern for an overarching method or system (Figure 16).

- §. 37 (p. 53) – inharmonious (nicht harmonisch) examples; unresolved dissonances against the bass
- §. 38 (p. 54) – ascending *Baßleiter* harmonized mostly with 1st Inversion chords (5–6 above ④, 5/3 above ① and ⑤)
- §. 39 (p. 54) – descending *Baßleiter* harmonized mostly with 1st Inversion chords (5/3 above ① and ⑤ and 4/2 above ④)
- §. 40 (p. 54) – inversions of major-minor seventh chord above G
- §. 41 (p. 54) – resolution of major-minor seventh chord above G in root position and inversions in two parts
- §. 42 (p. 56) – examples of 6/4 chords and chords
- §. 43 (p. 61) – *Grundbaßnoten* as sympathetic undertones (parts of this section appears in the manuscript pages!)
- §. 44 (p. 62) – ascending chromatic scale, not harmonized
- §. 45 (p. 71) – Chromatic chords harmonizing ①–③–#②–♭②–① and ①–#④–⑤

Figure 15: Chromatic and Other Alterations for *Gesang-* und *Baßleiter*, §. 37–41, 42, 43, 44, and 45 (pp. 53–54, 56, 61, 62, and 71)

Opposite page:

Figure 16: Summary of the *Gesangleiter*

In summary, I believe that Riepel's *Gesangleiter* succeeds in outlining a method for writing a bass against a melody that goes extensively beyond the simplistic method suggested in the opening where all harmonic content is reduced to C, F, and G, that is, the tonic, subdominant, and dominant harmonies. While this opening suggests an approach linked to or based on Daube's *General=Bass in drey Accorden* (Figured Bass in Three Chords) published in 1756, Riepel neither generates all bass notes strictly harmonically, nor does he agree with Daube's 6/5 chord above scale degree ④.³² Instead, Riepel's thirty-six rules for the *Gesangleiter* also borrows principles from the *Baßleiter* and in many instances combines harmonic and contrapuntal procedures for the purpose of writing a bass that both supports the melody and results in an independently recognizable musical line. The fact that there exist no traces of the *Gesangleiter* in the wake of the *Baßschlüssel* may be due to a combination of issues, most significantly, because counterpoint—in its close affiliation with partimento and solfeggio practice—already provides the tools for writing such bass lines, and it would seem that only amateurs without much formal training might be interested in Riepel's approach. However, the *Baßschlüssel* documents Riepel's wrestling with issues of melody, harmony, and counterpoint and provides us with an eighteenth-century insight into issues that are still relevant for the training of musicians today.

32 Diergarten 2008 provides an insightful summary of Daube's compositional approach.

THE GESANGLEITER IN JOSEPH RIEPEL'S BASSSCHLÜSSEL (1786)

- Ascending *Gesangleiter* in major, §. 1–13 (pp. 6–11)
 - §. 1 (p. 6) – C, F, and G and C(-E-G), F(-A-C), and G(-B-D)
 - §. 2 (p. 6) – ascending scale consisting of the *Grundbaßnoten* C, F, and G and the *Nebenbaßnoten* d, e, a, and b.
 - §. 3 (p. 7) – ascending scale harmonized by C, F, and G only (root motion)
 - §. 4 (p. 7) – ascending scale harmonized also by 1st Inversion (also B^o6)
 - §. 5 (p. 8) – ascending scale harmonized in parallel thirds
 - §. 6 (p. 8) – ascending scale harmonized in parallel sixths
 - §. 7(p. 9) – ascending scale harmonized with fifths below ③ and ⑥
 - §. 8 (p. 9) – ascending scale harmonized with octaves below ③ and ⑥
 - §. 9 (p. 10) – ascending scale harmonized with a m7 below ④
 - §. 10 (p. 10) – ascending scale harmonized with 4/2 below ② and ④ (ii4/2)
 - §. 11 (p. 10) – ascending scale harmonized with 4/2 below ② and ④
⑦ (⑥ V4/2 of IV and ⑦ V4/2)
 - §. 12 (p. 10) – ascending scale harmonized with a partially chromatic descending bass (①–⑦–♭⑦–⑥–⑤–♯④–④–③)
 - §. 13 (p. 11) – ascending scale harmonized with a partially chromatic ascending bass ((④–♯④–⑤–♯⑤–⑥) or ♭⑥–♯⑥–♭⑦–♯⑦–⑧)
- Descending *Gesangleiter* in major, §. 14–25 [26] (pp. 17–21 [26])
 - §. 14 (p. 17) – descending scale harmonized in two sections by C, F, G, and D V/V (root motion)
 - §. 15 (p. 17) – descending scale harmonized by C, G, D and F6 only, variation D6
 - §. 16 (p. 18) – descending scale, ⑦–⑥ harmonized with G–F resulting in False or cross relation (Ger. *Querstand*; Lat. *relatio non harmonica*, Mi contra Fa).
 - §. 17 (p. 19) – descending scale, ⑦–⑥ harmonized with G–Am avoiding false relation, *Romanesca* Bass starting on C (desc. 4th, asc. 2nd, etc.)
 - §. 18 (p. 19) – descending scale, ⑦–⑥ harmonized with E–F avoiding false relation, *Romanesca* Bass starting on A (desc. 4th, asc. 2nd, etc.)
 - §. 19 (p. 19) – descending scale harmonized mostly in parallel 3rds
 - §. 20 (p. 20) – descending scale harmonized mostly in parallel 6ths
 - §. 21 (p. 20) – descending scale harmonized mostly in 3rds and 6ths
 - §. 22 (p. 20) – descending scale with note inserted between ⑦ and ⑥, second variant includes a *Prinner*
 - §. 23 (p. 21) – partial descending scale harmonized with a “good diatonic turn of phrase” (ascending fifth sequence)
 - §. 24 (p. 21) – ascending scale harmonized above tonic pedal (last four notes by a *Quiescenza*)
 - §. 25 (p. 21) – descending scales harmonized above tonic pedal
 - [§. 26 (p. 26) – sustained tonic in soprano harmonized]

Discussion of the Manuscript Pages from Joseph Riepel's *Baßschlüssel*

Unlike the printed version of the *Baßschlüssel*, the manuscript pages are in dialogue form and contain references to the typical cast of characters that teacher and student invoke in order to discuss scientific, rational, and Pythagorean approaches to music; however, the former *Schulmeister* from *Monsberg* seems to have become a *Capellmeister*, while the Vetter Hansmichel is now addressed as Herr Hansmichel.³³ The following brief discussion identifies some of the most important features of the manuscript pages in relation to the printed version of the *Baßschlüssel*.

The introduction, pp. 41–42, relates to page 61 in the *Baßschlüssel*, where Riepel addresses his apparent acoustic findings on the violin. The corresponding section in the printed version of the *Baßschlüssel* presents different examples (Example 1), yet the overall discussion is very similar. The following presents a short excerpt:

The image shows two musical examples on a grand staff. Example 1, labeled 'No. 1.', consists of two staves of music. The upper staff is in treble clef and contains a series of eighth-note chords, primarily triads and dyads. The lower staff is in bass clef and contains a series of eighth-note chords, primarily dyads and triads. Example 2, labeled 'No. 2. ist noch merkwürdiger.', also consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a series of eighth-note chords, primarily dyads and triads. The lower staff is in bass clef and contains a series of eighth-note chords, primarily dyads and triads.

Example 1: §. 43, p. 61

If one plays No. 1, the thirds and sixth, emphatically and in tune on the violin, and, while playing, holds the left ear close to the strings, it is possible to perceive the lower pitches notated in the viola rasping. [...] If at No. 2, a violinist has a somewhat heavy tobacco tin placed just behind the bridge, everyone can hear the buzzing of the notated very low bass (in consideration of the small instrument).³⁴

In the printed version of the *Baßschlüssel*, this claim about perceived chordal roots below thirds and sixths appears as a curious side note concerning the nature of *Grundbaßnoten* (fundamental-bass notes). It is followed, on the same page, by a discussion of a Beginning-Ritornello (*Anfangs-Ritornell*), without further clarification or discussion and despite the fact that page 61 is prominently mentioned in the introductory “Letter of the Author to his Friend.”³⁵ While the prominent position of this section in the manuscript opening pages seems to slant the text more strongly towards these apparent acoustic principles,

33 See Eckert 2000, pp. 30–35 for a general discussion of the dialogue in Riepel’s *Anfangsgründe* and especially pp. 34–35 for a specific discussion of the cast of characters.

34 “Streicht man auf der Violine No. 1 die Terzen und Sexten außerordentlich stark und sehr rein zusammen, und hält währenddem Streichen das linke Ohr nahe an den Saiten, so vernimmt man die unten in der Bratsche geschriebenen Noten deutlich mit raspeln. [...] Bey No. 2 läßt sich ein Violinist währenddem Streichen linker Hand hinten knap an dem Steg (oder Sattel) eine mher schwer als leichte Tabacksdose hinlegen, so hört jederman umher den unten geschriebenen (in Ansehung des so kleinen Instruments) sehr tiefen Baß mitbrummen” (Riepel, *Baßschlüssel*, 61).

35 Riepel, *Baßschlüssel*, Schreiben des Verfassers an seinen Freund.

the section ends with a dismissal of the monochord. However, the assertion that there exists only a major mode can be found throughout the manuscript pages and within the printed *Baßschlüssel*.³⁶ In addition, both the manuscript pages and the printed version acknowledge that this position fails to derive the minor mode. While this slant towards the major mode helps to explain why both the *Baß-* and the *Gesangleiter* pays significantly less attention to the minor mode, it is interesting that both texts repeatedly invoke, dismiss and acknowledge the limits of the monochord. The resulting uncertainty about the status of acoustic principles for compositional practice is not unusual for Riepel's *Anfangsgründe*. Indeed, I believe that such moments serve to inform readers about the existence of multiple perspectives and eventually challenge readers to make up their own minds.

The first introduction to the *Gesangleiter* (pp. 43–49) begins with a reference to the *Capellmeister* from *Monsberg*, who either plays or knows of the *Maultrommel* (*Jew's Harp*), which supposedly is able to produce all intervals. In this version, the *Discantista* reports that Hansmichel and the two musicians from Vallenthal and Urbstadt utilize only three pitches, C, F, and G in order to explain the *Baßleiter*. The *Præceptor* continues this thread and derives the bass scale similar to §. 1 and 2 of the *Gesangleiter*. Instead of *Mittelnoten*, both designate D, E, A, and B as “abstammende” (derived) pitches that complete the scale together with the *Grundnoten* C, F, and G. In contrast to the discussion of the *Gesangleiter* in the *Baßschlüssel*, the student, the *Discantista*, proposes a different system for deriving all pitches. He suggests that the C, the third below E-G in the C-E-G chord, is replaced by B, the third above, thus relating C-E-G and E-G-B, similarly F-A-C and A-C-E and G-B-D and B-D-F♯. “This invention”, says the *Præceptor*, “is as casual as useless,” yet he acknowledges that one needs to try to explain all the many sounds in music.³⁷ Again such a statement is reminiscent of the teacher in the *Anfangsgründe*, who both draws on and critiques systems. The remainder of the discussion does not directly concern the *Gesangleiter*, but the student reports of a composer in Opolisburg, who claims that he can teach his system of composition within a week's time using simple bass motions harmonized in parallel thirds and sixths, which the teacher judges as old and formal.

The second introduction to the *Gesangleiter* (pp. 49–52) begins with a reference to the *Baßleiter*. Unlike the *Baßschlüssel* and the first introduction, this discussion does not derive the scale from the triads above C, F, and G. Instead, the *Præceptor* simply states, “in this key, the note C is the Grundnote [fundamental note] because the melody begins and ends with it. It [C] is hereby interrupted by G, because it is necessary for creating a complete cadence. The note F takes care of the Amen cadence as can be seen in the five different cadences in Chapter Five page 56.”³⁸ Thus instead deriving the scale from harmonic principles, the argument here is focused on observations and examples taken from practice, an approach that is not uncommon in the *Anfangsgründe*. Declaring uni-

36 See Riepel, *Baßschlüssel*, pp. 6–7.

37 “Diese Einbildung ist so lässig als Vergeblich” (Riepel, *Baßschlüssel Ms*, 46.)

38 “*Præc.* In dieser Tonart ist die Note C folglich eine Grundnote, weil der Gesang insgemein damit angefangen und geendigt wird. Hierauf unterbricht sie die Note G, weil sie zu einer vollkommenen Cadenz notwendig ist. Die Note F besorgt die Amen-Cadenz so wie im 5ten Cap: S: 56 die fünferley Cadenzen zu sehen sind” (Riepel, *Baßschlüssel Ms*, 50).

son, octave, fifth, third, and sixth consonances, the Præceptor, then “every essential note in the melody must be accompanied by at least one of these five consonances.”³⁹ Thus, even though the basic harmonization of the scale is based on C, F, and G, the student-teacher discussion solely focuses on consonances and dissonances, and highlights counterpoint, as the cause for harmonizing the scale.

While I have described the twelve manuscript pages as structured in roughly three sections, because of visual breaks and apparent beginnings in the text, it is also possible to consider all pages a continuous introduction to the *Gesangleiter*. Such a view would be supported by the fact that there exist several references to earlier moments in the text. For example, the discussion of the Maultrommel (see page 43), seems to respond to the limits of the monochord, the emphasis on C, G, and F (pages 44 and 50) could be considered related. However, due to the limited material, the status and function of these pages remains unclear and any conclusions seem preliminary. Having spent a significant amount of time with this material, I do recognize that they should be best addressed in the larger context of the *Anfangsgründe*, because Riepel’s teachings on harmonic and contrapuntal issues, while fragmented, seem to be part of a larger thread that appears throughout his writings.

Sources

- Christensen, Thomas. 1992. “The Règle de l’Octave in Thorough-Bass Theory and Practice.” *Acta Musicologica* LXIV(2): 91–117.
- Daube, Johann Friedrich. 1756. *General=Bass in drey Accorden, gegründet in den Regeln der alt= und neuen Autoren, nebst einem hierauf gebaueten Unterricht: wie man aus einer jeden aufgegebenen Tonart, nur mit zwey Mittels=Accorden, in eine von den drey und zwanzig Tonarten die man begehret, gelangen kann, und der hierauf gegründeten Kunst zu präludieren, wie auch zu jeder Melodie einen Baß zu stetzen, daß also durch diese neue und leichte Anleitung, zugleich auch zur Composition unmittlebar der Weg gebahnet wird*, Leipzig: Andrä.
- Diergarten, Felix. 2008. “Anleitung zur Erfindung. Der Musiktheoretiker Johann Friedrich Daube,” *Musiktheorie* 23/4, 299–318.
- Eckert, Stefan. 2000. ‘Ars Combinatoria,’ *Dialogue Structure, and Musical Practice in Joseph Riepel’s ‘Anfangsgründe zur musicalischen Setzkunst,’* Ph.D. State University of New York at Stony Brook.
- . 2007. “Einschnitt, Absatz, and Cadenz – The Description of Galant Syntax in Joseph Riepel’s *Anfangsgründe zur musicalischen Setzkunst,*” *THEORIA – Historical Aspects of Music Theory*, vol. 14, 93–124.

39 “[...] muß jede wesentliche Note des Gesangs zum wenigstens von einer aus diesen fünf Consonanzen begleitet werden, [...]” (Riepel, Baßschlüssel Ms, 51).

- Emmerig, Thomas. 1984. *Joseph Riepel (1709–1782): Hofkapellmeister des Fürsten von Thurn und Taxis. Biographie, Thematisches Werkverzeichnis, Schriftenverzeichnis* (= Thurn und Taxis-Studien 14), Kallmünz: Lassleben.
- . 1996. *Joseph Riepel. Sämtliche Schriften zur Musiktheorie* (= Wiener Musikwissenschaftliche Beiträge 20), Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Gjerdingen, Robert O. 2007. *Music in the Galant Style: Being an Essay on Various Schemata Characteristic of Eighteenth-Century Music for Courtly Chambers, Chapels, and Theaters, Including Tasteful Passages of Music Drawn from Most Excellent Chapel Masters in the Employ of Noble and Noteworthy Personages, Said Music All Collected for the Reader's Delectation on the World Wide Web*, New York: Oxford University Press.
- Jans, Markus. 2007. "Towards a History of the Origin and Development of the Rule of the Octave." In: *Towards Tonality: Aspects of Baroque Music Theory*, Leuven: Leuven University Press, 119–143.
- Lester, Joel. 1992. *Compositional Theory in the Eighteenth Century*, Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Marpurg, Friedrich Wilhelm. 1755. "VI. Vermischte Neuigkeiten," *Historisch-kritische Beyträge zur Aufnahme der Musik* (I): 342–343.
- Sanguinetti, Giorgio. 2007. "The Realization of Partimenti: An Introduction," *Journal of Music Theory* 51(1): 51–83.
- Riepel, Joseph. 1755. *Grundregeln zur Tonordnung insgemein. Abermal durchgehends mit musicalischen Exempeln abgefaßt und Gesprächs-weise vorgetragen*, Frankfurt a. M., Leipzig, Regensburg: Bader.
- . 1786. *Baßschlüssel, das ist, Anleitung für Anfänger und Liebhaber der Setzkunst, die schöne Gedanken haben und zu Papier bringen, aber nur klagen, daß die keinen Baß dazu zu setzen wissen*, Regensburg: Johann Kaspar Schubarth.
- . 1996. *Sechstes Capitel vom Contrapunct*. Edited by Thomas Emmerig. *Joseph Riepel, Sämtliche Schriften zur Musiktheorie*. Vol. I, Wien: Böhlau, 527–634.
- Wiener, Oliver. 2003. 'Ein ganzes Duzend Manuductionen' - *Joseph Riepels Desintegration der Gradus ad Parnassum von Johann Joseph Fux*. (= Jahressgabe 26 der Johann-Joseph-Fux-Gesellschaft), Graz.
- Wolf, Eugene K. 1981. *The Symphonies of Johann Stamitz: A Study in the Formation of the Classical Style*, Hague and Boston: Maninus Nijhoff.

VIII. European Music Analysis Conference (EuroMAC), Leuven, 17.–20. September 2014

»EuroMAC celebrates its 25th anniversary« – so heißt es zu Beginn des Vorworts zum Programmheft der VIII. *European Music Analysis Conference* in Leuven/Belgien von Pieter Bergé, dem Präsidenten des Organisationskomitees. Der Anlass versteht sich zugleich als Auftrag. Getragen von sieben europäischen Schwestergesellschaften für Musiktheorie und musikalische Analyse, darunter der deutschsprachigen GMTH, soll EuroMAC weiterhin ein Forum bleiben, das die große Themenvielfalt in der Musiktheorie zusammenführt. Angestrebt wird aber auch eine neue Form, die unter Wahrung der Pluralität stärker als bisher den Diskurs und die Weiterentwicklung von Themenschwerpunkten fördert. Konzept und Durchführung des Kongresses waren in vieler Hinsicht beeindruckend und innovativ, beginnend mit der medialen Infrastruktur: Im Vorfeld wurden neue Medien – wie von der Kongressleitung eigens eingerichtete Internetforen – genutzt, während des Verlaufs waren Materialien sowie ein Newsfeed ständig online verfügbar. Auch das pulsierende und vielgestaltige Leben der Hochschulstadt Leuven und der geschichtsträchtige Veranstaltungsort – der innerstädtische Campus der KU Leuven und ihre Musikwissenschaftliche Abteilung –, trugen zusammen mit Kleinigkeiten wie herrlichem Herbstwetter nicht unwesentlich zum Gelingen bei. Gleich die Eröffnung im traditionsreichen *Promotion Room* und die anschließende *Beer Reception* in der *University Hall* gerieten zu einem stimmungsvollen Einstieg in diese Jubiläumskonferenz, die auch im weiteren Verlauf mit bestens organisierten Kaffeepausen und einem geselligen Conference Dinner aufwarten konnte.

Insbesondere aber betraf das veränderte EuroMAC-Konzept den organisatorischen

Rahmen der Vorträge: Zum großen Teil fanden sie in »Pre-organized Sessions« statt – einem Format, das diesen Kongress entscheidend prägte. Die einzelnen Beiträge wurden von Anfang an zu thematisch zusammengehörigen Blöcken gebündelt. Daraus ergaben sich gleichsam kleine Konferenzen innerhalb der Konferenz, jeweils eingeleitet durch einen Vortrag, der das Thema umriss, oft beschlossen durch Gesprächsrunden. Dieses Konzept eröffnete den Raum für fokussierten fachlichen Austausch und zahlreiche interessante Diskussionen. Eine Reihe der Sessions befasste sich mit speziellen, teilweise erst in der Entwicklung befindlichen Analysezugängen. Sessions wie »Analysing Performance and Performing Analysis: Synergies and Interactions between Musical Analysis and Musical Performance«, »Agency in Musical Performance«, »Music Analysis and the Body«, »Corpus Studies, Empirical Methods, and the Analysis of Musical Form«, »Musical Schemata and Historically Informed Listening«, »Computational Music Analysis«, »Algebraic Combinatorics of Scales and Modes with Applications to Music Analysis« und »Topic Theory and Music Analysis« stellten nicht nur neue Forschungsbereiche vor, in ihnen zeigte sich auch besonders deutlich eine der wesentlichen Tendenzen, die den Kongress durchzogen: Immer häufiger erweisen sich Themen als fruchtbar, die auf dem Grenzland der Musiktheorie zu Nachbar-disziplinen angesiedelt sind.

Andere Sessions widmeten sich bestimmten Korpora (»Analysing Popular Music: a View from 2014«, »In the Shadow of the Pantheon: Analysing Minor Masters and Secondary Composers«, »Analyzing the Renaissance Polyphonic Mass and Office of the Dead«, »Words and Music in English Restoration Op-

era: Analytical Perspectives«, »Jazz Harmony: Theory and Practice«). Eindrucksvoll zu erleben waren namentlich die Entwicklungen in der Analyse von Jazz und Populärmusik, teils Frucht eines Bewusstseinswandels, der z. B. das kompositorische Schaffen des Jazzmusikers Wayne Shorter als geeigneten Gegenstand einer Korpusstudie erscheinen lässt, teils – wo es primär um weder notierte noch notierbare Aspekte der Musik geht – durch Fortschritte der Computertechnologie ermöglicht.

Traditionelle musiktheoretische Themen unter einem neuen Blickwinkel wurden in einer ganzen Reihe von Sessions erörtert (»Fétis and Music Theory«, »Non-Verbal Theories: Partimento and Craft Learning in the 18th and 19th Centuries«, »Tonality: Recent Theoretical Models and Analytical Tools«, »Meter in the Moment«, »Analysing Rameau – Rameau Analysing«, »Schenker's Formenlehre«, »Form, Linear Analysis, and Interpretative Context«). Vielfach wurde auch die Relevanz von analytischen Zugängen für den aktuellen Diskurs beziehungsweise für Werke der Neuen Musik thematisiert (»Form/Structure and Continuity/Discretization: What Principles for Music Analysis Today?«, »Analysis Beyond Notation in 20th and 21st Century Music«, »Analysing »Un-Analysable« Art Music Since 1950«, »Listening to Electroacoustic Music through Analysis«, »Harmonic Plasticity and the Modelling of Musical Motion in Tonal, Post-Tonal and Jazz Idioms«, »In Search for the Structural Principles of Harmony«). Ein weiteres und sicher noch ausbaufähiges Themenfeld betraf den Einbezug von regionalen Musikkulturen und ihrer Analyse (»No Orientalisms! Four Regional Approaches to Harmony: Russian, Azerbaijani, Polish and Chinese«, »Dissenters beyond the Centres: Analytical Perspectives on Greek Musical Modernism«).

Hinter den sehr vielfältigen Diskursen trat freilich zuweilen die Bedeutung des Einzelvortrages zurück – im Extremfall so weit, dass die Vorträge nur das Sprungbrett für eine ausführliche Diskussion des jeweiligen Themas bildeten (so in »Music Analysis and the Body«, einer Session, die mit der Gründung einer lose gefügten Forschungsgruppe beschlos-

sen wurde). So erwies sich das Konzept der »Pre-composed Sessions« zwar insgesamt als zukunftsweisend, strukturierend und außerordentlich gewinnbringend, doch mag man sich als Aufgabe für zukünftige Kongresse wünschen, dieses Format, das »größere« (und damit tendenziell auch im angloamerikanischen Raum beheimatete) Diskurse favorisiert, mit den auf eigenständige Qualität gerichteten Ansprüchen und Möglichkeiten freier Einzelvorträge in Einklang zu bringen. Derartige Beiträge erschienen in dieser EuroMAC jedenfalls – zu teilweise sehr kurzen »Post-composed Sessions« zusammengefasst – in der Minderheit. Sie behandelten Themenfelder, die bis auf wenige, durch ihre praktische Relevanz für den Hochschulalltag gewichtige Ausnahmen (wie z. B. »Music Theory Pedagogy« und »Western Music [Theory] in China & Japan«), etablierten Bereichen zugeordnet wurden (»Form Analysis«, »Schoenberg, Webern und die Folgen«, »Harmony 19th-early 20th Century«, »Music Theory around 1900«, »Counterpoint«, »Analyses of 20th-Century Compositions«, »Theories & Concepts for the Analysis of 20th-Century Music«, »Popular Genres«, »Schenkerian Theory«, »Music and Film«).

Einige bemerkenswerte Vorträge außerhalb der Sektionen waren die »Guest Lectures«. Hier erhielten alle teilnehmenden Gesellschaften Raum für einzelne Beiträge, die – vielleicht angesichts der zeitlichen Terminierung zu Beginn des Kongresstages und der Parallelität von jeweils zwei Vorträgen, vielleicht auch, weil die sehr große Menge der Anregungen die Aufnahmekapazität selbst der interessierten Teilnehmer zu überfordern tendierte – freilich nicht immer ein größeres Publikum erreichen konnten. Ariane Jeßulat sprach als Vertreterin der GMTH in einem perspektivenreichen, auch soziologische Aspekte einbeziehenden Vortrag über »Polyphonic Gestures between Architecture and Interaction«. Die neu beteiligte Russische Gesellschaft für Musiktheorie gestaltete eine abendfüllende »Russian Music Theory Welcome Session«.

Ergänzt und umrahmt wurden diese Sessions von zwei »Keynote Lectures« in Form von prominent besetzten Porträts: Hermann

Danuser eröffnete die Konferenz mit seinem Vortrag »Horizons of Metamusic: The Case of Richard Strauss«, in dem er das Potenzial metamusikalischer Fragestellungen erörterte und so ein Plädoyer für eine andere Perspektive auf Strauss' Musik im Speziellen und Analyse im Allgemeinen hielt; Richard Taruskin gab zum Abschluss des Kongresses seine persönliche und nicht von Polemik freie Antwort auf die Frage »Is Anything Unanalysable?« – durchaus polarisierend, doch mit einem versöhnlichen Schlusswort, das auch das wohl größte Verdienst dieses Kongresses gut auf den Punkt brachte: Er, Taruskin, habe hier in Europa, in Leuven, eine Vielfalt musiktheoretischer Ansätze und Diskurse erlebt, wie er sie sich in den USA nicht vorstellen könne. Zu ergänzen wohl: Wie sie überhaupt in keinem einzelnen, in seinen jeweils nationalen Diskursen befangenen Land vorstellbar ist; gerade in der Durchdringung der verschiedenartigen Diskurse aber erweist sich Musiktheorie als ungeheuer facettenreiche, vielfarbige, fruchtbare wissenschaftliche Disziplin.

Die ausgezeichnete Organisation, eine Reihe sehr informativer und neuartiger Beiträge, das zukunftsweisende Format der »Pre-composed Sessions« und nicht zuletzt die interdisziplinären Aspekte ermöglichten einen insgesamt sehr inspirierenden Kongress, der so manche Desiderate, die sich bei vergangenen Kongressen stellten, einzulösen vermochte. Dies alles beizubehalten und zugleich nach Möglichkeit auch verstärkt einige der nationalen Diskurse innerhalb der »European Music Analysis« vorzustellen, die auf diesem Kongress ein gewisses Schattendasein fristeten, zudem noch, ohne die Strukturierung nach »Pre-composed Sessions« zu opfern, auch dem Gewicht querständiger Einzelvorträge wieder größeren Raum zu bieten – das sind sicher nicht leicht zu erfüllende Hoffnungen, die man an eine zukünftige EuroMAC heranbringen mag.

Hubertus Dreyer, Nathalie Meidhof

Über erfolgreiche und erfolglose Musik – Bericht zur IX. Weimarer Fachtagung Musiktheorie und Hörerziehung, Weimar 6.–8. März 2015

»Warum ist Musik erfolgreich?« Diese provozierende Fragestellung war das Motto der IX. Weimarer Fachtagung Musiktheorie und Hörerziehung vom 6. bis 8. März 2015 – provozierend deshalb, weil die naheliegende Vermutung, es werde um das Aufspüren des Erfolgsrezepts zur Kreativität »par excellence« gehen, das Tagungsthema durchaus ambitioniert erscheinen ließ. Tatsächlich, und dies klang bereits in den Grußworten des Rektors der Weimarer Musikhochschule Christoph Stölzl an, diskutierte ein großer Teil der Tagungsbeiträge die Frage in genau entgegengesetzter Richtung: »Warum bleibt so manche Musik erfolglos oder gerät in Vergessenheit?«

Felix Diergarten (Basel/Luzern) eröffnete den Reigen der Fachbeiträge mit einem Referat über Mozarts *Zauberflöte*, eine bereits unmittelbar nach ihrer Entstehung nicht nur in Weimar außergewöhnlich erfolgreiche Oper. Den gedanklichen Ausgangspunkt zu diesem Werk und seiner Behandlung im Gehörbildungsunterricht bildeten für Diergarten die »alte« und die »neue Skala«, die Albrechtsberger in seinen theoretischen Schriften beschreibt. Es handelt sich dabei um Harmonisierungen der Tonleiter, die identisch sind mit dem heute als »(Dur-Moll-)Parallelismus« bezeichneten Modell (»alte Tonleiter«) bzw. um die Oktavregel (»neue Tonleiter«). Mithilfe eines anschaulich präsentierten Setzkastens voller analytischer Handwerkszeuge in Form von Modellhaftigkeiten erläuterte Diergarten, auf welche Weise er damit im Unterricht schnell bis hin zu Echtzeit-Höranalysen gelange. Er wies darauf hin, dass dieses Vorgehen nicht zuletzt als eine pragmatische Reaktion auf die vorhandene Begriffspluralität zu verstehen sei, der sich, bedingt durch viele Nationalitäten und musiktheoretische Traditionen, besonders Lehrende an Musikhochschulen im Unterrichtsalltag häufig gegenübergestellt sehen.

Maren Wilhelm (Leipzig) hielt im Anschluss daran einen Vortrag über den in Deutschland wenig rezipierten französischen Komponisten Gabriel Fauré. Anhand des ersten Satzes aus dem Klavierquintett op. 89 erläuterte sie die Tonsprache Faurés und ging dabei insbesondere auf die wechselseitige Durchdringung von Modalität und Tonalität in seinen Werken ein. Ihre funktionstheoretische Analyse förderte zunächst Besonderheiten und überraschende Momente zutage, die sich als Normabweichungen im Vergleich zu standardisierten harmonischen Wendungen verstehen lassen. Im zweiten Teil ihres Referats stellte sie den Personalstil Faurés als Schnittstelle zwischen (oft linear-kontrapunktisch orientierter) tonaler Satzweise einerseits und präimpressionistischer Klanglichkeit andererseits heraus.

Jens Marggraf (Halle) spürte in seinem Beitrag über Karol Szymanowskis Klavierstück *Insel der Sirenen* aus dem Zyklus *Métopes* op. 29 den harmonischen Strategien der Verführung nach. Marggraf trennte dabei Kompositionstechnik und Rezeption. Das »Verführerische« der Komposition liege in der Balance zwischen reichen, komplexen und dabei intuitiven Strukturen auf der einen Seite und der haptischen Virtuosität andererseits. Diese Kombination sei zugleich das, was einer breiteren, über Polen hinausgehenden Rezeption im Wege gestanden habe: Szymanowskis Stil sei kaum eindeutig einzuordnen und schwer zu spielen. Eine weitere These des Vortrags war, dass die undankbare Position Szymanowskis, der »zweitberühmteste« Komponist Polens nach Chopin zu sein, ein Problem für den nachhaltigen Publikumserfolg gewesen sei. Szymanowski scheint somit ein Beleg für die Ungleichung zwischen Qualität und Erfolg zu sein.

Eine Abendveranstaltung mit Studierenden der Weimarer Musikhochschule beschloss

den ersten Tag der Fachtagung. TeilnehmerInnen eines Spezialkurses des Weimarer Zentrums für Musiktheorie unter der Leitung von Stephan Lewandowski befassten sich mit das Tagungsthema aufgreifenden Fragestellungen: Warum wurde bestimmte Musik niemals erfolgreich bzw. warum geriet erfolgreiche Musik in Vergessenheit? Die Studierenden referierten über vergessene oder zumindest selten aufgeführte Sinfonien von Johann Gottfried Vierling, Anna Amalia, Franz Lachner, Joachim Raff und Heinrich Dorn. Ihre Arbeit reichte dabei von der Quellenforschung bis hin zur Erstellung des Klavierauszugs einer Vierling-Sinfonie, der anstelle einer vorhandenen CD-Einspielung vorgetragen wurde. Das Engagement der Studierenden und die Professionalität der Veranstaltung fanden allgemeine Anerkennung.

Florian Kleissle (Weimar/Dresden) eröffnete den zweiten Tag mit einem Vortrag zu Sequenzmodellen in Johann Sebastian Bachs Orgelfugen. Er stellte hierzu eine umfassende systematische Katalogisierung dieser Modellhaftigkeiten vor. In der anschließenden Diskussion wurde besonders herausgestellt, dass nicht die satztechnischen Modelle selbst als wiederkehrende Topoi, sondern der individuelle Umgang mit ihnen entscheidend für den Personalstil eines Komponisten sei – und damit auch maßgeblich für dessen nachhaltigen Erfolg. Interessant war ebenfalls die teilweise von Florian Kleissle gebotene kombinatorische Herleitung einzelner Satzmodelle, so etwa das Vorhandensein eines Fauxbourdonsatzes als Bestandteil von Quintfallsequenzen.

Raphael Thöne (Hannover) zeigte in einem workshop-artig angelegten unterhaltsamen Beitrag die Möglichkeiten professioneller Orchester-Sample-Mockup-Erstellung im Film- und Eventbereich. Dabei demonstrierte Thöne, wie mit dem Programm *Cubase 7.5* in Kombination mit Soundbanken wie *Vienna Symphonic Library* und *LA Scoring Strings* verblüffend realistische Klangergebnisse erzielt werden können. Es wurde jedoch auch eine Entwicklung deutlich, die das Berufsbild des Komponisten, im Speziellen des Filmmusikkomponisten, nachhaltig verändert: Die Ver-

marktungsmöglichkeiten von Musik hängen Thöne zufolge immer stärker vom Exposé ab. Die heutigen Möglichkeiten, mit begrenztem Equipment und kleinem Budget fertige Klangbeispiele herzustellen, steigern demnach die Erwartung, auf begrenzte klangliche Vorstellungskraft von Auftraggebern (insbesondere Regisseuren) Rücksicht zu nehmen. Im Filmmusikgenre sei somit ›Sounddesign‹ die zentrale Kompositionsdisziplin, auch wenn satztechnisch-handwerkliche Grundfertigkeiten aus der Sicht Thönes nach wie vor eine wichtige Basis bildeten. Der Filmmusikkomponist müsse zwei Aspekte vereinen: technischen Sachverstand und eine ›ungehemmte‹ Kreativität. Im Anschluss an den Beitrag entspann sich eine Diskussion über das Thema Mensch – Computer: Möglichkeiten und Grenzen.

Nach der Mittagspause schloss sich ein Workshop mit dem Titel *Analyse und Interpretation* an, der auf vielfach geäußerten Wunsch während der letztjährigen Weimarer Fachtagung nun realisiert wurde. Als Referent konnte kein geringerer als Peter Gülke, erst kürzlich mit dem Siemenspreis ausgezeichnete Ehrendoktor und Ehrensenator der Weimarer Musikhochschule, gewonnen werden. Geprüft wurde Ludwig van Beethovens Streichquartett op. 18, Nr. 4. Die hervorragend eingespielte Streichquartett-Formation bestand aus Elisabeth Marasch und Eva-Lotta Baumann (Violinen), Fabian Lindner (Viola) und Sophia Marie Garbe (Violoncello). Die Probe wurde an einigen Stellen ergänzt durch Kommentare Gülkes zur Entstehungsgeschichte des Werks sowie zu einigen analytischen und aufführungspraktischen Aspekten.

Von einer völlig anderen Seite näherte sich Gesine Schröder (Wien/Leipzig) dem Tagungsthema. Sie befasste sich mit einem Stück Geschichte der Musik und Musiktheorie in der DDR. Anhand des Komponisten Kurt Schwaen beleuchtete sie die Auswirkungen des politischen Umfeldes auf das künstlerische und kunsttheoretische Schaffen. Dabei stellte sie einige Paradoxien der musikalisch-ästhetischen Debatte der DDR heraus. So beispielsweise den Anspruch an die Gegenwartsmusik, Musik für das Volk zu

sein (im Gegensatz zu der als formalistisch gebrandmarkten Musik des Westens), sich aber auch von der Volksmusik des Dritten Reichs abzugrenzen. Schwaen habe als Idealist der ersten Stunde mit seiner Schrift *Tonweisen sind Denkweisen – Beiträge über die Musik als gesellschaftliche Funktion* von 1949 insbesondere in theoretischer Hinsicht ein Standardwerk für das politische System geliefert. Er habe sich jedoch in einzelnen Aspekten seine künstlerische Identität bewahrt. So seien sogenannte Massenlieder für ihn ästhetisch uninteressant gewesen, auch wenn diese dem sozialistischen Ideal näher gestanden hätten als die »neue« Modalität Schwaenscher Lieder.

Jörn Arnecke (Weimar) stellte seine Kinderoper über Astrid Lindgrens *Ronja Räubertochter* vor, die erst kürzlich an der Deutschen Oper am Rhein Düsseldorf-Duisburg Uraufführung feierte. Selten bieten Komponisten derart tiefe und offene Einblicke in ihr Schaffen und die Überlegungen im Umfeld der Entstehung eines Werks. Arnecke beschrieb, jenseits aller rein kompositorischen Überlegungen, Erwartungshaltungen von Beteiligten gegenüber Opernprojekten als eine Art »magisches Dreieck« zwischen Auftraggebern, Ausführenden und Verlag, in dessen Zentrum der Komponist stehe, der seine künstlerischen Ideen umsetzen möchte. Das Publikum als umspannende Instanz bilde nicht zuletzt den quantitativen Gradmesser für Erfolg. Arnecke machte somit deutlich, dass es das eine Erfolgsrezept nicht geben könne, da auch der nicht planbare Faktor »Glück« eine entscheidende Rolle spiele.

Gisela Schreiber (Halle/Saale) stellte ihre Konzeption für Musiktheorieunterricht an der Hallenser Musikschule vor. Sie verfolgte in ihrem Vortrag konsequent ein progressives Programm satztechnischer Übungen und Gehörbildungsaufgaben, das den Anwesenden einen offenen Einblick in ihr Unterrichten bot. Mit diesem Angebot sei es ihr gelungen bereits zahlreiche SchülerInnen erfolgreich auf Aufnahmeprüfungen vorzubereiten oder Jugendlichen musikalisches Verständnis zusätzlich zum Instrumental- oder Gesangsunterricht zu vermitteln. Am Rande entspann sich im Anschluss ihres Beitrags eine Diskus-

sion über den zugrundeliegenden Kanon im vorhochschulischen musiktheoretischen Ausbildungsbereich.

Besonders das letztgenannte Thema wurde anschließend vertieft in einem Streitgespräch zur Frage: *Musiktheorie für Jugendliche – vom Aussterben bedroht?* Das Gespräch leitete Kai Martin (Weimar), weitere Teilnehmende waren Gisela Schreiber (Halle/Saale), Eugenie Erhard (Weimar), Arvid Ong (Detmold/Hannover) und Stephan Lewandowski (Weimar/Dresden). Obwohl die Diskussion inhaltlich viele Teilbereiche dieser umfangreichen Thematik nur streifen konnte, gelang dennoch eine Sensibilisierung der Anwesenden dafür, dass viele der Veränderungen der letzten Jahre innerhalb der Disziplin Musiktheorie – etwa der Wandel zu einem verstärkt historisch-informiertem Fach, aber auch, nicht selten dadurch bedingt, neu entstandene methodisch-didaktische Ansätze – für den schulischen und musiks schulischen Alltag kaum relevant geworden sind.

Karl Traugott Goldbach (Kassel) referierte über den Komponisten Louis Spohr, der zu Lebzeiten vor allem in England frenetisch gefeiert wurde. Dass dieser in Vergessenheit geraten sei, hätte, so die These des Vortragenden, vor allem drei Ursachen. Erstens: Spohrs Musik sei immer außerhalb jeglicher Moderscheinungen der Zeit gestanden. Die Veränderungen um 1850, so erscheine es, habe er kompositorisch nicht nachvollziehen wollen, obwohl seine stilistischen Eigenheiten ihn auch nicht als biedermeierlichen Traditionalisten auszeichneten. Zweitens: Einen nicht unwesentlichen Anteil an der ungünstigen Rezeption Spohrs hätte die zeitgenössische Rezension gehabt. Die ausgeprägte Chromatik, welche beispielsweise bei Wagner als typischer Personalstil verstanden worden wäre, hätte man Spohr als Manierismus ausgelegt. Hinzu komme aber noch ein dritter Aspekt: Die mit Spohrs Werken verbundenen auführungspraktischen Probleme. Instrumentatorische Eigenheiten und technisch-virtuose Schwierigkeiten trügen, so Goldbach, dazu bei, dass zahlreiche Werke Spohrs heute selten zu hören seien.

Kitschkomponist oder Epigone lautete der Titel des Beitrags von Juliane Brandes (Freiburg im Breisgau), welcher sich mit dem Komponisten und Musiktheoretiker Ludwig Thuille befasste. Thuilles Tonsprache im Umfeld der Münchner Schule sei zunächst durch Brahms beeinflusst gewesen, spätestens ab 1886 habe sich Thuille aber neudeutschen Strömungen zugewandt. Die Musik enthalte eine Fülle von Anspielungen auf musikalische Idiome des späten 19. Jahrhunderts. Dies mache ihn gewissermaßen zu einem Prototyp der Kompositionstechnik dieser Epoche. Der Theoretiker Thuille sei ein Beleg dafür, dass die Partimentotechnik in dieser Zeit immer noch gegenwärtig gewesen sei. Brandes skizzierte die Bedeutung von Satzmodellen wie der ›Oktavregel‹, deren modifizierte Erscheinungsformen sie bei Thuille nachwies. Das Klischeehafte insbesondere am Beispiel der Oper *Lobetanz* entfachte darüber hinaus eine

Diskussion über die Frage nach (Selbst-)Ironie bei Thuille.

Johannes Kretschmer (Weimar) beschäftigte sich mit dem Werk der Komponistin Sofia Gubaidulina, wobei er das Ineinandergreifen von exakt konstruierten, nicht selten mathematischen Reihen folgenden Abschnitten sowie intuitiv komponierten Passagen herausstellte.

Nach einem mittäglichen Schlussplenum, in dem sich die Organisatoren der Fachtagung, Jörn Arnecke, Maren Wilhelm und Jens Marggraf, bei allen ReferentInnen und Teilnehmenden bedankten sowie einen Ausblick auf die zehnte Tagung im kommenden Jahr gaben, konnte als abschließendes Resümee in aller Knappheit festgestellt werden: Auch wenn nicht alle Fragen zu Erfolg oder Misserfolg von Musik geklärt wurden, die Tagung selbst war erfolgreich.

Stephan Lewandowski, Arvid Ong

Danuta Mirka, *Metric Manipulations in Haydn and Mozart: Chamber Music for Strings, 1787–1791*, New York: Oxford University Press 2010

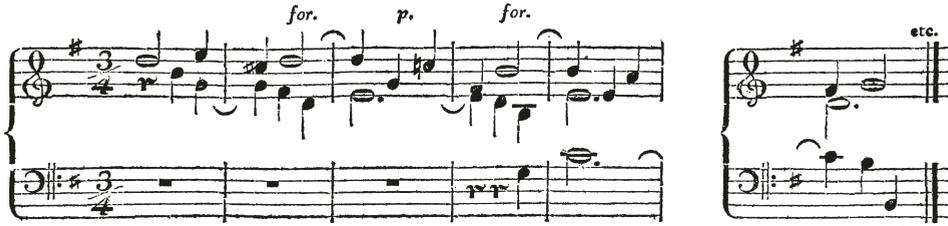
So klar wie der Titel der hier zu besprechenden Publikation auf den ersten Blick zu sein scheint – »Metrische Manipulationen bei Haydn und Mozart« –, so sehr tauchen im Zuge der Lektüre des 332 Seiten starken Buchs Fragen über die tatsächliche Bedeutung des Ausdrucks »Manipulation« auf. Neutrale Bedeutungen wie »Handhabung« oder auch »Kunstgriff« dürften ja nicht gemeint sein. Vielmehr scheint es um solche Eingriffe zu gehen, die das Metrum aus dem Gleichmaß bringen, die zu Irritationen des regelmäßigen Zeitflusses führen, die an ein »Manipulieren« im Sinne »rechtswidriger Beeinflussung« denken lassen, an gezielte Regelverstöße im Rahmen bestimmter ästhetischer Maximen also. Hierfür sprechen jedenfalls die Notenbeispiele, die ausnahmslos Phänomene zeigen, bei denen willentlich »gegen« den Takt »komponiert« – also »manipuliert« wird.

So wie die Arbeit dann durchgeführt wird, hätte im Titel allerdings besser das Wort »Unregelmäßigkeit« als »Manipulation« gestanden. Denn die Verfasserin geht von den Ergebnissen der Manipulationen, nicht von diesen selbst aus. In den Hauptkapiteln ihrer Arbeit beschreibt und analysiert sie metrische Konstellationen, in denen der Takt bestätigt oder attackiert wird (3. Kap. »Sustaining Meter – Challenging Meter«), eine Phrasenstruktur in Verwirrung (»Imbroglío«) gerät (4. Kap. »Changing Meter I: Change of Period«), einzelne oder mehrere Akzente den metrischen Gewichten widersprechen (5. Kap. »Changing Meter II: Change of Phrase«) oder gar latente, nicht notierte Taktwechsel zu verzeichnen sind (6. Kap. »Changing Meter III: Change of Tactus«). Nur im 2. Kap., das den Titel »Finding Meter« (übersetzt etwa: Auf der Suche

nach dem Metrum) trägt, werden einige der Mittel angeführt, die man braucht, um in den zeitlichen Fluss – also auch ins metrische Gleichmaß – eingreifen zu können: Betonungsakzente, Längenakzente, diastematische Akzente (hier irrtümlich als »pitch« bezeichnet!), harmonischer Wechsel, Mehrschichtigkeit (»streams«), Bassführung und Kadenzbildung.

Die Verfasserin erweist sich als eine hervorragende Kennerin des Repertoires, das sie zeitlich und sachlich strikt eingegrenzt hat: fünf Jahre Wiener Klassik (1787 bis 1791), zwei Komponisten (Haydn und Mozart in ihren reifen Jahren) und ausschließlich Streicherkammermusik (Trio, Quartett, Quintett). Wem diese Eingrenzung als zu eng erscheint, der wird staunen, wie vielfältig und zahlreich die Fälle unregelmäßiger Zeitorganisation in diesen knapp 30 Werken sind. In gut 150 Beispielen mit meist kurzen Ausschnitten aus Partituren (bzw. auch aus zeitgenössischen Lehrbüchern) werden dem (Noten-)Leser immer wieder andere Klangszenen vorgeführt, in deren Verfolg er die metrische Orientierung zu verlieren droht. Riepel, Koch und andere gebrauchten für diese Verwirrspiele das italienische Wort »Imbroglío«. Allerdings haben sie nicht dessen Grenzen oder auch Prinzipien genauer bestimmt. So führte Heinrich Christoph Koch in seinem *Musikalischen Lexikon* als Beispiel für »Imbroglío« zwar eine Stelle aus einem Streichquartett von Haydn an, blieb aber in der Beschreibung von dessen

1 Hier werden die Wendepunkte in der melodischen Kontur beschrieben, bei denen es nicht auf Tonhöhen als solche ankommt, sondern nur auf die Position innerhalb der Linie.



Beispiel 1: Joseph Haydn, Streichquartett G-Dur op. 9/3, Menuett; Anfang des Trios, Wiedergabe bei Heinrich Christoph Koch²

1. Stimme (Umschrift)

Klang

Diastematik (Kammtöne)

Dynamik

Imbrogljo

Taktart

2. Stimme (Umschrift)

Klang

Diastematik (Kammtöne)

Dynamik

Imbrogljo

Taktart

Abbildung 1: Joseph Haydn, Streichquartett G-Dur op. 9/3, Menuett, Anfang des Trios, Angabe dreier Komponentenrhythmen sowie der Takt- (3/4) und der ›Imbrogljo-Struktur‹ (3/2), letztere zwischen 1. und 2. Stimme versetzt

›verwirrt‹ Struktur sehr vage: »So benennet man zuweilen diejenigen Sätze eines Tonstückes, in welchen eine entgegengesetzte Taktart eingemischt ist, wie z. B. in folgendem Trio einer Menuet von Haydn« (Bsp. 1).³

Welche »entgegengesetzte« Taktart ist gemeint? Koch gibt darauf keine Antwort, und auch die Verfasserin der vorliegenden Schrift, die das Beispiel ablichtet, geht nicht näher da-

rauf ein. Dies mag damit zu tun haben, dass sie bei ihren Diskussionen der metrischen Verhältnisse auf die explizite Einbeziehung rhythmischer Gegebenheiten verzichtet.⁴ Während sie über den Begriff Metrum in einem eigenen Kapitel handelt (Kap. 1: »Musical Meter between Composition and Perception«), bleibt der Begriff Rhythmus unerörtert. Es ist allerdings zu bedenken, ob Fragen zur Metrik

2 Koch 1802, Sp. 776.

3 Ebd.

4 »[...] resolved rhythmical dissonances do not receive any discussion in this study« (131).

ohne Einbeziehung der Rhythmik überhaupt sinnvoll angegangen werden können. Im Fall des von Koch zitierten Beispiels kommt man etwa zu dem Schluss, dass – unter Beachtung mehrerer Rhythmustypen – eine 3/2-Struktur vorübergehend installiert wird, und zwar in zwei Schichten, die gegeneinander um eine Halbe Note versetzt sind (Abb. 1).⁵

Koch hat in seinem Beispiel die Takte 7 und 8 weggelassen und somit auf die Auflösung des ›Imbrogljo‹ verzichtet. Dabei scheint mir die Art, wie ein Komponist aus der Verwirrung wieder herausfindet, fast noch spannender zu sein als diese selbst. Auch in der vorliegenden Schrift wird kaum einmal nach den Turbulenzen gefragt, die beim Wiedereintritt ins ruhige metrische Fahrwasser entstehen, vielmehr belässt Mirka es bei der Feststellung, dass sich durch die Überlagerung bzw. Verschiebung zweier Metren – hier eine 3/2-Struktur gegen die notierte 3/4-Struktur bzw. zwei gegeneinander versetzte 3/2-Strukturen – ›metrical dissonances‹ ergeben (133 f.). Wiederum wird die Rhythmik ausgeklammert, mit der der Komponist aber letztlich das ›Imbrogljo‹ gestaltet. Die relative Unordnung, die beim Übergang von einem metrischen Zustand in einen anderen herrscht, ist rein metrisch überhaupt nicht beschreibbar. Metrum kann als ein rhythmischer Sonderfall beschrieben werden: als ein Rhythmus, dessen Dauern gleich lang sind (bezogen auf die jeweilige metrische Ebene, versteht sich). Hieraus folgt aber, dass es notwendig des rhythmischen Geschehens und somit auch der rhythmischen Analyse bedarf, um Störungen in diesem Gleichmaß erfassen zu können. Erst das vielfältige rhythmische Gewebe eines Tonsatzes lässt die tatsächlich komponierten Gewichte hervortreten, die den

5 In diesem Entwurf einer Rhythmuspartitur (Abb. 1) sind pro Stimme drei Komponentenrhythmen verzeichnet: ›Klang‹ für den Einsatz von Tönen, gewichtet nach der Dauer bis zum nachfolgenden Einsatz; ›Diastematik‹ für die Kontur der melodischen Bewegung, hier beschränkt auf die ›Kammtöne‹; ›Dynamik‹ für Lautstärkeangaben, hier differenziert nach zwei Lautstärkegraden (vgl. zu Komponentenrhythmen allgemein Petersen 2013).

zeitlichen Ablauf bestimmen und sowohl regelmäßig als auch unregelmäßig sein können. Es sei gestattet, die Gewichtsverhältnisse des vollständigen Achttakters von Haydn, der am Schluss ja vierstimmig wird, hier in Form eines ›rhythmischen Profils‹ mitzuteilen. Bei dessen Erstellung wurden nicht nur die oben verzeichneten drei Komponenten Klang, Diastematik und Dynamik, sondern sämtliche Klangereignisse, die für die Gliederung des Zeitflusses relevant sind (›Komponenten‹), einbezogen (nach englischer Terminologie: ›sound‹, ›contour‹, ›dynamics‹ and ›harmony‹) und – im Falle gemeinsamer Zeitpunkte – akkumuliert. Der anhand der Rhombustürme ablesbare ›Hauptrhythmus‹, der in zwei Gewichtsklassen ermittelt werden kann⁶, zeigt anfangs binäre, teils auch dreifach binäre Anordnung, am Schluss aber zwei deutlich ternäre Takte (Abb. 2).

Obgleich die Akzentverhältnisse der Taktarten – sei es der notierte 3/4- oder der komponierte 3/2-Takt, die hier nur als Schemen angedeutet sind – nicht in die Rechnung einbezogen wurden, tritt das Profil der entsprechenden metrischen Strukturen doch klar hervor (um es mit Christopher Hasty zu sagen: *Meter ›as‹ Rhythm*⁷). Noch wichtiger erscheint mir freilich, dass aufgrund der rhythmischen Analyse feinste Abstufungen unter den mit Gewicht belegten Zeitpunkten zu ermitteln sind, die in diesem Fall zwischen 1 und 18 Graden liegen, während bei konventioneller Taktanalyse nur zwei oder drei Gewichtsab-

6 > 6 bedeutet, dass der Rhythmus von jenen Klangereignissen abgeleitet wird, die mehr als 6 Punkte an Gewicht haben. Der erste rhythmische Impuls, der in dieser Linie verzeichnet ist, hat das Gewicht 7, welches aus folgenden Gegebenheiten sich herleitet (vgl. Abb. 1): 1. Stimme: Klang $e^2 = 1$ (Viertelnote), Kammtöne $e^2 = 1$; 2. Stimme: Klang $g^1 = 2$ (Halbe Note); Harmonik: Wechsel zur VI. Stufe = 4; die dritte Zählzeit ist also insgesamt durch 7 Punkte rhythmisch beschwert. > 3 erfasst zusätzlich alle Klangereignisse, die rhythmische Gewichte von 4 bis 6 Punkten haben.

7 Hasty 1997.

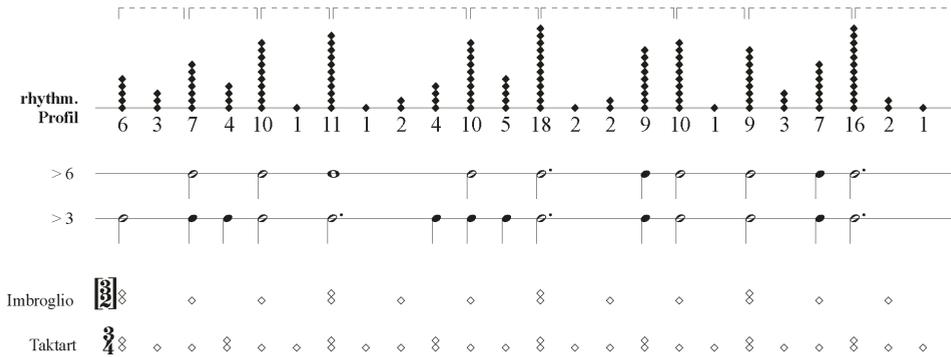


Abbildung 2: Joseph Haydn, Streichquartett G-Dur op. 9/3, Menuett, Anfang des Trios, rhythmisches Profil T. 1–8 ermittelt aufgrund mehrerer Komponentenrhythmen und deren Akkumulierung⁸

stufungen (schwere Eins, leichte Zwei und Drei) gegeben sind.

Wenngleich die Verfasserin nicht über den Begriff Rhythmus handelt, benutzt sie ihn doch in verschiedenen Zusammenhängen. Bei Erörterung von Synkopen, die auch als »metrical displacement dissonances« (166) bezeichnet werden, tauchen Akzente, die auf leichte Takteile fallen, als »chain of rhythmical dissonances« (ebd.) auf. Auch übernimmt die Verfasserin den Begriff »harmonic rhythm« (50), den Walter Piston⁹ 1944 eingeführt und den Jan LaRue¹⁰ 1957 auf Beethoven angewandt hatte. Doch weder im ersten noch im zweiten Fall verbindet sie den Begriff Rhythmus (oder rhythmisch) mit dem der Dauer, geschweige denn, dass sie in ihren Analysen Dauernfolgen unter die beobachteten Akzente bzw. Harmoniewechsel schreibt. So kann sie sich nicht von den vorgezeichneten Taktarten lösen, um auf so etwas wie »Rhythm as Meter« zu stoßen. Akzente werden stets als Einzelereignisse auf ihre Lage im Takt hin befragt, desgleichen Harmoniewechsel wie auch Vorhalte oder

Kadenzen, nicht aber in ihrer Eigenschaft als dauerngenerierende Ereignisse in die Analyse einbezogen. Sie setzt damit eine Gepflogenheit fort, die seit Lerdahls & Jackendoffs »Metrical Well-Formedness Rules« und »Metrical Preference Rules« sakrosankt zu sein scheint. Wie schon die Analysen der beiden Theoretiker zeigen, bleiben dabei allerdings zentrale musikalische Sachverhalte unerkannt. Der Anfang von Mozarts großer g-Moll-Sinfonie, den Lerdahl schon 1981¹¹ analysiert hat und den er zusammen mit Jackendoff in der »Generativen Theorie der tonalen Musik« 1983¹² noch einmal zurückkam, erscheint denn auch als ein nichtssagendes Raster von hierarchisch geordneten Achtel, Viertel, Halben, Ganzen und Doppelganzen Noten. Die überaus prägnante und für diesen Sinfoniesatz spezifische Folge von sich verkürzenden Dauern bleibt dagegen unerwähnt (bei Mirka: 244). Schon der harmonische Rhythmus der ersten 22 Takte allein genommen zeigt das folgende charakteristische Rhythmusbild: 16+8+8+4+4+4+4+4+4+4+2+2+2+2+2+2+1+1+1+1+1+8+8 Viertel (usw.)

Die Analyse der Verfasserin ist nicht innovativ, die Beispiele für verschiedenste »Imbroglios« gefunden zu haben, bleibt aber als ihre eminente Leistung bestehen. Hätte sie

8 Die gestrichelten Klammern deuten eine Art Hauptrhythmus an, der zunächst eine 3/2-Struktur zeigt (2+2+2 Viertel Noten, 4+2 Viertel Noten), am Ende dann die notierte 3/4-Struktur (3+3 Viertel Noten).

9 Piston 1944.

10 LaRue 1957.

11 Lerdahl/Jackendoff 1981.

12 Lerdahl/Jackendoff 1983.

sich für rhythmische Fragen geöffnet, wären auch ihre metrischen Befunde noch klarer darzustellen gewesen. Z. B. die rhythmisch-metrischen Verhältnisse im Finale des f-Moll-Quartetts von Haydn (op. 55/2): Sie wären in ihrer außerordentlichen Kühnheit besser zu beschreiben, wenn die Dauerverhältnisse und nicht nur die Lage von Akzenten im Takt beachtet würden. Mit Bezug auf die Takte 60–63 weist die Verfasserin auf die korrespondierenden Viertel Noten a^2 , es^2 und a^1 hin, die jeweils auf verschiedenen Taktteilen lägen (3., 4. und 1. Achtel) und zudem durch sfor-

zato-Akzente (und übrigens auch durch ihre diastematische Lage) verstärkt würden. Dabei liegt das wirklich Verstörende des rhythmisch-metrischen Flusses an dieser Stelle in dem Umstand, dass hier – unter den Bedingungen des 6/8-Takts – 7-Achtel- und 9-Achtel-Phrasen gebildet werden (vgl. bei Mirka 288 ff.). Dies ist der Verfasserin nicht aufgefallen, weil sie offenbar nicht auf Dauern, sondern stets nur auf Gewichte achtet.

Peter Petersen

Literatur

- Hasty, Christopher F. (1997), *Meter as Rhythm*, New York: Oxford University Press.
- Koch, Heinrich Christoph (1802), *Musikalisches Lexikon*, Offenbach a. M.; André. Faksimile-Reprint Kassel u. a.: Bärenreiter 2001.
- LaRue, Jan (1957), »Harmonic Rhythm in the Beethoven Symphonies«, in: *Music Review* 18, 8–20.
- Lerdahl, Fred & Ray Jackendoff (1981), »On the Theory of Grouping and Meter«, *Musical Quarterly* 67, 479–506.
- (1983), *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge/London: MIT Press.
- Petersen, Peter (2013), *Music and Rhythm. Fundamentals – History – Analysis*, revised and expanded version of the original German edition *Musik und Rhythmus. Grundlagen – Geschichte – Analyse* [Mainz: Schott 2010], translated by Ernest Bernhard-Kabisch, Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Piston, Walter (1944), *Harmony*, New York: Norton.
- Riepel, Joseph (1752), *Anfangsgründe zur musicalischen Setzkunst* [...], Bd. 1: *De Rhythmopoeia, Oder von der Tactordnung*, Regensburg und Wien, Reprint: Joseph Riepel, *Sämtliche Schriften zur Musiktheorie* Bd. 1, hg. von Thomas Emerig, Wien u. a.: 1996.

Gehörbildungs-Software *EarMaster 6, Egea 2012*

Die Idee ist nicht neu. In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelte man eine nach streng logischen Prinzipien aufgebaute pädagogische Methode, die als »Mathematische Lehr-Art« bezeichnet wurde und zur Erfindung einer musikpädagogischen Unterrichtsmaschine führte. Johann Adolph Scheibe spottete über diese »Wundermaschine«¹, die – vermeintlich – nicht nur in der Lage sei, Kompositionen hörend »auf die Probe zu stellen, ob sie gut, oder schlecht sind«, sondern auch eine »deutliche Kenntnis und Wissenschaft von allen Compositionsregeln und von allen übrigen Schönheiten der Musik«² vermittele. Die Polemik Scheibes entpuppt sich als entbehrlich, wenn man ein vom Erfinder dieser Maschine, Lorenz Christoph Mizler, verfasstes Gedicht zur Kenntnis nimmt. Darin heißt es, der menschliche Geist sei überfordert, »dieses Spiel, Die Töne«³ ganz zu verstehen. Der Mensch könne das damit verbundene göttliche Geheimnis auf rationalem Weg nicht erfassen.⁴ Die nach »Mathematischer Lehr-Art« konzipierte Generalbass-»Maschine«⁵ war – mit wesentlich bescheidenerem Anspruch – lediglich für die Anfängerübungen der Oktavregel gedacht, des »mechanischen Theiles aus der musikalischen Setzkunst«, wie Friedrich Wilhelm Marpurg die übersichtlichen und leicht zu systematisierenden Lernbereiche bezeichnete.⁶ In diesem Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Missverständnis findet bis heute oft der Diskurs über musikpädagogische Tools statt, seien es musikalische »Hardware-Maschinen« der Leipziger Aufklärung oder heutige Lernsoftware zur Gehörbildung.

1 Scheibe 1745, 300.

2 Ebd., 298.

3 Mizler 1738b, 90f.

4 Vgl. ebd., 91.

5 Mizler 1739, Titel.

6 Marpurg 1755, 12.

Freilich scheint die Kritik an einer mechanisch betriebenen Gehörbildung oft durchaus berechtigt, allerdings findet diese nicht nur im Umgang mit »Lernmaschinen« wie dem Computer statt. Studierende lernen ihre künftigen Gehörbildungslehrer an den deutschen Musikhochschulen, ihre künftigen Lehrerinnen und Lehrer, meist bei einem Erstkontakt anlässlich der Aufnahmeprüfungen kennen. Eine vor einigen Jahren erfolgte Erhebung der GMTH-Fachgemeinschaft Hörerziehung/Gehörbildung ergab, dass an vielen Hochschulen bei den Eignungsprüfungen oft recht mechanisch Intervalle, Skalen, Akkorde und sonstige mehrstimmige Strukturen vorgespielt werden.⁷ Die akustische Präsentation dieser Klänge erfolgt gelegentlich auch von einem Tonträger. Man folgt streng rationalen Spielregeln: Die Studierenden dokumentieren auf einem Arbeitsblatt ihre Höreindrücke, anschließend werden die Ergebnisse ausgewertet: Tritonus ja – ein Punkt / Tritonus nein – kein Punkt etc. Jeder halbwegs musikalische Mensch wird nach einer solchen mechanischen Tortur zum Test musikalischer Fähigkeiten zu dem Ergebnis kommen, das »Grauen habe einen Namen«: Gehörbildung! Nicht anders funktionierte die erste Generation der Gehörbildungs-Software.

Mit Aufgaben zur Höranalyse, mit speziellen Übungen zum Intonationshören oder zum Unterscheiden von historischen Stimmungen befassen sich neuere Programme, die man als zweite Softwaregeneration bezeichnen könnte. Diese Kategorisierung scheint sinnvoll, denn die kritischen Urteile zur ersten Software-Generation können nicht zwangs-

7 Die Erhebung zu den Aufnahmeprüfungen und zur »Situation der Gehörbildung in Deutschland« wurde bei den Arbeitstagen der GMTH-Arbeitsgruppe Hörerziehung/Gehörbildung im April 2004 und im April 2005 vorgenommen.

läufig auf die neueren Software-Programme übertragen werden. Letztere berücksichtigen in viel stärkerem Maße die individuellen Bedürfnisse der Benutzer oder widmen sich spezielleren Themen jenseits der mechanisch abgefragten Einzelemente Intervall und Akkord. Das bereits in dieser Zeitschrift vorgestellte⁸ Programm *Orlando* zählt ebenso dazu wie die Gehörbildungssoftware *Auralia* der Firma Sibelius, die mit ihren 41 Themenbereichen zwar recht aufwändig und vielversprechend gestaltet ist. Da sie aber leider nicht in deutscher Sprache vorliegt, ist sie für die Bedürfnisse von Anfängern ungeeignet. Ein zusätzliches Einarbeiten in die fremdsprachliche Terminologie wäre wenig zielführend.

Auch einige Programmkomponenten der *audite!*-Software der Firma Capella, die sich neben den üblichen Grundübungen durch eine besondere Fokussierung auf Übungen zu verschiedenen Stimmungen, Klangfarben und zur elementaren Intonationslehre auszeichnet, seien erwähnt. Bei diesem Programm besteht aber für die Benutzer, die meist nach einer ersten Orientierung suchen, die Gefahr einer gewissen Verzerrung. Zwar würde es nicht schaden, wenn künftige Orchestermusiker hörend die Euler-Stimmung von der Kepler-Stimmung unterscheiden könnten. Aber Übungen zu diesen Spezialgebieten müssten auf einer anderen Ebene stehen als die Grundübungen. Letztere gehören bei dieser Software hinsichtlich ihrer wenig überzeugenden Präsentation und Methodik ohnehin der ersten Softwaregeneration an. Auch das Konzept der Intonationsübungen müsste grundlegend verbessert werden, denn es wird beispielsweise eine Korrektur einer sukzessiv dargebotenen Terz um 21 Cent als falsch bewertet: Es hätte eine Korrektur um 19 Cent sein müssen. Schon im 18. Jahrhundert wurde darauf hingewiesen, dass eine Abweichung in dieser Größe nur in bestimmten tonalen Konstellationen vom menschlichen Ohr überhaupt wahrnehmbar ist, da bei dem Prozess des Zurechthörens »das Gehör es nicht so genau, als wie die Vernunft nimmt«.⁹

8 Vgl. Rokahr 2010.

In der zweiten Softwaregeneration setzt auch das von Hans Lavdal Jacobsen vorgelegte Programm *EarMaster 6* neue Akzente. Ein erster Blick auf die sieben Tage lang kostenlos verfügbare Testversion vermittelt einen positiven Eindruck, denn in den *EarMaster*-Tipps heißt es zutreffend: »Singen, singen, singen! Wenn Sie einmal begonnen haben, mit den Übungen zu arbeiten, sollten Sie so viel wie möglich singen. [...] Durch permanentes Singen festigen Sie das Gefühl für Klänge, Tonhöhen und Intervalle«.¹⁰ Weiterhin ist beispielsweise erfreulich, dass die wichtigsten methodischen Ansätze im Hinblick auf die absolute und relative Tonbezeichnung berücksichtigt werden. Man kann die Tonnamen entweder mit Buchstaben oder nach dem absoluten Solfège-System benennen. Im relativen Do-Solfeggio wird zwischen einem in der Solmisationstradition üblichen Labasierten Moll und der zweiten Option eines Do-basierten Molls unterschieden. Weiterhin kann optional auch die relative Tonbezeichnung nach arabischen oder römischen Zahlen angezeigt werden. Die Fachdiskussion zu dieser Thematik ist angesichts zahlreicher Veröffentlichungen inzwischen wesentlich undogmatischer geworden und wurde geprägt durch Toleranz gegenüber verschiedenen methodischen Ansätzen. Diesem Stand des fachlichen Diskurses wird das Programm gerecht.

Die beiden Programm-Versionen *EarMaster Pro 6.1* und *EarMaster Teacher 6.1* sind bei der Firma Klemm Music Technology in deutscher Sprache erhältlich. Programm-Versionen in weiteren 13 Sprachen liegen vor. Grundsätzlich scheint das Programm von einem »Blended Learning« auszugehen, einem Lernvorgang, der Selbststudium und fachlich-pädagogische Begleitung integriert. Dies beinhaltet optional die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler mittels der in den externen Cloud-Speicherplatz hochgeladenen Daten. Bei der ebenfalls erhältlichen *EarMaster 6 Cloud Edition* ist eine unterschiedliche

9 Mizler 1738a, 21.

10 *EarMaster 6*, »Tipps« (hier: Nr. 8) am Ende des online-Handbuchs (ohne Seitenangabe).

Anzahl von Cloud-Lizenzen vorgesehen. Eine automatische Synchronisierung von Kursen, der Aufgaben- und Kursvergabe an die Schüler und der Ergebnisverwaltung zwischen den in der Cloud und den auf den individuellen Rechnern befindlichen Daten über das Internet ist vorgesehen. Das momentane Leistungsniveau des Benutzers kann weiterhin durch individuelle Aufgabenstellungen berücksichtigt werden. Die Funktion der Edition *EarMaster 6 Teacher* in Verbindung mit Cloud und die Schülerversion *EarMaster Pro 6* werden eindrucksvoll in Youtube-Videos erläutert.¹¹

Beim Programmstart werden die Benutzer nach ihrem Stimmumfang gefragt. Die nachfolgenden Übungen sind für die angegebene Stimmlage eingerichtet. Im Gegensatz zu den älteren Programmen werden also individuelle Unterschiede der Studierenden (Benutzereigenschaften) berücksichtigt. Das Programm kann mit einem externen oder internen Mikrofon für die Eingabe von Tonhöhen oder geklatschten Rhythmen verwendet werden. Damit werden Aufzeichnungs- und Analysemöglichkeiten, die auch aus anderen Anwendungen jenseits der Gehörbildung bekannt sind, bei *EarMaster* pädagogisch genutzt. Das Programm ist in der Lage, akustisch eingegebene Vokal- oder Instrumentalklänge mittels eines Tonhöhen-Erkennungsalgorithmus als Schwingungszahl (Hz) mit einer Stelle hinter dem Komma anzuzeigen. Eine Interaktion findet weiterhin über eine Notensystemeingabe, über Multiple-Choice-Tasten, optional über virtuelle Bildschirminstrumente (Klavier, Gitarre, Bass, Violine, Cello oder Banjo) oder in anderer Weise über die Tastatur statt. Auch die MIDI-Eingabe, z. B. über ein MIDI-Keyboard, steht zur Verfügung. Die Lernerfolge werden statistisch ausgewertet und dokumentiert.

Wer bei einer eingehenderen Beschäftigung die ›Kinderkrankheiten‹ des Programms

bemerkt und sich aufgrund der ohnehin vielerorts bestehenden Vorurteile gegen Gehörbildungssoftware abwendet, ist schlecht beraten, denn das Programmkonzept hat, trotz vereinzelt festzustellender ärgerlicher Programmierungsfehler, ein hohes Niveau. Selbstverständlich dürfte die Quinte über dem Ton *h* nicht als *ges* angezeigt werden, selbstverständlich dürften die Übungen zum Trugschluss als »richtige Lösung« keine Quintparallelen enthalten. Auch sprachliche Verbesserungen oder Tippfehler (›Sekungen« statt ›Sekunden‹) gehören zu diesen vermeidbaren Fehlern, die aber angesichts der zahlreichen Qualitäten des Programms nicht besonders ins Gewicht fallen.

Das Programm ermöglicht drei verschiedene Übungsansätze. Zunächst bietet *EarMaster* vorgegebene Kurse an, wählbar als Standard- oder Jazzkurs, mit über 2.000 Einzelübungen, die in pädagogisch sinnvoller Weise aufgebaut sind. Diese richten sich in der Schwierigkeit der Aufgabenstellung nach dem Leistungsstand des Benutzers. Auch ein sofortiger Einstieg auf einem höheren Niveau ist möglich. Die Lektionen enthalten einleitende Tipps und Hinweise. Bei der zweiten Lernmethode wird nach maßgeschneiderten Aufgaben gearbeitet, bei denen zahlreiche Parameter der Aufgabenstellung individuell vom Benutzer definiert werden können. Nach dieser Vorgabe erzeugt das Programm mit einem Zufallsgenerator beispielsweise Übungen, die nur Tonfolgen aus dem 2. Messiaen'schen Modus vorgeben. Dies kann geschehen auf der Basis von weiteren selektierten Parametern: Dauern, Taktlängen, Taktarten, Tempo, maximalem Ambitus und maximalem Intervall, entweder in einer zufällig gewählten Transposition oder in gleichbleibender Tonalität. Melodien, die nach dem Zufallsprinzip produziert wurden, überzeugen allerdings in kompositorischer Hinsicht nur in Ausnahmefällen. Wenn dieser Übungsansatz nicht zusagen sollte, besteht drittens die Möglichkeit, ein- oder mehrstimmige Kompositionen in Form von MusicXML-Dateien zu importieren. Exemplarisch zu dieser Option stellt das Programm eine Melodien-Datenbank mit zahlreichen

11 *EarMaster 6 Teacher Ed. – How to create and publish courses*: <https://www.youtube.com/watch?v=VEO7oNY8ftM>
Sight-singing software – EarMaster Pro 6 for Windows & Mac: <https://www.youtube.com/watch?v=9eLFbYyHNbE>

Jazz-Standards zur Verfügung, die für Gehörbildungszwecke genutzt werden können.

Auf dem Startfenster werden 14 »Lektionen« (man könnte hier auch den Begriff Lernbereiche verwenden) vorgestellt, die jeweils wiederum aus zahlreichen einzelnen Lektionen bestehen: Intervalle vergleichen, Melodiediktat, Intervalle erkennen, Intervalle singen, Akkorde erkennen, Akkordumkehrungen, Akkordverbindungen, Tonleitern bestimmen, Rhythmen lesen und spielen, Rhythmen hören und spielen, Rhythmusdiktat, Rhythmusfehler korrigieren, Prima-Vista-Übungen, Melodieverläufe hörend imitieren und Melodiediktat. Im Folgenden werden die interessantesten Lektionen besprochen und solche, in denen ein Verbesserungsbedarf besteht, kritisch beleuchtet.

Intervalle werden bei den Lektionen zum Lernbereich »Intervalle singen« im Kontext ihrer tonalen Bedeutung geübt, denn es heißt »Von do aufsteigende oder absteigende Intervalle«. Jeder Chorleiter wird bestätigen können, dass Intervalle je nach ihrer funktionalen Bedeutung für Anfänger entweder leicht oder schwer zu singen sind. Allerdings wird dieser Aspekt bei *EarMaster* nur angedeutet. Weitere Hinweise und Übungen dazu wären sinnvoll.

Akkorde sollen bei anderen Lektionen im Multiple-choice-Verfahren erkannt werden, wobei die schwierigste Übung des Jazzkurses die Unterscheidung von 42 verschiedenen Akkordtypen beinhaltet, die in unterschiedlichen Lagen als vier- und mehrtönige Akkorde erscheinen. Es wird z. B. beim Mollnonenakkord differenziert zwischen einem Akkord mit der None und einem mit der Quinte im Sopran. Die Akkorde werden teilweise mit und teilweise ohne Arpeggio gespielt.

Weiterhin stehen Lektionen zum Erkennen von 31 verschiedenen Tonleitertypen zur Verfügung. Die weniger bekannten Skalen werden allerdings nur für Spezialisten eine Relevanz besitzen.

Im Lernbereich »Rhythmen lesen und spielen« werden 28 »Module« mit jeweils 2–17 Lektionen vorgestellt. Die Rhythmen sollen auf der Tastatur »geklopft« werden. Bei schnellem Tempo sind die Rhythmen auf der Tasta-

tur allerdings nicht zu realisieren. Hier sollte das Programm künftig eine Obergrenze der technischen Ausführbarkeit setzen. Computer ohne Zehnertastatur eignen sich bei den Lektionen zum Rhythmusdiktat nicht für die im Programm vorgesehene Eingabe von Notenwerten.

Der Lernbereich »Melodien lesen und spielen« (zutreffender müsste es »Melodien lesen und singen« heißen) enthält mehr als 250 Lektionen, ergänzt durch zahlreiche Extraaufgaben, die bei schlechten Ergebnissen angezeigt werden. Der Benutzer singt bei diesem Prima-Vista-Kurs die kurzen Melodiefragmente ins Mikrophon, die bewertet werden nach richtigen, etwas zu hoch oder zu tief intonierten oder falschen Tonhöhen. Das pädagogische Konzept überzeugt. Dennoch hätte man sich eine größere Toleranz bei der Bewertung von kleineren Intonationsabweichungen gewünscht, denn die Anfänger des Faches Gehörbildung sind oft im Umgang mit ihrer Stimme ungeschult, und eine zu strenge Beurteilung wirkt demotivierend. Sofern man eine geeignete Silbe in Kombination mit einer guten Stimmbildungstechnik benutzt, sind die Prima-Vista-Übungen sehr effektiv. Die Option »Antworteingabe per MIDI-Instrument« müsste an dieser Stelle deaktiviert werden, denn der Benutzer könnte andernfalls Fähigkeiten der Gehörbildung vortäuschen, die nur durch Prima-Vista-Singen nachweisbar sind. Sofern man diesen Bereich nicht für instrumentale Prima-Vista-Übungen nutzt, gilt ähnliches auch für die Eingabe durch ein akustisches oder virtuelles Instrument.

Bei den Lektionen zu »Melodien hören und spielen« werden Fähigkeiten des Memorierens und des Nachsingens oder Nachspiels trainiert. Dies kann mit entweder ein- oder mehrstimmigen Übungsbeispielen geschehen. Sofern beispielsweise eine vierstimmige Komposition in die Datenbank importiert wurde, gibt es die Option, daraus eine begrenzte Anzahl von Takten und eine Auswahl an Stimmen, z. B. nur Sopran, Alt und Bass, vorspielen zu lassen. Eine dieser vorgespielten Stimmen gilt es nun nachzusingen. Die Aufzeichnung der gesungenen Melodie kann

anschließend abgehört werden. Bei einem wiederholten Nachsingen kann der Benutzer gemäß der vom Programm geäußerten Kritik seine diesbezüglichen Fähigkeiten verbessern.

Die Vorteile und problematischen Aspekte der Arbeit mit *EarMaster* seien an einem einfachen Beispiel gezeigt. Man kann das Programm in der Abteilung »Maßgeschneiderte Lektion/Rhythmus lesen und spielen« für die Arbeit im Elementarbereich nutzen. Bei Übungen in dieser Rubrik ist Hilfestellung durch den erfahrenen Pädagogen gefordert, denn unter der Vielzahl von Parametern und Programmoptionen muss die geeignete Auswahl getroffen werden. So werden sich bei den Übungsversuchen von Neueinsteigern bei guten Erfolgserlebnissen möglicherweise der Pulsschlag und die Tempoempfindung erhöhen. Temposchwankungen, die daraus resultieren können, werden zwar in der europäischen Musiktradition nicht generell als Mangel empfunden: Der Ursprung der Notation lag in der am Atem orientierten Aufzeichnung des gregorianischen Choral; auch mit der Einführung der Mensuralnotation oder des Taktstrichs hat man sich von der Aufführungspraxis einer leicht variabel gedachten Impulsemfindung nicht verabschiedet. Wenn nun aber die rhythmische Notation ausschließlich im Sinne einer statischen Timing-Auffassung gedeutet wird und kein Platz mehr bleibt für andere Tempoauffassungen, führt dies zu einer unerfreulichen Einseitigkeit. Dies ist der Fall beim Umgang mit Lernsoftware, vor allem bedingt durch das technische Medium, denn beim Abzählen der Zeiteinheiten fordert das System rechnerisch Eindeutigkeiten. Zwar kann auch in digital präsentierter Musik der Eindruck eines »atmenden« Tempos durch spezielle Maßnahmen erzeugt werden (wie in jeder anspruchsvollen Notationssoftware bereits demonstriert), aber die Umsetzbarkeit für den Bereich Gehörbildung scheint momentan technisch doch noch recht schwierig. In einem Unterricht ohne Software führen leichte Temposchwankungen zu keinerlei Problemen, denn der Lehrer würde seine Unterrichtsmethode dem erhöhten Pulsschlag seiner Schüler anpassen und die Ergebnisse des Rhythmuslesens

unabhängig von kleinen Temposchwankungen bewerten. Auch bei *EarMaster* gibt es die Möglichkeit, das Tempo der Übungen zu verändern. Aber die damit erforderlich werdende Neueinstellung der Übungseinheit brems den Unterrichtsfluss und gibt dem Schüler das Gefühl, seine derzeitigen Leistungen seien nicht uneingeschränkt akzeptabel. Viele Anfänger verlieren durch negative Erfahrungen und Bewertungen (»Du hast kein Rhythmusgefühl« etc.) die ursprünglich vorhandene Lust am Umgang mit musikalischem Rhythmus. Es ist kaum zu vermeiden, dass durch einen nicht sachgerechten Umgang mit Gehörbildungssoftware ähnliche Effekte entstehen.

Die Aufgaben können optional so eingerichtet werden, dass jeweils nur ein Takt vorgegeben wird, in dem beispielsweise verschiedene Kombinationen von Halben und Vierteln erscheinen. In den Voreinstellungen hat man – anders als bei der Intonation – jetzt die Option, die Leistungen entweder nach strengen oder milderer Maßstäben zu beurteilen. Letzteres wird für den Anfang zu bevorzugen sein, denn sie führt eher zu positiven Bewertungen und damit zu Erfolgsergebnissen. Der in Noten vorgegebene Rhythmus wird nach einem Vorzähltakt auf der Leertaste geklopft. Dabei gibt es die beiden Optionen, entweder nur den Anschlagzeitpunkt oder – durch Halten der Leertaste – ebenfalls die Tondauer auswerten zu lassen. Bei einer etwas ungenauen Eingabe wird das schlechte Timing bemängelt, ein Fachausdruck, der nicht jedem Anfänger etwas sagen wird. Hier ist wieder die Hilfestellung des Pädagogen gefragt.

Trotz aller hier erwähnten Einschränkungen äußern sowohl Anfänger als auch Musikstudenten, so meine Erfahrung, nach einem ersten Kontakt mit *EarMaster* den Wunsch, mit dem Programm weiterzuarbeiten. Der angestachelte Ehrgeiz, eine noch höhere Gesamtbewertung der eigenen Leistungen zu erreichen, wirkt offensichtlich motivierend.

Frank Sikora hat sich im Kapitel »Das Grauen hat einen Namen« seiner Jazz-Harmonielehre¹² mit den psychologischen Problem-

12 Sikora 2003, 370–378.

stellungen des Faches Gehörbildung befasst. In der Tat besteht die Gefahr, dass Lernende durch Frustrationserlebnisse, die in vielen Fällen durch eine qualifiziertere musikpädagogische Begleitung vermeidbar gewesen wären, zu der Selbsteinschätzung kommen, man sei bezüglich der eigenen Hörfähigkeiten »unmusikalisch«. Diese Problematik zeigt sich sowohl in der derzeitig erhältlichen Gehörbildungssoftware als auch in den eingangs erwähnten Aufnahmeprüfungen. Der durch eine Lehrkraft durchgeführte Präsenzunterricht muss im Umgang mit den Herausforderungen des »ungeliebten Nebenfaches«¹³ ein großes pädagogisches Feingefühl besitzen um die Unterrichtsinhalte konstruktiv und effektiv zu vermitteln. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass der herkömmliche Gehörbildungsunterricht durch immer differenzierter und flexibler agierende Lernsoftware zunehmend in Konkurrenzdruck gerät. Man wird voller Neugier auf die Verbesserungen warten, die die dritte

oder vierte Generation dieser Software bringen wird. Ob es für eine künftige *EarMaster*-Version möglich sein wird, Originalpartituren in Kombination mit mp3-Dateien zu integrieren? In einem Projekt der Universität Mainz wurde diese Möglichkeit aufgezeigt, die auch die Regelung zu den Nutzungsrechten beinhaltet.¹⁴ Vielleicht werden künftig die Erkenntnisse der historisch informierten Musiktheorie stärker berücksichtigt, wie z. B. das Hören von musikalischen Formen der Wiener Klassik im Multiple-Choice-Verfahren. Die an unzähligen Beispielen aufgezeigte Systematik dazu liegt in einer Arbeit von Wolfgang Budday bereits seit 1983 vor.¹⁵ Mögen auch zahlreiche neue Ideen berücksichtigt werden und zu weiteren Verbesserungen führen; niemand wird erwarten, dass mit einer derartigen Software eine »Wundermaschine« der Gehörbildung geschaffen wird.

Lutz Felbick

13 Westermann 1995.

14 Vgl. <http://www.milan.de> (Hochschule für Musik Mainz/Abteilung Musiktheorie o.J. [online]).

15 Vgl. Budday 1983, 200–260.

Literatur

- Hochschule für Musik Mainz/Abteilung Musiktheorie (Hg.) (o.J.), <http://www.milan.de>
- Budday, Wolfgang (1983), *Grundlagen musikalischer Formen der Wiener Klassik. An Hand der zeitgenössischen Theorie von Joseph Riepel und Heinrich Christoph Koch dargestellt an Menuetten und Sonatensätzen (1750–1790)*, Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Marpurg, Friedrich Wilhelm (1755), *Handbuch bey dem Generalbasse und der Composition*, Bd. 1, Berlin: Schützens Wtw.
- Mizler, Lorenz Christoph (Hg.) (1738a), *Musikalische Bibliothek oder Gründliche Nachricht nebst unpartheyischem Urtheil von musikalischen Schriften und Büchern*, Bd. 1.4, Leipzig: Brauns Erben.
- (Hg.) (1738b), *Musikalische Bibliothek oder Gründliche Nachricht nebst unpartheyischem Urtheil von musikalischen Schriften und Büchern*, Bd. 1.6, Leipzig: Brauns Erben.
- (1739), *Anfangs-Gründe des General Basses nach Mathematischer Lehr-Art abgehandelt, und vermittelt einer hierzu erfundenen Maschine auf das deutlichste vorgetragen*, Leipzig: Selbstverlag.
- Rokahr, Tobias (2010), »John Leigh, Orlando – ein multimediales Gehörbildungsprogramm, Dresden: Fahner 2009«, *ZGMTH* 7/1, 111–112. <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/504.aspx>
- Scheibe, Johann Adolph (1745), *Critischer Musikus*, Neue, vermehrte und verbesserte Auflage, Leipzig: Breitkopf.
- Sikora, Frank (2003), *Neue Jazz-Harmonielehre. Verstehen. Hören. Spielen. Von der Theorie zur Improvisation*, 6. Aufl., Mainz: Schott.
- Westermann, Kay (1995), »Gehörbildung oder: Die Folgen der Pflicht – Gedanken zu einem ungeliebten Nebenfach«, *Musica* 49, 401–407.

Richard Cohn, *Audacious Euphony – Chromaticism and the Triad’s Second Nature*, New York: Oxford University Press 2012

Neo-Riemannian-Theories – ein amerikanischer Diskurs?

In den Jahren 2011 und 2012 erschienen mit Edward Gollins und Alexander Rehdings *Oxford Handbook of Neo-Riemannian Music Theories*¹ und Richard Cohns *Audacious Euphony* in enger zeitlicher Folge zwei Publikationen bei Oxford University Press, in denen die seit der ersten Buffalo Conference von 1993² erarbeiteten Ansätze zu einer neuen Theorie chromatischer Harmonik integrativ und ausdrücklich an eine größere Leserschaft gerichtet dargestellt und dabei ebenso historisch wie systematisch verankert wurden. Beiden grundverschiedenen Büchern ist das Bemühen um eine adäquate Auseinandersetzung mit historischen Vorbildern, nämlich der entschieden modernen, vornehmlich deutschsprachigen Musiktheorie zwischen 1850 und 1920, gemein. Henry Klumpenhouwer hat in seiner Rezension von 2012 mit einigem Recht darauf hingewiesen, dass Cohns Monographie und das *Oxford Handbook* sich gewissermaßen gegenseitig kommentieren.³

Bei einem derart den aktuellen musiktheoretischen Diskurs prägenden Autor wie Richard Cohn und bei einem Buch wie *Audacious Euphony*, das den Versuch unternimmt, als systematisch überhöhende Antwort nicht nur einen Diskurs zusammenzufassen und fortzusetzen, sondern auch traditionelle Hör- und Denkmuster eines überwältigenden Repertoires romantischer Musik umzuwerten und neu zu überschreiben, ist die Zeitspanne von mehr als drei Jahren für eine erneute Rezension sehr lang und wäre ohne einen aktualisierenden Fokus auch kaum zu rechtfertigen.

Im Vorwort des *Oxford Handbook* ist von der Erwartung die Rede, dass Neo-Riemannian-Theories die Kategorien primär anglophoner Musiktheorie zu erneuern in der Lage sein werden, indem sie echte Alternativen zu den etablierten, in Textbooks allerdings auch der Verfestigung ausgesetzten Theorien Heinrich Schenkers und Allen Fortes böten. Auch die Traditionen, auf die *Audacious Euphony* erneuernd antwortet, sind, abgesehen von ganz gelegentlichen Reflexen auf Lendvais Achsentheorie⁴, genau dort zu vermuten. Die im Buch selbst ausgesprochen sorgfältig formulierten Anknüpfungspunkte an ältere Theorien und aktuelle Kritiken an Cohns Ansatz geben somit weniger die sensiblen Punkte wieder, an denen *Audacious Euphony* auf eine primär deutschsprachige musiktheoretische Auseinandersetzung mit romantischer Harmonik trafe. Dies scheint zunächst absurd, da ja das Prädikat ›neo-Riemannian‹ gerade nichts anderes bedeutet als eine Aktualisierung historischer deutscher Musiktheorie. Es ist in der Tat aber doch ganz so, wie Cohn im Vorwort zu *Audacious Euphony* formuliert: Nicht Hugo Riemanns Texte selbst gaben den Anstoß für seine Theorie und Methoden, sondern David Lewins gruppentheoretische Aufbereitung einiger Riemannscher Dreiklangsverbindungen in der von ihm und Brian Hyer geprägten Transformational Theory (XIII). Auf diese Weise ist die Re-Lektüre Riemanns vor allem ein amerikanischer Dialog, und die Abweichungen von deutscher Riemann-Rezeption beschränken sich nicht auf verschiedene Werkzeuge und Terminologien, sondern arbeiten mit kategoriell verschiedenen Begriffen und Begriffsgeschichten, in einigen Fällen sogar mit grundsätzlich verschiedenen Vorstellungen davon, was musikalische Analyse leisten soll und kann. Dennoch – auch wenn diese

1 Gollin/Rehding 2011.

2 Vgl. die Dokumentation bei Cohn 2012, XI–XII.

3 Vgl. Klumpenhouwer 2011, 159.

4 Vgl. Cohn 2012, 125.

in *Audacious Euphony* nicht benannt werden und auch wenn diese mit Riemann-Rezeption im engeren Sinne gar nichts zu tun haben müssen – gibt es Anknüpfungspunkte und lose Enden sowohl in der Anwendbarkeit von Cohns Pan-Triadic Syntax als auch zu den in deutschsprachiger Musiktheorie bevorzugten historisch informierten Analysemethoden. Auf der anderen Seite gehören klassische Werkzeuge der Pan-Triadic Syntax wie ›Tonnetz‹, ›Torus‹, ›Cube dance‹ und die verschiedenen graphischen Darstellungen der 12 ›pitch classes‹ zum Instrumentarium der Auseinandersetzung mit atonaler Musik, wie sie in der Tradition Fortes, aber ebenso am IRCAM (Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique) in Paris genutzt werden. Ein Bezug auf Hugo Riemann ist somit weniger in der Natur der Sache als in dem Willen begründet, eine historische Analogie gerade zu derjenigen musikalischen Epoche herzustellen, in der ein auch heute noch relevantes Abstraktionsniveau im Nachdenken über harmonische Zusammenhänge erreicht wurde: Mit Hauptmann und Riemann und letztlich der idealistisch gespeisten Idee der harmonischen Funktion wurde ein Meta-Diskurs in Gang gesetzt, der die Möglichkeit bot, über die konkrete Satztechnik hinaus eine Theorie von harmonischen Bewegungen zweiter Ordnung in ihren Strukturen zu präzisieren und systematisch auszubauen.

Pan Triadic Syntax – Der Ansatz von *Audacious Euphony*

Das Prädikat ›pan triadic‹, welches Cohn anstelle des in seinem Tribut an Riemann etwas irreführende ›neo-Riemannian‹ zur Charakterisierung des in *Audacious Euphony* präsentierten Ansatzes vorschlägt, ist von Evan Copley übernommen⁵, der damit seinerseits auf Nicolas Slonimskys⁶ ›pan-diatonic‹ antwortete. Gemeint ist mit ›pan-triadic‹ demnach eine Rückführung traditionell diatonischer, also auf der Verwandtschaft von Skalen beruhender

Topoi und kadenzialer, den Quintfall bevorzugender Hierarchien als nun emanzipierte Fortschreitungen auf die Struktur des Dreiklangs selbst. Die in traditionell diatonischer Harmonielehre ausgehend von Rameau, spezieller allerdings noch von Georg Joseph Vogler und Gottfried Weber geprägte Bedeutung des Dreiklangs durch die konsonante Evidenz seiner akustischen Oberfläche erfährt eine zusätzliche theoriefähige Dimension als mathematisches Objekt, das im Raum der 12 ›pitch classes‹ durch seine Vernetzungsoptionen auf der Basis halbtöniger Fortschreitungen (›minimal voice leading‹, ›parsimonious voice leading‹) definiert ist. Diese bewusst konstruierte Antithese zwischen einem skalar basierten und einem dreiklangsbasierten Paradigma harmonischen Denkens spielt in *Audacious Euphony* die Rolle einer konstanten Ausgangsfrage, auf die Cohn vielfach wie auf einen Prüfstein seines Ansatzes zurückkommt.

Ausgehend von einer enharmonisch mehrdeutigen Passage aus dem Kopfsatz von Franz Schuberts Sonate in B-Dur D 960 (T. 217–256) spitzt Cohn ein Problem traditionell diatonischer Harmonielehren dahingehend zu, dass Dreiklangsverbindungen wie B-Dur und ges/fis-Moll trotz ihrer zwingenden Nähe durch die Stimmführung und trotz der evidenten ›Richtigkeit‹ ihrer Verbindung in romantischer Musik bzw. in der auf Quintprogressionen und Tonartenverwandtschaft basierenden Harmonielehre in der Rameau-Nachfolge nicht erklärt werden können.

In der den Titel des Buches inspirierenden Passage aus Riemanns *Musik-Lexikon*⁷ (IX) wird ebensolchen mediantischen Verbindungen einerseits Richtigkeit und andererseits Kühnheit attestiert, so als gäbe es einen vom Quintenturm traditioneller Kadenzharmonik weitestgehend unabhängigen Raum, dessen Koordinaten durch Stimmführungsarbeit definiert sind. Gemessen in den Einheiten dieses sogenannten ›parsimonious voice leading‹ beträgt der Abstand zwischen B-Dur und ges bzw. fis-Moll lediglich drei Halbtonschritte (= ›minimal voice leading units‹), allerdings

5 Vgl. Copley 1991.

6 Slonimsky 1937.

7 Riemann 1909.

sieben Quinten in Abwärtsrichtung bzw. fünf Quinten in Aufwärtsrichtung der diatonischen Quintensäule.

Unter dem bezeichnenden Titel »Mapping the Triadic Universe« (1) unternimmt Cohn anhand zahlreicher Analysen romantischen, aber auch klassischen Repertoires den Versuch, die Vorstellung einer harmonischen Distanz oder Orientierung von Dreiklängen und deren Korrespondenz im musikalischen Raum durch Anreicherung mit Hörerlebnissen plastisch erfahrbar zu machen. Wenn »parsimonious voice leading« im Unterschied zu konkreten kontrapunktischen Gerüstsätzen prinzipiell klar definierte Wege von Dreiklangstransformationen mit ganz bestimmten Operationen, und damit eine mehrdimensionale Maßeinheit beschreibt, und demzufolge nicht mit Formen der Reduktion verwechselt werden darf, die ein Mindestmaß kreativer Entscheidung zulassen, dann heißt das dennoch nicht, dass die damit verbundenen Vorstellungen nicht ebenso als »Tiefe« oder »Entfernung« empfunden und gehört werden können wie die traditionelle Vorstellung einer Modulation in entfernte Tonarten. Entscheidend für die Metaphorizität der Werkzeuge ist auch hier das musikalische Repertoire, an das sie gebunden werden.

Die strukturelle Idee einer durch »maps« anstatt wie vertraut durch rhetorische Interpunktion vermittelten musikalischen Syntax (13–15) steht ebenfalls im Dienste einer Erneuerung der inneren Vorstellungswelt: Die in *Audacious Euphony* beschriebenen harmonischen Bewegungen sind mit der an die Weltbilder von Gravitation und Magnetismus gebundenen gestisch-akzentuierenden Kadenz-Harmonik, auf deren Grundlage Riemann seine Theorien entwickelte, nicht kommensurabel. Das Imaginieren von Wegen, Brücken und Regionen auf Landkarten prägt wesentlich andere Hierarchien aus.

Erfahrbar macht Cohn diese Form von Syntax als Zusammenschluss von Einzeloperationen des »parsimonious voice leading« (es sind dies die üblichen P, L, R, N, S und H⁸ und deren Kombinationen) durch die Erarbeitung von Pattern und Topoi, die er zwei Regionen zuteilt: den »hexatonic regions/cy-

cles« (17–33), deren sechs Dreiklangstransformationen durch die Verschiebung um nur einen Halbtonschritt erreicht werden können (P und L sowie das zusammengesetzte H als »hexatonic pole«), und den »Weitzmann regions« (59–81), innerhalb deren ebenfalls sechs Stationen es jeweils zweier Halbtonschritte an »voice leading work« bedarf. Beide Regionen teilen die latente Struktur des übermäßigen Dreiklangs, da ein sogenannter »hexatonic cycle« strukturell einen Großterzzirkel beschreibt (C-c-As-as-E-e) und die sechs Dreiklänge einer »Weitzmann region« im konstanten Abstand von einem Halbton um einen übermäßigen Dreiklang herum angeordnet sind (sogenannte »Weitzmann waterbugs«, d.h. um den übermäßigen Dreiklang auf c herum C-E-As und f-a-des). »Hexatonic cycles« überbrücken den Raum zwischen »Weitzmann regions« und umgekehrt.

Im Zusammenspiel von »hexatonic cycles« und »Weitzmann regions« kann nicht nur der Raum der 12 »pitch classes« als »triadic universe« zyklisch gefiltert und auf bestimmten Wegen navigiert werden, sondern es bilden sich auch bestimmte Topoi, z. T. in Form von Überwerfungen, wie z. B. der »double agent complex« (72–81). Im einfachsten Falle werden damit Formen eines Halbschlusses in Moll beschrieben, wobei es zur enharmonischen Überlagerung von dominantischem Leitton und der Moll-Subdominant-Terz der parallelen Durtonart kommt, ein Topos, der besonders in Robert Schumanns *Dichterliebe* eine zentrale Rolle zu spielen scheint (so im ersten Lied des Zyklus [76] zu den Textworten »da ist in meinem Herzen die Liebe aufgegangen« zwischen dem *ais* als Terz von Fis-Dur und dem *b* als Terz von g-Moll).

Des Weiteren werden zahlreiche reale Sequenzen vor allem aus Werken von Schubert und Brahms als patternartige Wege durch

8 P = Mollvariante, L = Leittonwechselklang, R = Paralleltonart, N = Nebenverwandt, S = Terzgleichheit, H = »Hexatonic Pole« (d.h. die Verbindung zwischen einem Durdreiklang und dem Molldreiklang des eine große Terz tiefer liegenden Grundtons, wie z. B. C-as).

›Weitzmann regions‹ und ›hexatonic regions‹ beschrieben. Um die Wege und Operationen zu verdeutlichen, werden dabei neben verschiedenen Varianten von Tonnetz-Darstellungen vor allem die aus der Theorie atonaler Musik vertrauten Zifferblatt-Graphiken verwendet. Sie dienen zur Illustration zyklischer ›modulo 12-Berechnungen‹ der ›pitch classes‹, darunter die Zusammenführung von ›regions‹ und ›cycles‹ im multivalenten Zifferblatt von Jack Douthetts ›Cube Dance‹ (86).

Einen theoretischen Schwerpunkt prägt sicherlich das fünfte Kapitel aus, in dem Cohn die gruppentheoretische Aussagekraft seiner Werkzeuge zum ersten Mal nicht lediglich nutzt, um tonalen Denkmustern eine stabile Struktur entgegenzusetzen, sondern um aus der mathematisch differenzierteren Artikulation von Informationen heraus ein neues Abstraktionsniveau der harmonischen Analyse durch Äquivalenzen zu erarbeiten. Die sogenannten ›voice leading zones‹ und ihre Anwendung in der Analyse kommen dabei dem, was tatsächlich im Riemann'schen (und Hauptmann'schen) Sinne als Funktion verstanden werden könnte, sehr nahe. Während das rechnende Operieren mit ›voice leading zones‹ an der Oberfläche zunächst einfach zu sein scheint, da die einzelnen Zonen deckungsgleich mit der Struktur der bekannten ›pitch classes‹ sind, ist die Idee der Äquivalenz dahinter sowie ihre analytische Anwendung anspruchsvoll, da sie – ähnlich Arnold Schönbergs schwebender und aufgehobener Tonalität – die tonikale Gravitation eines einzelnen Dreiklangs auflöst und auf benachbarte Zonen (d. h. Dur- und Moll-Dreiklänge im Großerzabstand) verteilt bzw. den jeweiligen, vom Einzelwerk abhängigen Abstand durch ›voice leading work‹ nun als höhere Einheit in Zonen umrechnet. Obwohl natürlich die Umrechnungsarbeit von Halbtonschritten in Zonen rechnerisch lediglich eine Vereinfachung bedeutet, ist der Gewinn an metaphorischem Potential immens, da die Errichtung netzartiger, harmonisch kaum vektorisierter Zonen vermittelt durch reale Sequenzen tatsächlich zu analytischen Einsichten führt, deren Qualität auch gerade an dieser Vor- und Darstellung

durch Cohns Terminologie und Graphiken haftet. Besonders einleuchtend ist hierbei die Analyse des letzten Durchführungsabschnittes (T. 246–302) aus dem Kopfsatz von Johannes Brahms 2. Sinfonie (117–121).

Nicht früher als im siebenten Kapitel (139 ff.) ist es möglich, Dissonanz als Element von Transformationen zu behandeln, was streng genommen, anders als der Dreiklang, nicht einmal ein phänomenales Äquivalent in traditionell diatonischer Harmonielehre hat und eher noch bei Georg Capellen⁹ als bei Riemann eine Entsprechung finden könnte.

Mit dem systematisch gerechtfertigten Ziel, Vierklangstransformationen gänzlich analog zu den Dreiklangsoperationen darzustellen, wobei die ›hexatonic cycles‹ zu ›octatonic cycles‹ erweitert werden sowie die ›Weitzmann regions‹ durch strukturell analoge ›Boretz regions‹ ersetzt werden, besteht eine analytische Schwierigkeit und somit auch ein arbiträrer Raum um die Frage herum, welche Vier- und Mehrklänge auf Dreiklänge zu reduzieren und welche als genuin dissonante Klänge zu behandeln sind. Die Entscheidung führt Cohn jeweils nach stilistischer Evidenz in Werkanalysen herbei, wenn er z. B. in überzeugender Argumentation Septakkorde im *Parsifal* angesichts der strukturellen Bedeutung der ›hexatonic poles‹ auf Dreiklänge reduziert, im *Tristan* hingegen – vereinfacht gesprochen – auf Grund der ›oktatonischen‹ Struktur großformaler Zusammenhänge die Septakkorde, das sogenannte ›Tristan genus‹ (148) oder im Anschluss auch Scriabins ›mystic species‹ (166), als strukturell relevante Dissonanzen erhält.

Umgang mit Historie und ästhetischer Impuls der Analysen

Schon Klumpenhouwer hat durchaus nicht in Form von negativer Kritik darauf hingewie-

9 So wie Capellens ›Rechtslinksklänge‹ und die weiterführenden Gedanken zur Symmetrie des ›Dur-Doppelklangsystems‹ nur in der Analyse dissonanter, aus mehreren Dreiklängen geschichteter Klänge zur Anwendung kommen (vgl. Capellen 1908, 36–37).

sen, dass Cohns Umgang mit den historischen Quellen der Riemann-Zeit weniger davon getragen ist, diese möglichst nahe an ihrem ursprünglichen Selbstverständnis zu rekonstruieren, als sie in systemfähige Zusammenhänge, deren Voraussetzungen zu ihrer Zeit schlicht nicht gegeben waren, instrumentalisierend einzubeziehen.¹⁰ Cohn selbst benennt diese Instrumentalisierungs-Strategie mehrfach, und es wäre meiner Ansicht nach auch zu einfach, diesen Zugang als vornehmlich ornamental oder historisch inadäquat zu kritisieren: Sogar im Falle des in *Audacious Euphony* zu enormer Größe aufgebauten Carl Friedrich Weitzmann, dessen reduktiver Ansatz im Original möglicherweise nicht immer Ausdruck eines Strebens nach Systemfähigkeit mit allen Implikationen eines theoretischen Überbaus ist wie bei Hauptmann, sondern schlicht eine didaktische Reduktion am Vehikel der Darstellung von Exzerpten am Klavier, finden sich bereitliegende Momente zur Vorbereitung einer systematisierbaren Denkstruktur: Der Paradigmenwechsel in der komprimierenden Speicherung von Informationen¹¹ mit Hilfe symbolisierender, verschlüsselnder und im Sinne der Naturwissenschaften funktionalisierender Werkzeuge ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ist Weitzmanns Denken ebenso anzumerken wie der Philosophie der Zeit (Universitäts-Philosophie und vor allem Neu-Kantianismus) und der ebenso naturwissenschaftlichen Wende in den ›geisteswissenschaftlichen‹ Disziplinen vor dem ersten Weltkrieg. In diesem Sinne ist der Rückgriff auf Gedankengut des späten Idealismus durchaus nicht oberflächlich, sondern zehrt wesentlich von der analogen Größenordnung der Denkmodelle. Interessant ist dabei jedoch die diametral entgegengesetzte ästhetische Ausrichtung des fachsprachlichen Vokabulars und der Werkzeuge, die sich vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeiten abzeichnet: So findet auf allen Ebenen eine Entsubjektivierung der Riemann'schen Ansätze statt. Auch wenn es trivial klingen mag, dass eine ursprünglich

auf Hegelrezeption zurückgehende Idee von Kadenz gruppentheoretisch ausdifferenziert wird, so ist doch die metaphorische Konsequenz und Reflektiertheit, mit der Cohn diesen ästhetischen Kontext verfolgt, bemerkenswert. Dies zeigen nicht zuletzt die wichtigsten Leitmetaphern seiner Präsentation:

Entropie

Im Unterkapitel »Remarks on Disjunction and Entropy« (106) wendet sich Cohn scheinbar wenig vermittelt mit der direkt vorhergehenden Darstellung der ›voice leading zones‹ der ästhetischen und sozusagen soziologisch konnotierten Qualität asymmetrisch-privilegierter Situationen zu, wie sie meist in Form von Dualismen artikuliert werden (z. B. das herkömmliche Verständnis von Konsonanz und Dissonanz). Die angefügte weltanschauliche Skizze (106) ist in ihrer plakativen Kürze sicher eher illustrativ zu verstehen, markiert aber doch unmissverständlich die wesentliche Rolle des ursprünglich aus der Thermodynamik stammenden Begriffs der Entropie und des damit verbundenen dezentralen Bildes von Konsonanz- und Dissonanzverteilung zweiter Ordnung (hier: all-intervall-Verteilungen auf der Basis von ›voice leading zones‹). Ähnlich dem Konkurrenz-Prinzip in der Soziologie beschreibt es – von Robert Morris' Analysen der Musik Elliott Carters inspiriert – eine optimale Verteilung im Dienste der Stabilität eines Systems und ist damit nichts weniger als eine Variante des für Werkästhetik üblichen Varietas-Prinzips.

Near Evenness

Die Eigenschaft von Dur- und Molldreiklängen vornehmlich, aber auch von Dominantsept- und halbverminderten Septakkorden, nur um die ›minimal voice leading unit‹ eines Halbtonschritts von perfekt symmetrischen Drei- bzw. Vierklängen entfernt zu sein, ist Voraussetzung für ihre Vernetzbarkeit in symmetrischer Syntax und somit auch ihrer gruppenbildenden Stabilität, die die Pan-Triadic Syntax erst zu generieren in der Lage ist

10 Vgl. Klumpenhouwer 2011, 170–171.

11 Vgl. Lachmann 1993, XX und XXII.

(37). An die Stelle der traditionellen Vorstellung tonaler Gravitation tritt hier eine fraktale Stabilität, deren strukturell relevante Symmetrien (übermäßige Dreiklänge und verminderte Septakkorde) kaum Anziehungskraft ausüben, sondern als Verteiler in den Hintergrund treten können. Auch dieses, von Dimitri Tymoczko¹² inspirierte und vornehmlich geometrisch angelegte Konzept umfasst tonale wie atonale Strukturen.

Skript und Marketplace

Ebenfalls im Zuge eines Paradigmenwechsels vom hierarchisch extrem positionierten Künstlersubjekt, das Meisterwerke schafft, hin zu dezentralisierenden Modellen sind die Metaphern aus der Reise-, Handels- und aktuellen ›Handwerks-Sphäre‹ (Informatik) zu verstehen. Sie wirken zunächst wie die Lektüre fasslicher und angenehmer machende Attribute, stellen sich dann aber geschlossen in den Dienst einer depolarisierenden ästhetischen Aussage. So ist die sehr sorgfältig präsentierte Umgebung des übermäßigen Dreiklangs ebenso als das Gebäude einer Innung (»a corridor with six adjacent rooms«, 60) charakterisiert wie als »free-commerce zone« (65); insgesamt also eher als ein Biotop denn als ein zwingend strukturiertes Kraftfeld wie die abendländisch relevante ›concordia discors‹ in der Prägung durch Athanasius Kircher.¹³ Zu diesem gravierenden Umschlag des ästhetischen Paradigmas der Werkbetrachtung passt ebenso, dass großformale Strategien in Form von gruppenweise gerichteten Transformationen wie ›upshifting‹ und ›downshifting‹ oder ›departure‹ und ›return‹ im ›minimal-work model‹ mit dem Titel »Compositional scripts« (111) versehen werden, wobei mit Skripten dann tatsächlich so etwas wie überschreibbare, allen zugängliche Programmstrukturen gemeint sind, die nun z. B. auf der formalen Größenordnung der ›Sonatenform‹ analytisch greifen. Auf der Ebene dieser flächigen Ausrichtung von Stimmführungsmustern ist

12 Vgl. vor allem Tymoczko 2011.

13 Vgl. Leinkauf 2009, 76–82.

dann auch der Raum für dualistische Ansätze harmonischer Funktionen (mit implizitem Verweis auf Schenker [121], mit Verweis auf Schönberg, Lendvai und Meeüs [125]), die in ihrer traditionellen Vektorisierung mit dem Verhalten der Dreiklangstransformationen in der Pan-Triadic Syntax nur schwer zu vereinbaren sind, da sie dort punktuelle Akzente setzen müssten, wo nach planaren Netzwerken gesucht wird.

Berührungspunkte mit diatonisch fundierten Analysemethoden

Cohn selbst widmet die letzten beiden Kapitel des Buchs einerseits der Generalisierbarkeit des Ansatzes zur Übertragung auf atonale bzw. weniger dreiklangsbasierte Kontexte und andererseits der Re-Integration in diatonisch verankerte Situationen. Damit antwortet er teilweise auf Vorlagen eines ›Riemannismus‹, dessen regelhafte Geschlossenheit sich weder historisch noch aktuell in einer Lehre niedergeschlagen hat, der aber dennoch ganz konkret wurde in der an Cohns Arbeiten seit den 1990er-Jahren formulierten Kritik und der daher relevante Fragestellungen birgt. Nun kommt es an keinem Punkt, wenn eine rigide Vorstellung von Diatonik in der Kadenz gegen Sequenzmodelle ausgespielt wird, zu echten Berührungen mit vornehmlich deutschsprachigen Ansätzen, die sich mit romantischer Harmonik beschäftigen. Zu eigenständig war die Auseinandersetzung mit Sequenzmodellen¹⁴, und auch Riemanns kadenzielle Logik bot seinerzeit in einer langen Tradition von Harmonielehre¹⁵ Kompromisse und durchaus sinnvolle Momente von unschärferer Betrachtung.¹⁶ So ist Pan-Triadic Syntax nicht wirklich notwendig, um chromatische Fortschreitungen in einer Sequenzfolge überhaupt theoretisch zu erfassen. Das leisten Stimmführungsmodelle in der Tradition der Generalbass- und Partimentolehre ebenso wie intervallische Kanonstrukturen und anderweitige Gerüstsätze

14 Vgl. Seidel 1969 als eher frühes Beispiel.

15 Vgl. Fétis 1844, 27.

16 Vgl. Sprick 2012, 95 ff.

älterer Formen von Mehrstimmigkeit, was in der für *Audacious Euphony* argumentativ eher entgegenkommenden Überbetonung kadenzieller Beschränktheit von diatonisch fundierten Erklärungsmodellen nicht vergessen werden sollte. Von Interesse ist allerdings nicht die theoretische Erfassbarkeit durch Modelle oder Terminologien überhaupt, sondern wieder das sich über die Modelle verkörpernde Verhalten harmonischer Bewegung; im Falle der berühmten ›hexatonic poles‹ also das, was die identische Dreiklangsfolge in ihrem Erscheinen bei Gesualdo von der Dreiklangsmotivik des *Parsifal* unterscheidet.¹⁷ Zur Beantwortung dieser sehr heiklen Kategorie von Fragestellungen sind Cohns Überlegungen zur ›syntactic interaction‹ bzw. zur ›double syntax‹, mit denen er die Integrierbarkeit vor allem in diatonische, eher vektorisierende und Gravitationsregeln unterworfenen Vorstellungen und Modelle demonstriert, von großem Nutzen. Besonders klar wird sein Standpunkt in der Auseinandersetzung mit einer funktional vektorisierten Variante des Tonnetz-Modells von Steven Rings (170–171 und vor allem 183, wenn diatonisch-vektorisierende Stationen in theoretisch unendliche Ausdehnungen des Tonnetzes eingearbeitet werden).

In einer vergleichbaren luxtaposition durch ›double syntax‹ wird auch eine seit dem vierten Kapitel ausstehende Unstimmigkeit beantwortet, nämlich die Frage nach der historischen wie systematischen Stimmigkeit der N-Transformation. Sie ist von der terminologisch mit Hauptmanns Denken sehr verwandten Idee der ›Nebenverwandtschaft‹¹⁸ abgeleitet und lässt sich auch in ihrer reziproken

Gestalt bei Weitzmann ohne ein dualistisches Konzept einer Symmetrie von Dur und Moll nur schwer fassen. In einer diatonisch geordneten Kadenz-Situation beschreibt der Begriff ›nebenverwandt‹ die plagale Bewegung von der Mollsubdominante zur Tonika, und zwar entschieden in einem ursprünglich dualen Zusammenhang durch chromatische Alteration der leitereigenen großen zur kleinen Sexte, die nun ein künstlicher Leitton zur Quinte des Zielklangs wird. Für Hauptmann¹⁹ wird die Wendung interessant durch die Spiegelsymmetrie zur Dominante, da sie dualistische Idealisierungen zu bestätigen scheint (auf C-Dur bezogen das Muster *f-as-c-e-g-h-d*), so dass er sie als hybrides Phänomen romantischer Harmonik, als ›Moll-Dur-Tonart‹ charakterisiert.

Die Stimmführungsnahe durch die Alteration qualifiziert die Folge für die ›Weitzmann region‹, wo allerdings systembedingt ihre eigentliche kadenzielle Besonderheit verlorengeht und sie wie ein schlichter Quintfall in Moll behandelt wird. Sowohl der plagale Ursprung als auch die ihren Charakter ausmachende chromatische Alteration durch die Dur-Moll-Vermischung, die auch für Weitzmann relevant ist, sind nun nicht etwa dialektisch aufgehoben, sondern werden fürs Erste schlicht fallengelassen. Obwohl dieser Informationsverlust für die Anwendung der N-Transformation in der Analyse und für einen Abgleich mehrerer Ebenen harmonischer Wirkung im Erleben des tatsächlich Erklingenden durchaus eine Rolle spielt, wird die planare Gleichgültigkeit der N-Transformation nach einer kurzen einführenden Definition (46–47) nicht problematisiert, und zwar bis kurz vor Schluss des Buches, wenn die N-Transformation in ihrer ursprünglichen Bedeutung als Substitution innerhalb eines diatonischen Sets wieder in die Diskussion geholt wird. Bezeichnenderweise geschieht das wiederum im Dienste einer ›double syntax‹, also von Ereignissen, deren Lesarten am ›Tonnetz‹ zwar gefiltert, aber durch mehrere Interpretationswege nicht in die Enge hermeneutischer Eindeutigkeit gezwungen werden (185).

17 Vgl. auch dazu Cohn 2004.

18 Vgl. die Darstellung der Moll-Dur-Tonart bei Hauptmann (1853, 39–40), die Notwendigkeit der Tiefalteration der Sexte in Dur bei Weitzmann (1853, 16–17) und die Deckungsgleichheit der immanenten Spiegelsymmetrie bei d'Alambert/Rameau (Marpurg 1757, 14–16) um die relevante Unterscheidung der Nebenverwandtschaft zu einem Quintfall wenigstens skizzenhaft in den Kontext einer musiktheoretischen Tradition der Rameau-Nachfolge einzubetten.

19 Vgl. Fétis 1844, 27.

Ebenso müsste Cohns Ansatz demzufolge eine Betonung rhetorischer Akzente zulassen, wenn z. B. Situationen des ›double agent complex‹ mit Varianten des phrygischen Halbschlusses, der der punktuellen Geste bedarf, oder ›N-R-chains‹ mit Varianten des ›Parallelismus‹-Modells überlagert werden und diese Überlagerung in der formalen Dramaturgie des zu analysierenden Werkes eine Rolle spielt.

Transformation als Idee – Wenn Vordergrund und Hintergrund zusammenfallen

Im schließenden Abschnitt seiner Rezension greift Klumpenhouwer eine kritische Anmerkung Rings dahingehend auf, dass die Geschlossenheit des in *Audacious Euphony* präsentierten systematischen Ansatzes die Gefahr birgt, außergewöhnliche Momente romantischer Musik über den angemessenen Grad hinaus zu integrieren und ihre Wirkung dabei analytisch zu glätten.²⁰ Klumpenhouwer reagiert auf diesen Einwurf mit dem Argument, dass ein notwendiger Wechsel des Bezugssystems analytischer Betrachtung durchaus Außergewöhnlichkeit indiziert:

»Perhaps it will be enough here to point out that in the particular case of Cohn's model, one might regard the switch from one coherent system (conventional diatonic theory) to another (Cohn's pan-triadic syntax) as sufficient indication of the appearance of the X-factor.«²¹

Dieser Wechsel des Bezugssystems, in dem der Terminus ›Transformation‹ durchaus eine metaphorische Konnotation hat, die über seinen technologischen Rahmen hinausgeht, verweist auf den musikalischen Anlass dafür, mit einer zweiten Natur des Dreiklangs überhaupt zu rechnen und diese systematisch erfassen zu wollen. Dieser Gedankenkomplex ist sicherlich dem sehr nahe, was Dahlhaus als »Zweite Diatonik«²² bezeichnete, auch

wenn er im Zusammenhang mit dieser Vokabel technisch möglicherweise nicht genau die »falschen Dreiklänge«²³ meinte, von denen Lewin spricht²⁴, sondern eine stilistische Dialektik von ›Tristan-Chromatik‹ und ›Meistersinger-Diatonik‹.

Gemeint ist eine möglicherweise notwendig auf Intertextualität beruhende motivische Arbeit zur Realisierung übernatürlicher, transformierender Momente, deren harmonische ›Siebenmeilenstiefel‹ oder noch darüber hinaus zu empfindende qualitative Umschläge gerade durch die Gegenüberstellung mit ihren diatonischen Varianten stattfinden; so z. B. das von Cohn überzeugend präsentierte Verhältnis zwischen dem sogenannten ›Dresdner Amen‹ als diatonischer Vorlage und den ›hexatonic poles‹, mit denen Wagner die archaische Kadenz bewusst und immer wieder konfrontiert. In diesem Sinne wäre nun durchaus kritisch zu fragen, ob nicht das Bild von konventioneller Diatonik – was Cohn konstant als linear historischen Prozess von barockklassischer Satzlehre zu ihrer romantischen Entgrenzung hin idealisiert und verkürzt – nicht durchaus Teil der ästhetischen Fiktion ist, die Komponisten wie Schubert, Brahms und vor allem Wagner als Narrative in die Form des jeweiligen Werks einbinden, wobei die stilistische Markiertheit der chromatischen Passagen einen Kommentar durch Textgebundenheit oder ähnliches nicht voraussetzen muss. Wie bereits Sechter eine Art Maßeinheit für das Tempo harmonischer Information aus dem Ablauf der schematisierten Quintenkette abzuleiten versuchte, ist eine manchmal zum Vexierbild komprimierte Konkurrenz von diatonisch und transformatorisch berechneter harmonischer Distanz im metaphorischen Rand der in romantischer Musik komponierten harmonischen Erlebnisse eingeschrieben. Eine zu rigide Konstruktion von älterer und neuerer Harmonielehre und damit eine historische Verengung ist somit möglicherweise nicht immer notwendig, um den gemeinten

20 Vgl. Klumpenhouwer 2011, 173–174.

21 Ebd., 174.

22 Dahlhaus 2008, 247.

23 Lewin 1987, 178f.

24 Vgl. Lewin 1992/93, 49–58; zur Diskussion vgl. vor allem Janz 2006, 246–251.

›X-factor‹ adäquat in der Einzelanalyse zu benennen, gerade wenn es zum Abgleich zwischen tradierten Stimmführungsmodellen und einer räumlichen Bewegung im Pan-Triadic Model kommt, wie es z. B. Cohn bei der Analyse der transformierten Plagalkadenz der ›Faith Proclamation‹ aus dem Parsifal-Vorspiel herausarbeitet (89–191). Und es ist in diesem Sinne einer nicht nur heuristischen, sondern eben auch komponierten ›double syntax‹ durchaus gerechtfertigt, über die ›hexatonic poles‹ im *Parsifal* als Form der erfahrbaren Dissonanz oder Scheinkonsonanz²⁵ innerhalb eines Dreiklangs-Systems zu sprechen, das für die Beschreibung arbiträrer Stimmführungsdissonanzen keinen Raum bietet.

Es ist fast überflüssig zu erwähnen, dass *Audacious Euphony* auch aus der hier gewählten hermeneutischen Perspektive nichts von seiner Großartigkeit verliert, selbst wenn die adäquate Lektüre des Buchs auch bei wiederholtem Studium sehr fordernd ist, da das simultane Umsetzen modellhafter und mehr-

dimensionaler Bewegungen in einem Hören oder im weitesten Sinne ästhetischen Erleben nicht nur räumliche Vorstellungskraft, sondern auch gründliche und detaillierte Repertoirekenntnis verlangt.

Es wäre sehr zu wünschen, dass die Möglichkeiten des Buches zum Anschluss an systematisierende und dezentralisierende Ansätze aktueller Musiktheorie nicht auf die Verbindung zu post-tonaler Musik oder primär auf die Erfassung von Zusammenklängen beschränkt bleiben, sondern in Forschung und Lehre die Chancen, auch Durchlässigkeit zu modalem oder durch kontrapunktische Projektionen strukturiertem Repertoire – welchen Stiles auch immer – genutzt und sorgfältig aufgearbeitet werden. *Audacious Euphony* würde dann möglicherweise nicht nur als Resümee verschiedenster Neo-Riemannian Theories (miss)verstanden, sondern sein integratives Potential käme auch tatsächlich zur Anwendung.

Ariane Jeßulat

Literatur

- Capellen, Georg (1908), *Fortschrittliche Harmonie- und Melodielehre*, Leipzig: Kahnt.
- Cohn, Richard (2004), »Uncanny Resemblances: Tonal Signification in the Freudian Age«, *Journal of the American Musicological Society* 57/2, 285–323.
- (2012), *Audacious Euphony. Chromaticism and the Triad's Second Nature*, New York: Oxford University Press.
- Copley, R. Evan (1991), *Harmony: Baroque to Contemporary*, 2 Bde., Champaign: Stipes.
- Dahlhaus, Carl (2008): *Richard Wagners Musikdramen*, in: *Gesammelte*, hg. von Hermann Danuser in Verbindung mit Hans-Joachim Hinrichsen und Tobias Plebuch, Laaber: Laaber, Bd. VII, 141–267.
- Fétis, François-Joseph (1844), *Traité complet de la théorie et de la pratique de l'harmonie*, Paris: Schlesinger.
- Gollin, Edward und Alexander Rehding (Hg.) (2011), *The Oxford Handbook of Neo-Riemannian Music Theories*, New York: Oxford University Press.
- Hauptmann, Moritz (1853), *Die Natur der Harmonik und der Metrik. Zur Theorie der Musik*, Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Janz, Tobias (2006), *Klangdramaturgie. Studien zur theatralen Orchesterkomposition in Wagners »Ring des Nibelungen«*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Klumpenhouwer, Henry (2011), »History and Structure in Richard Cohn's *Audacious Euphony*«, *Intégral* 25, 159–175.

25 Vgl. auch Cohn 2004, 308–317.

- Lachmann, Renate (1993), »Kultursemiotischer Prospekt«, in: Haverkamp/Anselm und Renate Lachmann (Hg.), *Memoria – Vergessen und Erinnern* (= Poetik und Hermeneutik XV), München: Fink, XVII–XXVII.
- Leinkauf, Thomas (1993), *Mundus combinatus. Studien zur Struktur der barocken Universalwissenschaft am Beispiel Athanasius Kirchers SJ (1602–1680)*, Berlin: Akademie Verlag.
- Lewin, David (1987), *Generalized Musical Intervals and Transformations*, New Haven: Oxford University Press.
- (1992/93), »Some Notes on Analyzing Wagner: The ›Ring‹ and ›Parsifal‹«, *19th Century Music* 16, 49–58.
- Marpurg, Friedrich Wilhelm (1757), *Systematische Einleitung in die Musicalische Setzkunst nach den Lehrsätzen des Herrn Rameau*, Leipzig: Johannes Gottlob Immanuel Breitkopf.
- Seidel, Elmar (1969), »Ein chromatisches Harmonisierungsmodell in Schuberts ›Winterreise‹«, in: *AfMW* XXVI, 285–296.
- Riemann, Hugo, (1909), Art. »Tonalität«, in: ders., *Hugo Riemann's Musik-Lexikon*, siebente vollständig umgearbeitete Auflage, Leipzig: Hesse, 1422–1423.
- Slonimsky, Nicholas (1937), *Music since*, New York: Norton.
- Sprick, Jan Philipp (2012), *Die Sequenz in der deutschen Musiktheorie um 1900* (= Studien zur Geschichte der Musiktheorie 9), Hildesheim u. a.: Olms.
- Tymoczko, Dmitri (2011), *A Geometry of Music: Harmony and Counterpoint in the Extended Common Practice*, New York: Oxford University Press.
- Weitzmann, Carl Friedrich (1853), *Der übermässige Dreiklang*, Berlin: J. Guttentag.

Lutz Felbick, *Lorenz Christoph Mizler de Kolof. Schüler Bachs und pythagoreischer »Apostel der Wolffischen Philosophie«* (= Hochschule für Musik und Theater ›Felix Mendelssohn Bartholdy‹ Leipzig, Schriften 5), Hildesheim: Olms 2012

1792 bedachte Johann Nicolaus Forkel in seiner *Allgemeinen Litteratur der Musik* unter der Rubrik »Historisch-kritische Zeitschriften« – glanzvoll eröffnet von Johann Matthesons *Critica musica* – Lorenz Christoph Mizlers *Neueröffnete musikalische Bibliothek*, immerhin die zweite Musikzeitschrift überhaupt (und so die ewig-zweite), mit dem reichlich überheblichen Kommentar, ihr Herausgeber sei »[i]n der musikalischen Kritik [...] zu schwach« gewesen, »als daß sein Werk nur einigermaßen an das matthesonische hätte reichen können«.¹ Ihre »vorzüglichste Brauchbarkeit«² liege in den Literaturauszügen. Aus Forkels Sicht zerfällt das »historisch-kritische« Fach der Musikzeitschriften gewissermaßen mit ihren ersten Exemplaren in seine Bestandteile. Dieses Urteil eines Mattheson-Anhängers ist als Echo der Polemiken zwischen Mizler, Mattheson und Scheibe aus den 1730er und -40er Jahren zu verstehen, es hat aber weitere schlaife Echos provoziert, wie beispielsweise die großspurigen Urteile in der *ADB* (»er ist auch ziemlich eitel, – [...] trotzdem viel dürres Geschwätz unterläuft, hat er durch seine Werke mancherlei nützliche Anregungen gegeben«³) – Urteile, die freilich auf den Artikelschreiber zurückschlagen. Und die Schubladen ›Empirie‹ (Mattheson) und ›Ratio-

nalismus« (Mizler) haben den Lektüren der Texte in gleichem Maße geschadet wie aus solchem Rubrizierungsdenken emergierende ad-hoc-Urteile, etwa dasjenige Hans Heinrich Eggebrechts, der in Blick auf Mizlers Musikdenken von einem »Rationalismus plattester Observanz«⁴ sprach.

Hatte das musikgelehrte Projekt des überzeugten Wolffianers versagt? Das Urteil mangelnder kritischer Schärfe wurde 15 Jahre nach dem Tod Mizlers verhängt, der, längst nach Polen umgesiedelt, aus dem Blickfeld der deutschen Musikgelehrten entschwunden war, zunehmend nach 1754, nachdem er noch die Eröffnung von Band vier seiner *Bibliothek* gestemmt hatte, der jedoch keine Fortsetzung mehr folgte. Mizlers Tod wurde in keiner der deutschsprachigen Musikzeitschriften vermerkt, deren Interessen, Aussehen und Sprache sich inzwischen mit den durch sie verhandelten Themen und Publikationen merklich verändert hatten. Man denkt an ein allmähliches Verschwinden Mizlers aus der Öffentlichkeit und ahnt zugleich, Mizlers nüchternen Ton im Ohr, dass dies zu vermuten wohl Unsinn wäre. Warum hat Mizler die Musik in seiner polnischen Phase verabschiedet? Und warum blieb das früh als Opus magnum geplante vollständige System der Musik in den Publikationen des in Sachen Druckfinanzierung doch sehr geschickt agierenden Gelehrten aus? Scheiterte es an zu hohem Erwartungsdruck, an der Finanzierung, an beidem?

4 Das Urteil entstammt einer Tagungsdiskussion (Eggebrecht 1951, 442), affirmativ zitiert bei Leisinger (1994, 78). Die vernichtende Formulierung lehnt sich (wohl bewusst) an Friedrich Gundolfs Charakterisierung von Gottscheds Denken an (»Rationalismus strengster Observanz« [1911, 110]).

1 Forkel 1792, 466.

2 Ebd. – Der bibliographisch verknappte Eintrag verzichtet (im Gegensatz zum Lemma der Mattheson'schen *Critica musica*) auf eine Inhaltswiedergabe. Die in ihrer Kritik weichere Nachfolgebibliographie von Forkels *Litteratur* (Becker 1836, 507f.) hat das harsche Urteil getilgt und Mizlers *Bibliothek* eine ausführlichere bibliographische, wenn auch keine inhaltliche Beschreibung gegönnt.

3 Krebs 1906, 427f.

Dass Mizler – inzwischen geadelt als Lorenz Christoph Mitzler de Kolof und avanciert zum königlichen Hofrat und Hofmedikus mit einem nicht unbeträchtlichen Einkommen – in Polen anderes zu treiben hatte, als Trübsal zu blasen, darüber unterrichtet uns die umfangreiche Leipziger Dissertation von Lutz Felbick endlich einmal gründlich. Musikbezogenes hat Mizler nicht mehr publiziert, jedoch medizinische Abhandlungen⁵, aufgeklärte historisch-literarische Zeitschriften (die *Warschauer Bibliothek* 1754/55, den *Monitor* ab 1765) und eine Unmenge von Schriften unterschiedlichen Inhalts, aus denen Arbeiten zur polnischen Geschichte, polnische Übersetzungen lateinischer Klassiker (Martial 1759/66, Ausonius 1765, Horaz 1770, Lukans *Farsalia* 1772) und eine gewissenhafte Übertragung von Gottscheds *Ersten Gründen der gesamten Weltweisheit* (1760) ins Polnische herausragen. Mit seiner durch den Grafen Jan Małachowski geförderten unabhängigen Druckerei in Warschau wurde Mizler zu einer treibenden Person der polnischen Aufklärung und wird heute in Polen auch so gesehen.⁶ Dass diese Bedeutung Mizlers von der Musikwissenschaft und der Musiktheorie auf der andern Seite der Oder übersehen wurde, ist zwar aus der facheigenen Perspektive verständlich, dennoch lohnt der Blick auf den »ganzen« Mizler, weil seine Biographie, wie diejenige so manch anderer Musikgelehrter, zu zeigen vermag, wie verstehend eng die Rubrizierung von Intellektuellen des 18. Jahrhunderts als »Musiktheoretiker« sein kann.

So betreibt Felbicks Arbeit erstmals eine umfassende Korrektur des Bildes von Lorenz Mizler anhand der differenzierten Reflexion auf sein Rollenverständnis, seine Selbstbeschreibung und die Wahrnehmung seiner Person aus der Perspektive der Wolffianer, zu denen er sich zählte. Die bei Mizler hin und wieder zu findende und aus einer innerdisziplinären Perspektive gewiss enttäuschend wirkende Bemerkung, Musik sei für ihn lediglich

erbauliches, der Freizeit vorbehaltenes »Nebenwerk«, ist nicht als Koketterie misszuverstehen, sondern spiegelt den durchökonomisierten Zeitressourcen-Plan eines Gelehrten um die Mitte des 18. Jahrhunderts.⁷ Man darf sich freilich nicht täuschen: Jene früh aufgeklärten »Mußestunden« sind mit dem im Anspruch depravierten späteren Freizeitkonzept »Hobby« in keiner Weise vergleichbar. Mizler war Wolffianer und Gottschedianer, in seiner beruflichen Karriere primär Mathematiker und Mediziner und nicht »nebenbei«, sondern in den Mußestunden ein kulturell nicht nur Interessierter, sondern gleichermaßen Wahrheitsliebender (also Philosoph im eigentlichen Sinne). Und Wahrheit bedeutete für ihn nicht eine subjektive, ex cathedra zu kündende Meinung, sondern in gelehrter Kommunikation auf der Basis gereinigter Begriffe und mathematischer Naturerforschung zu ermittelndes operatives Wissen. Seine in diesem Sinne ausgeprägte Wissbegier kam auch (aber eben nicht nur) der Musiktheorie zugute.

Dass Mizlers Hingabe an Christian Wolffs kontrovers debattierte Philosophie nicht erst in der Leipziger Studienzeit, sondern schon in seiner Schulzeit gewachsen war, kann Felbick differenziert anhand der Lehrerpersonen nachzeichnen (erwähnenswert v.a. der Wolffianer Johann Matthias Gesner, Rektor des Ansbacher Gymnasiums, später Rektor der Leipziger Thomasschule; wichtig auch die Mehrzahl der Wolff-Gegner).⁸ Da spätestens seit Detlef Dörings wichtigen Grundlagenarbeiten zur Leibniz-Wolff'schen Philosophie⁹ deutlich geworden ist, dass eine klare Stellungnahme für die umstrittenen, von den orthodox-lutheranischen und pietistischen La-

5 Zu Mizlers aufklärerischem medizinischen Wirken vgl. Felbick 2012, 363–368.

6 Vgl. Felbick 2012, 42 f.

7 Die Ernsthaftigkeit der disziplinierten ökonomischen Zeit-Regulierung des Gelehrtenlebens kommt im Extremfall etwa zum Ausdruck in den »Regeln zum Beyschlaf«, die Mizler in der *Warschauer Bibliothek* empfahl; vgl. Felbick 2012, 372.

8 Vgl. Felbick 2012, 57–60.

9 Vgl. v.a. Döring 1999 und 2001; bei Felbick, auf seine Hauptperson bezogen, vgl. Kapitel 2.1 (2012, 44–88).

gern des Fatalismus und Atheismus bezichtigten Leipziger Wolffianer (v. a. Gottsched, Ludovici und die ›Alethophilen‹) Angriffsflächen für schwerwiegende Anfeindungen und Verleumdungen bot, die dem Ansehen und der Karriere hochgradig gefährlich werden konnten, dürften in der neueren Forschung die läpplischen Schnellerteile über eine Philosophie, die später von Kant und in dessen Gefolge als ›Schulphilosophie‹ verniedlicht worden ist, zumindest für die Zeit vor der Mitte des 18. Jahrhunderts hoffentlich obsolet werden. Dass die lange Zeit herrschende Vorstellung vom philosophischen Rationalismus an einer mindestens ebenso großen ideologischen Steifigkeit litt, wie sie sie diesem ankreidete, machen jüngere Forschungen deutlich, und in diesem Kontext findet auch Felbicks beherzte Studie ihren Platz.

Ihr Verdienst besteht neben der Urteilsdifferenzierung und der sorgfältigen Lektüre der Quellen darin, neue Themen für die Beurteilung von Mizlers Musikdenken ins Zentrum zu rücken. Ein eigenes Kapitel ist seiner Auseinandersetzung mit der Musiktheorie Leonhard Eulers gewidmet, ein weiteres theoretischen und praktischen Beiträgen zum Tonsatz. Mizlers Tätigkeiten in Polen, die sich noch mit seiner Leipziger musikschriftstellerischen Aktivität überlappen, sind einer ausführlichen Berücksichtigung wert, weil sich hier das Selbstbild des Aufklärers als eines allgemeinen wissenschaftlichen »Schriftenproduzenten«¹⁰ rundet. Besonders lohnend ist das Kapitel zu den »Grundlagen von Mizlers philosophischem Denken«¹¹, in dem nicht nur, wie bislang üblich, Wolffianismus und spekulativer Pythagoreismus als Säulen von Mizlers Denken einfach unter dem allgemeinen Hinweis auf die Pseudoverwandtschaft von Mathematik und kosmologischer Zahlenspekulation juxtaaponiert, sondern im Zeichen der Natürlichen Theologie¹² zu einer einleuchtenden Synthese geführt werden. Wie sich aus Mizlers Lebens-

und Kommentarspuren zu so verschiedenen pythagoreisch inspirierten Autoren wie Erhard Weigel, Andreas Werckmeister, William Derham und (dem bei den Wolffianern nicht gut gelittenen Apokalyptiker) Sigmund Ferdinand Müller die Umriss einer Theorie des von Gott vernünftig – und musikalisch – geordneten natürlichen Weltgebäudes zusammensetzen, ist durchaus spannend zu lesen und bildet einen bemerkenswerten Kontrapunkt zum Schreckbild der mathematischen Musici als gottlosen Gesellen, wie es der späte Mattheson in bitterer Auseinandersetzung mit Mizler gezeichnet hatte. Mizler hatte bereits in der frühen *Dissertatio* (1734) auf die Einrichtung des Gehörs als unhintergebar (gottgegebener, apriorischer) Urteilsinstanz verwiesen, und an dieser Auffassung änderte sich bis zu den letzten musikbezogenen Publikationen nichts.

Leonhard Eulers *Tentamen novae theoriae musicae* (1739) wurde von den mathematisch interessierten Musikgelehrten, allen voran Mizler¹³, als erhofftes musikalisches System und großer Segen erwartet – und erwies sich nach seinem Erscheinen doch insgesamt als Übel, weil es den Feinden einer mathematisch fundierten Musik allzu ungedeckte Angriffsflächen bot. Euler ging in seinem *Versuch*, der trotz seines imposanten Erscheinungsbildes gerade in den Eingangskapiteln ein redundantes und terminologisch uneindeutiges Flickwerk älterer Arbeiten darstellt¹⁴, von einer banalen, auf die »delectatio aurium«¹⁵ (den Ohrenkitzel) abgestellten Musikdefinition aus, die die tieferen Verankerungsversuche der

10 Felbick 2012, 368; vgl. die Publikations-Übersicht ebd., 490–520.

11 Ebd., 44–125.

12 Vgl. ebd., 108–125.

13 Vgl. ebd., 126. Vgl. Vorrede zu Mizler 1736, fol. 3v.: Es sei »noch kein Musikalisches System vorhanden, in welchem aus den tiefsten Gründen, durch eine richtig aneinander hangende Reye der Schlüsse die Musikalischen Wahrheiten hergeleitet und erwiesen wären. Der berühmte Herr Professor Euler zu Petersburg hat nun dergleichen rühmliche Arbeit über sich genommen, und alle gelehrte Musici wünschen selbige schon in Händen zu haben« (Hervorhebung original).

14 Vgl. Felbick 2012, 127, in Rückgriff auf Busch 1970, 13–17 und 43.

15 Euler 1739, 1.

Musik im gelehrten Diskurs bedrohte, vor allem aber die ethische (und anthropologische) Fundierung der Musik in der Affekterregung und -mäßigung vergessen hatte. Dies merkte Mizler in seiner Teilübersetzung scharf an, wie überhaupt seine Kommentare zum *Tentamen* in der *Musikalischen Bibliothek* wohl deshalb gehörig (wenngleich höflich) kritisch ausfallen, um der Musikwelt, die Eulers Rechenwerk zum Großteil weder im Detail noch im Gesamtansatz verstehen konnte, zu zeigen, dass man Eulers Traktat durchaus kritisieren, jedoch das Kind deshalb noch nicht mit dem Bade ausschütten musste. Es ging Mizler um eine Rettung des Eulerschen Ansatzes durch sorgfältige Detailkritik, die der zu erwartenden Pauschalablehnung durch Mattheson den Wind aus den Segeln nehmen sollte. Felbick zeigt, dass Mizler hier zwischen zwei Fronten stand.¹⁶ Zum einen musste er, wenn er an den Berechnungen der wissenschaftlichen Koryphäe Korrekturen vornahm, seine mathematische Kompetenz unter Beweis stellen, was ihm auch gelang – zur Freude Wolffs, der sich mit Euler im wissenschaftlichen Zwist befand.¹⁷ An Euler perlte die Kritik allerdings völlig ab.¹⁸ Und der mathematischen Musiktheorie scheint Mizler insofern einen Bärendienst erwiesen zu haben, als er – zum anderen – den Rest der Musikwelt kaum zu überzeugen vermochte. Denn Eulers Spekulationen waren durch ihre Distanz zur musikalischen Praxis in erstaunlich krasser Weise unzeitgemäß. Dies betrifft vornehmlich die 16 Annehmlichkeitsgrade (»gradus suavitatis«), mit denen Euler die starre Gegenüberstellung von Kon- und Dissonanzempfindungen zu überwinden trachtete, und die Überlegungen zur Naturseptime in der Intervalltheorie (1:7, auch 4:7, Überschreitungen des tradierten »Senario:«). Geradezu eine Peinlichkeit stellten nach Ansicht der Zeitgenossen die aus den errechneten Zahlenreihen der Annehmlichkeitsgrade abgeleiteten Akkordtabellen dar¹⁹, die in ihren komplexe-

ren Notaten eher an Klangflächenkompositionen der 1960er Jahre als an eine Musiktheorie zwischen Generalbass und Rameau erinnern. Noch drei Jahrzehnte später verspottet Johann Adolph Scheibe in seiner Abhandlung *Ueber die musikalische Composition* diese theoretische Harmonie als »steifes, widersinniges, verdrießliches, kriechendes und folglich uns ermüdendes Gesumme«, und ist überzeugt, dass man mit »den Accorden eines großen Eulers [...] die Wilden im äußersten Nordpol verscheuchen, niemals aber die Herzen der Zuhörer rühren und entzücken«²⁰ könne. An den hier adressierten ästhetischen Kategorien des Schönen (Rührung) und Erhabenen (Entzücken) wird deutlich, dass die Debatte um den Euler-Traktat letztlich ins Zentrum einer Kompetenzstreitigkeit darüber fällt, welcher Disziplin die eigentlich kritische – will sagen: kontrollbefugte – Beobachterrolle im musikalischen Haushalt zukommen soll: der mathematischen Musiktheorie oder der Ästhetik. Es ist daher nicht ganz verständlich, weshalb Felbick Johann Matthesons Reaktion²¹ auf Euler und seinen kritischen Vermittler Mizler übergeht, zeigt sich doch gerade in den auf die christliche Tradition des Pyrrhonismus zurückgehenden Stückwerken von Matthesons Spätschrift *Plus ultra*²² eine Grundablehnung des deduktiven Zugriffs auf eine Episteme, die der menschlichen Erkenntnis sich nur ausschnitthaft zeigt, und stattdessen eine Auslöschung ästhetischer Begrifflichkeit – Mattheson rezipiert unter anderem Charles Batteux und den Begriff des »plaisir« (Wohlgefallen) – im

20 Scheibe 1773, XVIII.

21 Mattheson 1755/56. Mattheson rezensiert hier Euler und die frühere, anonym erschienene *Tentamen*-Besprechung (Mizler 1741), obwohl ihm die spätere in der *Musikalischen Bibliothek* (Mizler 1746–1754) und somit auch die Autorschaft Mizlers gewiss bekannt waren, wurde doch zeitgleich sein *Vollkommener Capellmeister* stückweise in der Zeitschrift besprochen (vgl. hierzu Felbick 2012, 178–184). Mattheson lässt – wie schon in der Vorrede zum *Capellmeister* – Mizlers Namen polemisch verletzend unerwähnt.

22 Zum *Plus ultra* vgl. Mackensen 2009.

16 Vgl. Felbick 2012, 128.

17 Vgl. ebd., 168 und 451.

18 Vgl. ebd., 134.

19 Vgl. die Tafeln in Euler 1739, 168 und 174.

kritischen Gegenspiel zum vermeintlich objektivierten Zugriff auf Kunst und Welt durch Zahlen und Termini. Genau im sich hier abzeichnenden ästhetischen Paradigmenwechsel liegt die Wurzel zum eingangs angeführten Kritikbegriff, dem Mizler in den Augen der Nachwelt nicht mehr zu genügen schien.

Obwohl der Leipziger Gelehrte für die frühen Publikationen des Hamburgers höchsten Respekt hegte, ließe sich in der präzisen Gegenüberstellung zu Mattheson Mizlers eigener Wissenschaftstil genauer profilieren. Beide arbeiteten in den 1730er Jahren an einer Fundierung der Musikwissenschaft – einmal, und hier zeigt sich der Unterschied bereits deutlich, als ›Eruditio‹ (Gelehrsamkeit, Mattheson), ein andermal als ›Scientia‹ (Wissenschaft, Mizler).²³ Im Lauf der späteren polemischen Zuspitzungen hat Mizlers Parteigänger Christoph Gottlieb Schröter in einer Ode das »Wörter-Spiel« des »Gelehrte[n] Schaum[s]« gegen die »Weisheit« des »Salz[es] der Welt«²⁴, und damit die rhetorische Argumentationsform Matthesons gegen das demonstrativische Argumentieren Mizlers ausgespielt. In epistemologisch weiter blickender Perspektive scheint sich hier ein Riss zwischen einer historischen und einer systematischen Konzeption von Musikwissenschaft zu öffnen. Während der Philosoph Mizler der wandelbaren und bildhaften Sprache nicht über den Weg traut und sie daher begrifflich einschränken muss, schöpft Mattheson alle etymologischen und metaphorischen Register aus, wodurch sein Schreiben innerhalb der aktuellen Debatte über den erkenntnistheoretischen Status des Begrifflichen und der Frage nach Erkenntnisformen der Vorbegrifflichkeit und der Metapher (Hans Blumenberg) überaus lohnend erscheint.

23 Vgl. Mackensen/Wiener 2011.

24 Schröter 1738. Wie genau Mizler dabei den Wolffschen Argumentationsstil adaptiert, zeigt Felbick 2012 (Anhang, 486–489) durch einen strukturellen Textvergleich von Mizlers Generalbass-Abhandlung und Wolffs *Anfangsgründen aller mathematischen Wissenschaften*.

Was allerdings die Konzeption einer Organisation wissenschaftlichen Handelns angeht, kommen die musikgelehrten Unternehmungen Mizlers dem Ideal einer modernen Disziplin mit ›scientific community‹ näher als Matthesons autorzentrisches Schriftenuniversum. Das in Matthesons *Critica musica* erprobte quasi-forensische Verfahren, in Streitfragen die Stellungnahmen von berühmten Kapellmeistern und Gelehrten einzuholen, läuft in der Regel auf die monopolistische Strategie einer glorreichen Affirmation der Autormeinung hinaus. Tendenziell ist Mizlers »Correspondierende musikalische Societät« weniger am Urteil als am kommunikativen Prozess der Wahrheitsfindung interessiert. Über die Effektivität und die Probleme der Mizlerschen Gesellschaft kann man sich in der kritischen Zusammenschau Felbicks nun ein genaues Bild machen. Sehr ergiebig ist hierzu der Abschnitt zu Sozietätsverwaltung und interner Korrespondenz²⁵, der die in der *Musikalischen Bibliothek* lediglich ausschnittshaft gegebene Dokumentation kommentiert und ergänzt. Nicht unterschätzt werden darf, dass Mizlers Zeitschrift – im Gegensatz zur älteren *Critica* oder zum rivalisierenden Unternehmen, Scheibes *Critischem Musicus*, und trotz der Tatsache, dass die gewichtigsten Partien der *Bibliothek* aus Mizlers Feder stammen – mit ihrer, zumindest im Kern, metasubjektiven Ausrichtung dem Typus und den Gepflogenheiten einer wissenschaftlichen Zeitschrift um 1740 wesentlich mehr entspricht als Matthesons oder Scheibes Autorzeitschriften, die oft eher in periodische Form aufgelöste Abhandlungen präsentieren. Jedes dieser Periodika zeigt uns die in allen Facetten erstaunliche Arbeit von Medienexperimentatoren in der Frühzeit des Zeitschriftenwesens, und Felbick ist zuzustimmen, dass sich vor allem Mizlers *Bibliothek* als Sozietätsorgan bezüglich Transparenz und Kommunikation durch eine bemerkenswerte »Modernität«²⁶ auszeichnet. Dass sich auch erste Ansätze einer (von Frankreich geborgten) außereuropäischen Musikforschung (Ja-

25 Felbick 2012, 324–335.

26 Ebd., 25.

pan, Afrika) in Mizlers Zeitschrift finden, verdankt sich der Weltzugewandtheit und dem in Glaubensfragen mutigen Relativismus Christian Wolffs.²⁷ Hier bleiben *Critica* und *Musicus* in ihrem Eurozentrismus etwas zurück.

Verdienstvoll ist, dass sich Felbick im Kapitel zu Mizlers Beiträgen zum Tonsatz unter einer einheitlichen Fragestellung, nämlich der nach Mizlers musiktheoretischer und -praktischer Kompetenz, detailliert den unterschiedlichen Veröffentlichungen widmet und das im Verlauf der Mattheson- und Scheibe-Kontroversen entstandene Bild des naiven Musikpflüschers durch Hinweis auf die Ernsthaftigkeit und das Diskussionsniveau der von Mizler bearbeiteten Problemstellungen korrigiert. Es ist zu begrüßen, dass hier auch Mizlers durch Scheibe ätzend ironisierte und später allenthalben belächelte Odenkompositionen in ihrer Eigenart – und im Vergleich mit anderen Komponisten, v.a. Hurlbusch – einmal einem vorurteilsfreien Blick unterzogen werden.²⁸

Die intensivste Nachwirkung dürfte Mizler wohl durch seine 1742 erschienene Übersetzung von Johann Joseph Fux' *Gradus ad Parnassum* erzielt haben, die das vergriffene Original ersetzte und sprachlich leichter zugänglich machte. Es ist gewiss recht und billig, mit Felbick noch einmal zu akzentuieren, was von der Forschung schon seit längerem als gültig angesehen wird, nämlich, dass Fux' Buch keine historische Satzlehre (›Palestrinastil‹) darstellt – als anachronistische Denkfigur wäre das auch absurd²⁹ –, sondern allgemeingültige, überhistorisch gedachte Regeln zu formulieren sucht³⁰, wodurch es für den Philosophen eben hoch attraktiv erscheinen musste. Ob der jüngere Befund, Fux' *Gradus* repräsentierten keinen historischen musikalischen Sprachstand, etwa einer für Zeitgenossen Bachs sinnvollen Fragestellung entspricht, ferner inwieweit diese den Anspruch von Fux' Traktat, allgemeine Kompositionslehre zu sein, geteilt haben, beides bedürfte weiterhin

der Prüfung. Den im Grunde augenfälligen Umstand, dass sich etwa eine Arie mit dem in den *Gradus* angebotenen Methodenset kaum sinnvoll analytisch beschreiben (noch weniger komponieren) lässt, hat Wolfgang Horn einmal ausführlich dargestellt.³¹ Dies lässt zumindest fragen, wie ernst man Fux' Vorstellung von einem überhistorischen Fundament, zu dem sich die verschiedenen Stile nur wie akzidentelle Variationen verhalten, um 1740 nehmen konnte. Die Satzlehren von Murschhauser, Fux und dem Sozietätsmitglied Meinrad Spieß wurden schon kurz nach der Mitte des 18. Jahrhunderts von Joseph Riepel als alt (darum nicht als falsch, sondern schlicht als stilgeschichtlich überholt und daher gewissermaßen als kompositionstechnisches Gewürz mit pikantem Eigengeschmack interessant) eingestuft.³² Nach 1770 wird Fux ganz klar als Gewährsmann alter modaler Kontrapunkttheorie gesehen, sei es in positiver oder negativer Weise. Johann Adolph Scheibe bezog in der ausführlichen Besprechung der »Moden und Octavengattungen der Alten«³³ Fux mit Murschhauser und Spieß auf ein Theoriegeflecht, das über Mersenne und Tevo, Printz und Kircher bis zu Zarlino, Artusi und Aron zurückreicht. So wusste auch Johann Philipp Kirnberger die Lehrart von Fux historisch durchaus korrekt der oberitalienisch-habsburgischen Satzlehre (Berardi, Bononcini) zuzuordnen, als er sie fundamental (hinsichtlich ihrer pädagogischen Brauchbarkeit) kritisierte.³⁴ Dass Fux auch von den konservativen italienischen Musikgelehrten, Martini und Paolucci, unter die ehrwürdigen Regelgewährsmänner für ihre intrikaten Kommentare kontrapunktischer Kunst gezählt wurde, spricht für sich.³⁵

31 Vgl. Horn 1996, 157–169.

32 Vgl. Wiener 2003.

33 Scheibe 1773, 387; vgl. ebd., 388.

34 Vgl. Kirnberger 1782, 3 f. Dort heißt es, Mizler habe Fux' Buch »durch die vom ihm beygefügtten Anmerkungen ganz verunstaltet«.

35 Martini 1774; 1775; Paolucci 1765; 1766; 1772. Fux wird in beiden Werken in den Fußnoten zu satztechnischen Problemstellungen durchgehend als Autorität zitiert.

27 Zur Konfuzius-Debatte vgl. ebd., 46–51.

28 Vgl. ebd., 246–275.

29 Vgl. Dahlhaus 1989, 258; Lüttig 1994, 47.

30 Vgl. Felbick 2012, 234.

Auch die Dokumente zu Thomas Attwoods Kompositionsunterricht bei Mozart zeigen, sofern sie Fux angehen, besonders am Übergang von der überbundenen zur floriden Gattung, beides: die Möglichkeit aus dem, was Fux »Substantia«³⁶ nennt, modellgebunden variable Strukturen abzuleiten, aber auch die Möglichkeit, durch cantus-firmus-artige Themenbildungen das musiksprachliche Potenzial zur Kategorie der Erhabenheit hin zu erweitern. Selbstverständlich handelt es sich bei all diesen Fällen nicht um Historismus, aber doch um Aneignungsformen in der Auseinandersetzung mit einem Stil, der – etwa unter den Winckelmannschen Ideen der »erhabenen Einfachheit« oder des »severen Stils« – als Option des Rückgriffs auf ältere Modelle attraktiv wurde.

Es bleibt fraglich, wie prägnant der Abstand zu Fux um 1740 bereits war. Mattheson immerhin, dessen Satzkonzeption – als Verbindung der Melodien – der Fux'schen näher steht als Rameaus Harmonik, hatte in den 1930er Jahren mehrfach eine Übersetzung der *Gradus* angeregt. Felbick kann anhand von Choralbearbeitungen Johann Sebastian Bachs³⁷ zeigen, dass der Leipziger Komponist den Typus eines geschichteten Spezieskontrapunkts selbstverständlich als kompositorische Möglichkeit nutzte, ja dass dessen Systematisierung jedem Organisten in der Praxis hilfreich sein konnte. Die Bemerkung C.P.E. Bachs, sein Vater sei, wie er selbst »u[nd] alle eigentl. Musici«³⁸ an trockener mathematischer Spekulation und Fux-Kontrapunkt nicht interessiert gewesen, vermag Felbick als Propaganda gegen Mizler, als mangelhaft instruiert und als bewusste Lenkung des Bach-Bildes in eine bestimmte Richtung – man kann recht klar die beginnende Genie-Ästhetik nennen – plausibel zu machen.³⁹

In der Bachforschung kam Mizler zwar stets eine Bedeutung als Quelle zu, die ma-

thematische Rigidität und das Pedantische seiner Abhandlungsform befremdeten aber bisweilen, und Urteile wie die anfangs zitierten trübten das Bild. Felbick entwirft auf der Basis einer aufwändigen, aber plausiblen Hypothesen-Kette⁴⁰ ein ausgewogenes Gegenbild, in dem das Verhältnis zwischen Bach und Mizler freundlich bis freundschaftlich und Bach als Unterstützer der Sozietät erscheint. Der späte Sozietätseintritt Bachs kann nach der Untersuchung Felbicks nicht mehr ohne Not als widerwilliges Nachgeben auf eine lästige Erpresserei seitens Mizlers gedeutet werden – womit hätte er seinen ehemaligen Lehrer denn schon erpressen können?

Die originellste Arbeit, die Mizler zugleich hoch angreifbar machte, sind seine 1739 veröffentlichten *Anfangs-Gründe des General Basses*⁴¹, in denen er zu erweisen sucht, dass der Generalbass eine Wissenschaft sei, und auf demonstrativische Weise argumentierend von der Wissenschaftsdefinition bis zu Regeln und satztechnischen Fragestellungen kommt. Wenn Mizler sagt, er habe sich hier »nicht allzu strenge an die mathematische Lehr-Art gebunden« und »die Beweise weitläufiger machen können«⁴², was ihm jedoch nicht zweckdienlich erschienen sei, so kann man sich eine Vorstellung davon machen, welche Gestalt sein mehrfach angekündigtes und nicht veröffentlichtes vollständiges System der Musik erhalten haben würde. Felbick weist überzeugend nach, wie minutiös Mizler die philosophische Abhandlungsform Christian Wolffs auf den musiktheoretischen Gegenstand überträgt, darüber hinaus verdeutlicht er aber auch erstmalig den theoretischen Phantasie-reichtum des Werks. Auf der Oktavregel aufsitzend, gehen Mizlers Generalbass-Spekulationen weit über das hinaus, was der bunte Reigen an Generalbasstraktaten bis 1740 bietet. Mizler parallelisiert mit Newton Klang und Farbe, begibt sich ins Reich der Leibnizschen Kombinatorik, bildet Skalen (man würde heute sagen: Sets) jenseits der

36 Fux 1725, 76.

37 Vgl. Felbick 2012, 242 f.

38 Brief C.P.E. Bachs an Forkel vom 13.1.1775, vgl. Suchalla 1994, 288.

39 Vgl. Felbick 2012, 245 und 441–446.

40 Vgl. ebd., 427–446.

41 Vgl. ebd., 185–232.

42 Mizler 1739, »Hochzuehrender Leser«, s. pag.

üblichen Modi und Dur-Moll-Spezies, lobt den Fünftel-Takt, schlägt eine kontextunabhängige eindeutige Bezifferung vor. Begleitend zur Abhandlung baut er eine (leider nicht mehr erhaltene) Drehscheiben-»Maschine«, die die Farbwerttheorie evident machen, vor allem aber den anschaulichen Beweis für eine Formalisierbarkeit des Generalbasses, jenseits kruder Signarentabellen, erbringen soll. Da in Mizlers Schrift das musikalische Zeichen operationalisiert, dekontextualisiert, neu kombinierbar und mit Hilfe der Maschine rational überprüfbar gemacht wird, könnte man mit Sigfried Giedions berühmter Geschichte der Mechanisierung von einer jener Erfindungen »im Dienst des Wunderbaren«⁴³ kurz vor dem Übergang zur industriell-produktiven Mechanisierung sprechen, und freilich ist Mizlers Schrift von der medienhistorischen Musikwissenschaft bereits kontextualisiert worden.⁴⁴ An dieser Perspektive zeigt Felbicks Arbeit jedoch kein Interesse.

Da Mizlers Profil bislang meist von den polemischen Kontexten, also von außen her und in überspitzten Formen gezeichnet wurde, ist es sinnvoll, mit Felbicks Studie einmal eher von den Innenansichten, den intrinsischen Motivationen von Mizlers Schreiben und Handeln auszugehen. Die Stärke von Felbicks Arbeit liegt in ihrer philologischen Sauberkeit, in der Vollständigkeit der Quellenschließung und vor allem, angesichts der vielen Lakunen in der Überlieferung, in einer hoch plausiblen Hypothesenbildung. Ein wenig narrativer Verbundstoff hätte bisweilen nicht geschadet (und etwas labyrinthisch mutet ein Querverweisapparat in den Fußnoten an). Ein Personenindex und eine Chronologie erschließen das Buch in zuvorkommendster Weise.

Der nach wie vor aus der Sicht der Musikwissenschaft und Musiktheorie bestehende Knick in der Intellektualbibliographie Mizlers, das Zurücktreten von den musikgelehrten Debatten mögen es rechtfertigen, dass Grundlagen seines philosophischen Denkens, seine Euler-Rezeption, seine Beiträge zum Tonsatz

und schließlich sein Wirken in Polen bis zu seinem Tod als Gegenstände der umfangreichen Kapitel gewissermaßen auf die gleiche Gliederungsebene rücken. Folgt das Buch einer Methode? Felbick beruft sich allgemein auf die Geistesgeschichte⁴⁵, ohne nähere Präzisierung. Ironischerweise ist es gerade der Geist der altehrwürdigen Geistesgeschichte, der mit Formulierungen wie derjenigen Gebrechts vom »Rationalismus plattester Observanz« Mizler so verunglimpft hat. Welche Perspektive der Geistesgeschichte nach der sozialgeschichtlichen Kritik, nach der Begriffsgeschichte, dem Poststrukturalismus, der Dekonstruktion, der Genderdebatte und der Medientheorie zukommt, sei dahingestellt. Als philologisch-dokumentarische biographische Arbeit mit ideengeschichtlichen Ansätzen, immer in Nähe und in warmer Sympathie für das untersuchte Gelehrtenleben, bedarf die Arbeit Felbicks vielleicht auch keiner anderen methodischen Absicherung. Ihr Grundanliegen ist die Weitung des Blickfelds gegenüber früheren Forschungsarbeiten, weil in ihr Mizler nicht lediglich als »Musiktheoretiker« und sein Denken nicht lediglich als »Beitrag zur musikalischen Gelehrtengeschichte«⁴⁶ verstanden wird, wie die erste Dissertation zu Mizler es zeittypisch formuliert hat, sondern der ganze Gelehrte in den Blick genommen wird.

Mizler ist also »gerettet«, die Diskussion aber nicht abgeschlossen. Die intellektualbiographische Landkarte der Musikgelehrten im 18. Jahrhundert weist einstweilen noch viele weiße Flecken auf. Es fehlt noch an gründlichen aktuellen Arbeiten zu Bokemeier, Walther, Spieß, Scheibe, Sorge, Marpurg, Adlung, Hiller etc., und an solchen zu ihren jeweiligen Netzwerken. Mattheson bildete früh eine Ausnahme, an der klar wurde, dass interdisziplinäre Ansätze zur Wahrnehmung der ganzen Person nötig sind⁴⁷, und die jüngste Welle der

45 Vgl. Felbick 2012, Überschrift des ersten Hauptkapitels: »Grundlagen von Mizlers philosophischem Denken im geistesgeschichtlichen Kontext«.

46 Wöhlke 1940.

47 Vgl. Cannon 1947, Buelow 1983.

43 Giedion 1982, 54.

44 Vgl. Klotz 2000, 319 und Klotz 2006.

Matthesonforschung im Kontext der vorbildlichen Nachlasserschließung vermag Modelle bereitzustellen, die zeigen, wie die Positionen der Gelehrten aus einer breiteren epistemologischen Perspektive heraus bestimmt werden können.⁴⁸ Mattheson hatte mit dem *Versuch einer Ehrenpforte* die Gattung der Biographik für die Musik herausgefordert, und neben Musikgelehrten auch Musiker als biographiewürdig apostrophiert. In bemerkenswerter Umkehrung hat die spätere Künstlerbiographie in der Musikwissenschaft nach wie vor starke Nachwirkung, während die Gelehrtenvita und

die bei Mattheson noch geforderte bürgerlich-ökonomische Vita im Zuge einer Verklärung des symbolischen und kulturellen Kapitals verkümmerte. Die germanistische und die geschichtswissenschaftliche Forschung⁴⁹ bieten schon länger ein methodisches Instrumentarium an, wie mit der Biographie und Autobiographie im bürgerlichen Zeitalter gearbeitet werden kann. Die neuere Reflektion darauf⁵⁰ kann auch dem Forschungsprogress im Umfeld der Musiktheorie hilfreich sein.

Oliver Wiener

Literatur

- Becker, Carl Ferdinand (1836), *Systematisch-chronologische Darstellung der musikalischen Literatur von der frühesten bis auf die neueste Zeit*, Leipzig: Friese.
- Böning, Holger (2014a), *Der Musiker und Komponist Johann Mattheson als Hamburger Publizist. Studie zu den Anfängen der Moralischen Wochenschriften und der deutschen Musikpublizistik*, 2., vollständig durchgesehene und stark erweiterte Aufl. zum 250. Todestag Johann Matthesons, Bremen: Edition Lumière.
- (2014b), *Zur Musik geboren – Johann Mattheson. Sänger an der Hamburger Oper, Komponist, Kantor und Musikpublizist. Eine Biographie*, Bremen: Edition Lumière.
- Buelow, George J. (1983), *New Mattheson Studies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, Hermann Richard (1970), *Leonhard Eulers Beitrag zur Musiktheorie*, Regensburg: Bosse.
- Cannon, Beekman C. (1947), *Johann Mattheson. Spectator in Music*, New Haven: Yale University Press.
- Dahlhaus, Carl (1989), *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert*, Bd. 2: *Deutschland* (= Geschichte der Musiktheorie 11), hg. von Ruth E. Müller, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Döring, Detlef (1999), *Die Philosophie Gottfried Wilhelm Leibniz' und die Leipziger Aufklärung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Stuttgart: Hirzel.
- (2001), »Der Wolffianismus in Leipzig: Anhänger und Gegner«, in: Gerlach, Hans-Martin (Hg.), *Christian Wolff – seine Schule und seine Gegner*, Hamburg: Meiner, 51–76.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1951), »Bach und Leibniz«, in: Vetter, Walther / Ernst H. Meyer (Hg.), *Bericht über die wissenschaftliche Bachtagung der Gesellschaft für Musikforschung. Leipzig 23. bis 26. Juli 1950*, Leipzig: Peters, 431–443.
- Euler, Leonhard (1739), *Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis dilucide expositae*, St. Petersburg: Typographia Academiae Scientiarum.

48 Vgl. Hirschmann 2010, Hirschmann/Jahn 2014, Böning 2014a und 2014b.

49 Vgl. Maurer 1996.

50 Vgl. Kremer 2014.

- Felbick, Lutz (2012), *Lorenz Christoph Mizler de Kolof. Schüler Bachs und pythagoreischer »Apostel der Wolffischen Philosophie«* (= Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig, Schriften 5), Hildesheim u. a.: Olms.
- Forkel, Johann Nikolaus (1792), *Allgemeine Litteratur der Musik [...]*, Leipzig: Schwikert.
- Fux, Johann Joseph (1725), *Gradus ad parnasum, sive manuductio ad compositionem musicae regularem [...]*, Wien: Van Gheelen.
- Giedion, Sigfried (1982), *Die Herrschaft der Mechanisierung. Ein Beitrag zur anonymen Geschichte*, hg. von Henning Ritter, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt [Giedion, Sigfried (1948), *Mechanization Takes Command. A Contribution to Anonymous History*, New York: Oxford University Press].
- Gundolf, Friedrich (1911), *Shakespeare und der deutsche Geist*, Berlin: Bondi.
- Hirschmann, Wolfgang (Hg.) (2010), *Johann Mattheson als Vermittler und Initiator. Wissenstransfer und Etablierung neuer Diskurse in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Hildesheim: Olms.
- Hirschmann, Wolfgang / Bernhard Jahn (Hg.) (2014), *Johann Mattheson. Texte aus dem Nachlass*, Hildesheim u. a.: Olms.
- Horn, Wolfgang (1996), »Nachahmung und Originalität. Zelenkas Studien bei Fux und die Bedeutung der ›Imitatio‹«, in: Edler, Arnfried / Friedrich W. Riedel (Hg.), *Johann Joseph Fux und seine Zeit. Kultur, Kunst und Musik im Spätbarock*, Laaber: Laaber, 137–169.
- Kirnberger, Johann Philipp (1782), *Gedanken über die verschiedenen Lehrarten in der Komposition, als Vorbereitung zur Fugenkennntniß*, Berlin: Decker.
- Klotz, Sebastian (2000), »Tonfolgen und die Syntax der Berausung. Musikalische Zeichenpraktiken 1738–1788«, in: Baxmann, Inge / Michael Franz / Wolfgang Schäffner (Hg.), *Das Laokoon-Paradigma. Zeichenregime im 18. Jahrhundert*, Berlin: Akademie, 306–338.
- (2006), *Kombinatorik und die Verbindungskünste in der Musik zwischen 1630 und 1780*, Berlin: Akademie.
- Krebs, Carl (1906), Art. »Mizler«, in: *Allgemeine Deutsche Biographie*, hg. von der historischen Kommission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften, Bd. 52, Leipzig, 426–429.
- Kremer, Joachim (2014), »Von dem Geschlechte deren Bachen«. *Kommentierte Quellen zur Musikerbiographie des frühen 18. Jahrhunderts*, Neumünster: von Bockel.
- Leisinger, Ulrich (1994), *Leibniz-Reflexe in der deutschen Musiktheorie des 18. Jahrhunderts*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lüttig, Peter (1994), *Der Palestrina-Stil als Satzideal in der Musiktheorie zwischen 1750 und 1900*, Tutzing: Schneider.
- Mackensen, Karsten (2009), »System und Kritik. Zur Krise des Musikwissens bei Johann Mattheson«, *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 40, 179–205.
- / Oliver Wiener (Hg.) (2011), *Johann Matthesons und Lorenz Christoph Mizlers Konzeptionen musikalischer Wissenschaft. De eruditione musica (1732) und Dissertatio quod musica scientia sit et pars eruditionis philosophicae (1734/1736)*, mit Übersetzungen und Kommentaren, Mainz: Are.
- Martini, Giambattista (1774/1775), *Esemplare o sia saggio fondamentale pratico di contrapunto [...]*, 2. Bde., Bologna: dalla Volpe.
- Mattheson, Johann (1755/56), »Die neue Zahl-Theorie. 1739«, in: Mattheson, Johann, *Plus ultra, ein Stückwerk von neuer und mancherley Art, dritter Vorrath*, 474–594, und vierter Vorrath, 609–711, Hamburg: Martini.
- Maurer, Michael (1996), *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680–1815)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mizler, Lorenz Christoph (1736), Vorrede zu: *Musikalische Bibliothek oder gründliche Nachricht nebst unpartheyischem Urtheil*

- von *musikalischen Schriften und Büchern*, Bd. 1.1, Leipzig: Brauns Erben.
- (1739), *Anfangs-Gründe des General Basses nach Mathematischer Lehr-Art abgehandelt, und vermittelt einer hierzu erfundenen Maschine auf das deutlichste vorgetragen*, Leipzig: Selbstverlag.
- [—] (1741), [Rezension von] »Tentamen novae theoriae musicae [...] von Leonhard Euler«, *Zuverlässige Nachrichten von dem gegenwärtigen Zustande, Veränderung und Wachsthum der Wissenschaften* 2, 722–751.
- (1746–1754), [Rezension von] »Tentamen novae theoriae musicae [...] Das ist, Versuch einer neuen Theorie der Musik [...] von Leonhard Euler«, in: Mizler, Lorenz Christoph (Hg.), *Musikalische Bibliothek oder Gründliche Nachricht nebst unpartheyischem Urtheil von musikalischen Schrif[f]ten und Büchern*, Bd. 3.1 (1746), 61–136; Bd. 3.2 (1746), 305–346; Bd. 3.3 (1747), S. 539–558; Bd. 4.1 (1754), 69–103.
- Paolucci, Giuseppe (1765; 1766; 1772), *Arte pratica di contrappunto dimostrata con esempi di vari autori [...]*, 3 Bde., Venedig: de Castro.
- Scheibe, Johann Adolph (1773), *Über die musikalische Composition. Erster Theil: Die Theorie der Melodie und Harmonie*, Leipzig: Schwickert.
- Schröter, Christoph Gottlieb (1738), »Gelehrter Schaum!«, in: Mizler, Lorenz Christoph (Hg.), *Musikalische Bibliothek oder Gründliche Nachricht nebst unpartheyischem Urtheil von musikalischen Schriften und Büchern*, Bd. 1.4, Leipzig: Brauns Erben, 87–88.
- Suchalla, Ernst (Hg.) (1994), *Carl Philipp Emanuel Bach. Briefe und Dokumente. Kritische Gesamtausgabe*, 2 durchpaginierte Bde., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wiener, Oliver (2003), »Ein ganzes Duzend Manuactionen«. *Joseph Riepels Desintegration der Gradus ad Parnassum von Johann Joseph Fux*, Graz: Johann-Joseph-Fux-Gesellschaft.
- Wöhlke, Franz (1940), *Lorenz Christoph Mizler. Ein Beitrag zur musikalischen Gelehrten-geschichte des 18. Jahrhunderts*, Würzburg-Aumühle: Triltsch.

Barnabé Janin, *Chanter sur le livre. Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance (XVe et XVIe siècles)*, 2. Auflage, Lyon: Symétrie 2014

Polyphone Musik singend improvisieren? Voneinander unabhängige Stimmen eines sinnvollen Satzgefüges ›spontan‹ zu mehreren realisieren – in einem Vorgang, der keinerlei Absprachen mehr erlaubt, sobald der musikalische Ablauf einmal in Gang gesetzt ist, bei dem »Erfindung und Ausführung zeitlich zusammenfallen«¹? Skepsis gegenüber einem solchen Vorhaben wäre verständlich. Andererseits ist überliefert, dass Musiker der Renaissance genau dazu imstande waren, ja, dass Fertigkeiten im ›cantare super librum‹ – im ›Singen über dem Buche‹, wie man die »spontane Erfindung von Zusatzstimmen«² zu einem gegebenen ›cantus firmus‹ seinerzeit nannte – zu den Einstellungsvoraussetzungen gehörten, wollte man im 16. Jahrhundert Kapellsänger an einer renommierten Institution werden. Von einem Kapellmeister in spe verlangte man unter Umständen sogar, dass er drei Stimmen zu gleicher Zeit improvisieren konnte: eine davon in gesungenen Tonhöhen, eine weitere, deren Töne er im gesungenen Text benannte, eine dritte, deren Verlauf er mit der Hand anzeigte.³

Man darf zwar davon ausgehen, dass die Regeln, nach denen mehrere simultan erklingende Stimmen zu konzipieren waren, beim ›contrappunto alla mente‹ weniger streng befolgt wurden als bei der schriftlichen Ausarbeitung. Dass z. B. Parallelfortschreitun-

gen im perfekten Konsonanzabstand beim ›Singen über dem Buche‹ nicht immer erfolgreich vermieden wurden, wird im zeitgenössischen Schrifttum bezeugt.⁴ Doch selbst angesichts solcher Zugeständnisse bleibt die Vorstellung frappierend, dass es im 15. und 16. Jahrhundert Musiker gab, für die die kollektive Improvisation von mehrstimmigen Sätzen, die den komplexen Stilanforderungen jener Zeit im Wesentlichen gerecht wurden, eine Selbstverständlichkeit darstellte. Freilich: Mit der vornehmlich von der Genieästhetik geprägten Auffassung, wonach die musikalische Improvisation einer ›creatio ex nihilo‹ vergleichbar und die entsprechenden Fähigkeiten auf wunderbare Weise »angeboren«⁵ wären, wird man der historischen Praxis des ›cantare super librum‹ keinesfalls gerecht. Die heutige Forschung weiß, dass Improvisation generell auf der Nutzung »zweckdienliche[r] Wissensstruktur[en]«⁶ beruht, die durch die Bereitstellung von »Mustern«, »Formeln«⁷, »Patterns«⁸ eine rasche Aktivierung erlernter Verhaltensweisen ermöglicht. Das ›Singen über dem Buche‹ macht hiervon keine Ausnahme. Eine ›erfolgreiche‹ Improvisationsleistung wird demnach möglich durch die Fähigkeit, auf mehr oder minder (un)erwartet auftretende spezifische Problemstellun-

- 1 So bestimmt Frisius (1996, 540) eine der Bedingungen, unter denen sich jene »Unerwartetheit oder Unerwartbarkeit von Ereignissen« (ebd., 539) einstellen kann, die gemäß seiner Definition zum Phänomen der Improvisation gehört (vgl. ebd., 538).
- 2 Welker 1996, 555. Vgl. auch Palisca 1996, 604.
- 3 Diese Information geht auf Forschungen von David Mesquita zurück; sie wird von Haymoz in der *Préface* zur hier besprochenen Publikation (6) referiert.

- 4 Vgl. Welker 1996, 554. Möglicherweise wurde bei der Simultanimprovisation von Zusatzstimmen zu einem ›cantus firmus‹ in Bezug auf deren wechselseitige Koordination die Gültigkeit bestimmter Satzregeln von vornherein außer Kraft gesetzt bzw. stark relativiert. Zur kontroversen Forschungsdiskussion hierüber vgl. Welker 1996, 555 f.
- 5 Andreas 1996, 599.
- 6 Ebd., 598.
- 7 Dahlhaus 2000, 406.
- 8 Vgl. Andreas 1996, 598.

gen mithilfe erworbenen Wissens in angemessener Weise zu reagieren.⁹ Dabei wird der Grad der ›Angemessenheit‹ durch ein »Referenzsystem«¹⁰, etwa die Vorgaben eines bestimmten musikalischen Stils, bestimmt. Was dem uneingeweihten Zuhörer als »spontane originelle Produktion[...]«¹¹, ja als »einzigartig und letztlich nicht begreifbar«¹² erscheinen mag, erweist sich vor diesem Hintergrund als durchaus erlernbares »Handwerk«¹³ – ohne dass damit in einer Zeit, welche die Genieästhetik als historisches Phänomen und »Ideologie«¹⁴ erkannt hat, noch eine negative Wertung verbunden werden müsste.¹⁵

In jüngerer Zeit ist wachsendes Interesse an einer Wiederbelebung des ›Singens über dem Buche‹ zu beobachten. Für den deutschsprachigen Raum sind hier Forschung und Lehre an Institutionen wie der *Schola Cantorum* Basel und der *Hochschule für Musik* Freiburg zu nennen: Ergebnisse und Erfahrungen aus mittlerweile jahrzehntelanger Arbeit wurden und werden dort in der Auseinandersetzung mit Traktaten historischer Theoretiker gewonnen, in der hochschulpädagogischen Praxis erprobt, in der musiktheoretischen Ausbildung vermittelt und publik gemacht.¹⁶ Auch

entsprechende Unternehmungen aus dem frankophonen Raum sind im deutschsprachigen musiktheoretischen Diskurs auf Resonanz gestoßen, besonders klangvoll etwa bei Auftritten des Ensembles *Le Chant sur le livre*, wie auf dem 9. Jahreskongress der GMTH in Mainz 2009 und auf der *International Orpheus Academy for Music and Theory* 2009 in Gent.¹⁷ Die im Jahr 2003 gegründete frankoschweizerische Vokalistengruppe *Le Chant sur le livre* hat die Kunst, die sie im Namen trägt, in einer Weise perfektioniert, die ihren öffentlichen Auftritten ein begeistertes Publikum sichert. Bei den gerade von Fachleuten bestaunten¹⁸ Aufführungen dieser Gruppe, der Lehrende an hochrangigen französischen und Schweizer Institutionen angehören, bewähren sich die Ergebnisse von Forschung und Lehre unmittelbar in der künstlerischen Praxis.

Mit Barnabé Janin (Lyon), der als Hauptautor genannt wird, und Jean-Yves Haymoz (Genf), der wichtige Abschnitte des Buches beige-steuert hat¹⁹, legen nun zwei Mitglieder dieses Ensembles ein Lehrbuch zum improvisierten Kontrapunkt vor: *Chanter sur le livre. Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance (XV^e et XVI^e siècles)*. Janin zufolge (9) gehen die darin angebotenen Inhalte im Wesentlichen auf die seit Anfang der 1990er Jahre von Haymoz an der *Haute École de Musique* in Genf praktizierte Lehrmethode zurück, die Janin selbst in seiner Unterrichtstätigkeit am Konservatorium von Lyon weitervermittelt und -entwickelt. Angesichts solcher Expertise darf man erwarten, dass die

Projekttagen Improvisation an der Freiburger Musikhochschule im Juni 2014 bot Hans Aerts einen Workshop zum Thema »Contrapunto alla mente« an, gewidmet dem »Kennerlernen und Ausprobieren von Techniken der improvisierten vokalen Mehrstimmigkeit [...], die in Traktaten des 15. bis 18. Jahrhunderts beschrieben sind« (Aerts 2014).

9 Vgl. ebd., 595 f.

10 Ebd., 598.

11 Ebd., 596.

12 Ebd., 599.

13 Ebd., 596.

14 Schmidt 2004, XI.

15 Vgl. die Ausführungen zu den problematischen Begriffen der »Originalität« und »Spontaneität« bei Dahlhaus 2000, 413 f.

16 Vgl. einige der Vorträge und Workshops auf dem 9. Jahreskongress der GMTH in Mainz, der unter dem Motto »Musiktheorie und Improvisation« stand; darunter: Markus Jans (Basel): »Über dem Buche singen«. Drei- und vierstimmige homophone und zwei- und dreistimmige Kanonimprovisation im Stilbereich des späten 15. und frühen 16. Jahrhunderts« (Gesellschaft für Musiktheorie 2009, 8; vgl. ebd., 30, sowie Jans 2015); David Mesquita / Florian Vogt (Freiburg/Trossingen): »Wie improvisiert man eine Josquin-Motette?« (Ebd., 39; vgl. Mesquita/Vogt 2015) Auf den

17 Vgl. Gesellschaft für Musiktheorie 2009, 20, und Söllner 2011, 196.

18 Vgl. Söllner 2011, 196.

19 Nämlich einen wichtigen Abschnitt der *Préface* (6 f.) und Teile der Melodiesammlung in Kapitel 18 (115 ff.).

in diesem Buch angebotenen Anleitungen und Handreichungen nicht nur den künstlerischen Praxistest durchlaufen und erfolgreich bestanden haben, sondern auch hohen Ansprüchen an wissenschaftliche Fundierung und didaktische Aufbereitung genügen. Diese Erwartung wird nicht enttäuscht.

Der Aufbau des *Manuel* ist schlüssig und übersichtlich. Der von Janin und Haymoz gemeinsam verfassten Einleitung folgt der Hauptanteil des Buches, bestehend aus Übungen zur überwiegend ›cantus firmus‹-basierten Improvisation (Kapitel 1–17) und einer umfangreichen Sammlung von entsprechenden Melodievorlagen (Kapitel 18). Am Ende stehen eine Übersicht zu essenziellen »Éléments de théorie«, die eine Moduslehre in Grundzügen und einen Glossar der wichtigsten Fachbegriffe enthält (Kapitel 19), sowie eine Bibliographie, in der historische Quellen und moderne Forschungsliteratur überblicksartig aufgeführt werden (Kapitel 20). Rekurse der methodisch aufbereiteten Inhalte auf Primär- und Sekundärliteratur werden, ohne stets explizit ausgewiesen zu sein²⁰, im Verlauf des Buchs immer wieder deutlich.²¹

Die aufschlussreiche *Préface* informiert über historische Aspekte der Improvisation »à la Renaissance« (6) sowie über entscheidende Stationen der Forschungsgeschichte zu diesem Thema (6f.); sie enthält außerdem wichtige Benutzerhinweise für die im Hauptteil folgenden Übungen (8) und allgemeine Bemerkungen zu den »Quellen« (»sources«, 9) der dem Lehrbuch zugrundeliegenden Methodik. Ausgewählte Begrifflichkeiten und Kategorien (»Chanter sur le livre«, »Musique écrite, musique improvisée«, 10) werden im Vorfeld der Übungen geklärt und besprochen. Die langjährige Erfahrung des Autors schlägt sich nicht zuletzt in vorbereitenden Hinweisen zu ganz pragmatischen Aspekten der Gruppenimprovisation nieder (»Conseils pour improviser«, 12), von Ratschlägen zur geeigneten Wahl des Trainingslokals (Akustik!) über Tipps zur musikalischen Artikulation (»Chantez legato.«) bis hin zur Behandlung überstrategischer Fragen (»Halten Sie nicht bei jedem falschen Schritt an, um ihn zu kommentieren! [...] Beenden Sie [das Stück], fangen Sie dann von vorne an: das zweite Mal wird stets besser sein.«²², 12).

Die Kapitel mit Übungen sind nach steigender Stimmenzahl (von der Zwei- bis zur Fünfstimmigkeit) und global progressivem Schwierigkeitsgrad angeordnet. Typischerweise beginnt eine Trainingseinheit mit der Erläuterung bestimmter »principes«, gefolgt von der Aufforderung, diese in die Tat umzusetzen (»À vous de jouer!« / »Jetzt sind Sie dran!«). Stets werden didaktische Hilfestellungen gegeben; Orientierung bietet z. B. der häufig gemachte Vorschlag, in »étapes« vorzugehen (etwa einen geben ›cantus firmus‹ erst einmal unisono zu singen, sich bei der anschließenden Improvisation einer Zusatzstimme zunächst auf die Kadenzwendungen zu beschränken und erst in einem dritten Durchgang eine komplette Zweitstimme zu versuchen, 29). Zahlreiche farbig gestaltete Notenbeispiele visualisieren in übersichtlicher Weise exemplarisch angestrebte Klangergebnisse. Gelegentlich werden Vorübungen angeboten, die bei der Bewältigung besonders anspruchsvoller Aufgaben helfen (vgl. 69 und 71: »Exercices préparatoires«). Treten bei einzelnen Übungen spezifische Herausforderungen auf, werden diese explizit benannt, selbstverständlich

20 Der wissenschaftlich interessierte Leser wird sich während der Lektüre des Buchs gelegentlich explizite Quellenverweise in Form eines Fußnotenapparats wünschen. Der an den praktischen Aspekten des Buchs interessierte Leser freilich wird die aus dem Fehlen des Apparats folgende Übersichtlichkeit der Darstellung schätzen.

21 So etwa im Rückgriff auf das Notat eines dreistimmigen Satzes, das aus einem Traktat Vincentino Lusitanos (1553) stammt und auch bei Dahlhaus (1959, 164–166) und Sachs (1984, 179f.) besprochen wird (68). Vgl. auch die Angaben zu den Intervallverhältnissen bei dreistimmiger Improvisation über einem ›cantus firmus‹ (92) mit Jans 1986, 111.

22 »Ne vous arrêtez pas à chaque faux pas pour le commenter! [...] Terminez, puis recommencez: la 2^e fois sera toujours meilleure.« (Janin 2014, 12)

unter Hinweis auf hilfreiche Maßnahmen (vgl. etwa die Anmerkungen zur Gefahr verminderter Quintzusammenklänge im zweistimmigen Oberquintkanon, 21). Auch auf die konkreten Gegebenheiten der individuellen Umsetzung wird eingegangen, so durch Adaption der Übungen an bestimmte Konstellationen von Stimmklängen in improvisierenden Ensembles (z. B. »Vérifiez les ambitus«, 15; »À voix égales«, 56).

Ins Deutsche übertragen lauten die Übungskapitel im Einzelnen:²³

Zweistimmig

1. Kanons (13–24)
2. Gymel (25–34)
3. Eine diminuierte Stimme über dem *cantus firmus* (35–38)
4. Zarte Mischungen zu zwei Stimmen (39–42)

Dreistimmig

5. Fauxbourdon (43–50)
6. Gymel mit Contratenor bassus (51–56)
7. Gymel mit gemischtem Contratenor²⁴ (57–60)
8. Kanons über dem *cantus firmus* (61–66)
9. In Dezimparallelen mit dem CF (67–72)
10. In Dezimparallelen um den CF herum (73–76)
11. Zu zwei diminuierten Stimmen oberhalb des *cantus firmus* (77–80)
12. Kanons zu drei Stimmen (81–84)
13. Zarte Mischungen zu drei Stimmen (85–90)

Vierstimmig

14. Drei Stimmen über einem figurierten *cantus* (91–102)
 15. Drei diminuierte Stimmen über einem *cantus firmus* (103–108)
- 23 Vgl. Janin 2014, 5 (Hervorhebungen im Original).
 24 Gemeint ist eine Contratenorstimme, die im selben Satz sowohl oberhalb als auch unterhalb des Tenors eingesetzt wird (vgl. Janin 2014, 57).

Fünfstimmig

16. Vier diminuierte Stimmen über einem *cantus firmus* (109–110)
17. Doppelkanon über dem *cantus firmus* (111–113)

Das Buch Seite für Seite zu studieren, ist nicht die einzige Möglichkeit sinnvoller Lektüre; zahlreiche Querverweise ermöglichen auch einen Zickzack-Kurs durch das Trainingsprogramm, z. B. orientiert an bestimmten Formen der musikalischen Improvisation. Wer etwa bei der Improvisation zweistimmiger Gymels (25–29) Lust auf Vielstimmigkeit bekommt, muss nicht erst Erfahrung im Diminuieren struktureller Tonhöhenverläufe (30f.) sammeln; er kann auch gleich der Anweisung »Poursuivez ...« (29) folgen, um auf den Seiten 51 ff. zu erfahren, wie man die Zweistimmigkeit durch eine hinzuimprovisierte Bassstimmigkeit zur Dreistimmigkeit erweitert.

Freilich hat das Vorgehen ›Seite für Seite‹ klare Vorteile: Die gewissermaßen ›nebenbei‹ erfolgende Vermittlung und Schulung satztechnischer Kompetenzen kann so besser aufgenommen werden, etwa die auf viele Einzelinformationen verteilte Kadenzlehre, deren Elemente jeweils anlassbezogen dargeboten werden (z. B. 24, 27, 45, 52). Auch versteht sich, dass spätere Kapitel häufig auf früheren aufbauen. So wird mit der Formulierung ›Zarte Mischungen‹ (»Doux mélanges«) die Kombination von jeweils im Vorangegangenen erörterten Improvisationstechniken bezeichnet. Auch die eher lapidare Kürze der Kapitel zur vier- und fünfstimmigen Improvisation verweist explizit (104, 106, 110) oder implizit auf vorausgegangene Übungen. Der erste Abschnitt des Hauptteils (Kapitel 1–4), der Übungen zur Zweistimmigkeit versammelt, bildet dabei das Fundament des Kurses. Er behandelt die basalen Techniken der mehrstimmigen Improvisation, auf die die späteren Kapitel immer wieder zurückgreifen. Auf diesen Abschnitt, der einen guten Eindruck vom Stil des *Manuel* insgesamt vermittelt, soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Kapitel 1 »Les canons«

»Einige einfache Regeln gestatten es, einen zweistimmigen Kanon zu improvisieren, ihn zu verzieren und ihn mit schönen Kadenzzen zu versehen.«²⁵ (13)

So lautet das Versprechen zu Beginn von Kapitel 1 (»Kanons«). Zunächst werden die grundlegenden »principes« dargelegt: »Die führende Stimme improvisiert die Melodie. Die nachfolgende Stimme wiederholt die Melodie eine Zählzeit später, in einem festgelegten Intervallabstand.«²⁶ (14) Dieses Verfahren gestattet der Melodie nur bestimmte Intervallprogressionen, was mithilfe zweier Notenbeispiele für die Fälle »Kanon im Unisono« und »Kanon im Oberquintabstand« veranschaulicht wird. (14) Es folgen einige »praktische Ratschläge«, die vor allem Anfängern den Einstieg erleichtern sollen:

»Stellen Sie sich einander gegenüber auf, so dass Sie bequem Blickkontakt herstellen können [...] Wählen Sie einen Modus aus und überprüfen Sie die vokalen Ambitus [...] Machen Sie ihren Kanon kurz und beenden Sie ihn mit einem schönen Abschluss.«²⁷ (14)

Auf der anschließenden Buchseite (Abb. 1) werden dann die bisher allgemein gehaltenen »principes« für einen Kanon im Unisono konkretisiert. Zunächst werden dazu die in dieser Konstellation möglichen Intervallprogressionen angegeben (Prim, Terz, Quint, aufsteigende Sexte, Oktave). Danach folgen Rat-

schläge zur Ambituswahl, schließlich werden »étapes« für die Übung vorgeschlagen:

Etappe 1: [...] Die führende Stimme improvisiert auf der Grundlage von Terz- und Quintsprüngen. [...]

Etappe 2: [...] Fügen Sie Sexten, Oktaven und Tonwiederholungen hinzu. Streuen Sie Pausen ein: Ruhepunkt für den Improvisierenden wie für den Hörenden, gestattet die Pause darüber hinaus, »verbotene« Intervallsprünge wie Sekunden und Quartan zu machen [...]

Etappe 3: diminuerter Kanon [...] Füllen Sie die Terzen mit Durchgangsnoten [...], schmücken Sie die Tonwiederholungen mit Wechselnoten [...] trotz der von den Durchgangsnoten hergestellten Schrittbewegungen gibt es durchaus gelegentlich auch Terzsprünge. [...]

Etappe 4: [Singen Sie] mit Text. Siehe »Praktische Ratschläge« auf der vorhergehenden Seite.²⁸

Auch hier erleichtern Notenbeispiele das Verständnis (Abb. 1). Es folgen Vorschläge zur Auszierung der Kanonmelodie, die sich mithilfe zahlreicher Notenbeispiele als »Muster« auswendig lernen lassen (16), schließlich erste Schritte zur Kadenzbildung, unter Einführung von Sopran- und Tenorklausel (»Comment terminer un canon?«, 17). Auf den übrigen Seiten des Kapitels werden die bis hierhin behandelten Strategien auf Kanons im Oktav- (18f.) Quint- (20–23) und Quartabstand (23) übertragen.

25 »Quelques règles simples permettent d'improviser un canon à 2 voix, de l'ornez et de lui donner de belles cadences.« (Janin 2014, 13)

26 »L'antécédent improvise la mélodie. Le conséquent répète la mélodie un temps plus tard, à un intervalle donné.« (Ebd., 14)

27 »Conseils pratiques [...] Placez-vous l'un vis-à-vis de l'autre de façon à être en contact visuel confortable [...] Choisissez un mode et vérifiez les ambitus vocaux [...] Faites un canon bref se terminant par une belle fin« (ebd.).

28 »Étape 1: [...] L'antécédent improvise à base de 3^{ces} et de 5^{tes}. [...] Étape 2: [...] Ajoutez des 6^{tes}, 8^{ves} et unissons. Saupoudrez de silences: reposant pour l'improvisateur comme pour l'auditeur, le silence permet en outre de faire des intervalles »interdits«, comme les 2^{des} et les 4^{tes} [...] Étape 3: canon fleuri [...] Remplissez les 3^{ces} avec des notes de passage (P), ornez les unissons de broderies (B). [...] malgré les mouvements conjoints créés par les notes de passage, on a bien des 3^{ces} d'un temps à l'autre. [...] Étape 4: avec paroles. Voyez »Conseils pratiques« page précédente.« (Ebd., 15)

Kapitel 2 » Gymel«

Kapitel 2 greift mit dem ›Gymel‹ einen Satztyp auf, der hauptsächlich auf parallelgeführten Terzen, Sexten und deren Oktavtranspositionen basiert.³⁰ Hier findet der Einstieg in die ›cantus firmus‹-basierte Improvisation statt. Ab hier wird auch auf die den Übungen folgenden »Mélodies pour improviser« (115–180) regelmäßig verwiesen. Die Sammlung weist eine große stilistische Bandbreite auf. Sie ist in Abteilungen wie ›Gregorianischer Choral‹ (117–124), ›Hymnen‹ (125–140), ›Carols‹ (141 f.) gegliedert und enthält neben geistlichen Gesängen auch weltliches Liedgut (z. B. aus dem *Lochamer Liederbuch*, 145–148). Kommentare verdeutlichen, für welche der in Kap. 1–17 vorgestellten Übungen welche Melodie sich besonders eignet. Analog dazu sind die Literaturhinweise innerhalb der Übungskapitel sehr gezielt formuliert; für Übungen zum verzierten Gymel im Terzabstand etwa werden gezielt Melodien aus Abteilungen wie ›Carol‹, ›Laudes‹, ›Chansonnier de Bayeux‹ u. a. ausgewählt (»Choisissez une mélodie«, 30).

Kapitel 3 »À 1 voix fleurie sur *cantus firmus*«

Dem Gymel-Kapitel folgt eine Unterweisung in der Improvisation diminuierter Zweitstimmen zu ›cantus firmus‹-Vorlagen. Hier werden der gegebenen Melodie unabhängige Tonhöhenbewegungen zugeordnet. Zunächst werden »principes« angegeben, die die Auswahl der zugelassenen Zusammenklänge, deren Anordnung im zeitlichen Verlauf und grundlegende Verfahren der Melodiebildung regulieren. (36) Hieran schließt eine Diminutionslehre an, die sich im didaktischen Aufbau am Spezieskontrapunkt mit der seit Banchieri (1614) geläufigen Reihenfolge der ›Gattungen‹³¹ orientiert, vom durchweg konsonanten »contrepoint simple (note contre note)« bis hin zum »contrepoint fleuri«, der

Synkopensissonanzen und rhythmische Relationen verschiedener Art zulässt. (36–38)

Kapitel 4 »Doux mélanges à 2 voix«

Das vierte Kapitel kombiniert die drei bis dahin vorgestellten Improvisationstechniken miteinander, zugleich »den Ohren der Zuhörer eine angenehme Vielfalt« bietend und »der Arbeit der Improvisierenden Würze verleihend«.³² (39) Bis zu welcher Virtuosität der Improvisation dabei bereits mit den bisher vorgestellten Strategien gelangt werden kann, führt der auf Seite 41 notierte Satz zur Liedmelodie *Gentils gallants (Chansonnier de Bayeux)* vor Augen. Die in den folgenden Kapiteln angebotenen Übungen schaffen für diese Strategien dann neue Anwendungsgebiete, von der verhältnismäßig einfachen Fauxbourdontechnik als einer dem Gymel verwandten basalen Form improvisierter Dreistimmigkeit (43–50) bis hin zur Stegreifausführung doppelkanonischer Strukturen über einem ›cantus firmus‹ (111–113). Dabei wird der Entscheidungsspielraum des einzelnen Improvisierenden mit wachsender Stimmenzahl natürlicherweise zunehmend eingeschränkt; gelegentlich ergibt sich aber auch eine Erweiterung der Möglichkeiten (etwa im Gebrauch des Quartzusammenklangs³³).

* * *

Die Verdienste von *Chanter sur le livre* sind offensichtlich. Eine Materie von gewaltiger Stofffülle wird hier in einer übersichtlichen, höchst anschaulichen Form präsentiert, die dem für jede Improvisationsanweisung geltenden Anspruch an »Komplexitätsreduktion«³⁴ vollauf gerecht wird. Was von Improvisierenden nicht nur prinzipiell ›gewusst‹, sondern

32 »Combinées dans une même pièce musicale, les techniques présentées dans les chapitres précédents amèneront une agréable variété aux oreilles des auditeurs, tout en pimentant le travail des improvisateurs.« (Janin 2014, 39)

33 Vgl. ebd., 62.

34 Andreas 1996, 598.

30 Vgl. Sachs 1995, 1732.

31 Vgl. Palisca 1996, 611.

auch während der Ausführung im geeigneten Moment als angemessene ›Problemlösungsstrategie‹ aktiviert werden soll, darf ja nicht zu einem allzu kompliziertes Netzwerk von ›Wenn-Dann‹-Entscheidungen führen; daraus ergibt sich für den Autor des Lehrbuchs die anspruchsvolle Aufgabe, das vielfältige satztechnische Detailwissen, welches der zum ›Referenzsystem‹ erhobene polyphone Stil fordert, in ein zwar hinreichend differenziertes, dabei aber möglichst prägnantes System von Regeln zu überführen. Der aus dieser doppelten Herausforderung folgende Zwang zur verantwortungsvollen didaktischen Reduktion macht das Buch zu einem wertvollen Unterrichtsmittel auch für Studien, die nicht explizit auf die Entwicklung improvisatorischer Praxis abzielen, z. B. den Tonsatzunterricht. Ausdrücklich rät Janin selbst zum Gebrauch des Lehrbuchs als Ergänzung der musiktheoretischen Lehre (8), so wie er umgekehrt empfiehlt, die Arbeit mit dem Lehrbuch durch ein eingehendes Studium von Originalwerken und die Erstellung schriftlicher Tonsatzarbeiten zu ergänzen (10). Eine E-book-Version (als pdf-Dokument), die sich für die praktische Verwendung im Unterricht empfiehlt, ist vom Verlag angekündigt.

Einzigartige Qualität erhält das Buch durch seine bis in den sprachlichen Tonfall hinein spürbare Verankerung in langjähriger Praxis der Gruppenimprovisation. So wird etwa auch dem wichtigen psychosozialen Faktor³⁵ solcher Unternehmungen die angemessene Aufmerksamkeit geschenkt. Dass zu den »emotionalen Bedingungen« kreativer Prozesse »relative Angstfreiheit, Vertrauen, positive Erfahrungen mit emotionaler Kommunikation«³⁶ gehören, versteht sich; dass aber zielgerichtete Gruppenprozesse auch gegenläufige

35 Gagel (2010, 194) beschreibt Gruppenimprovisationen als kommunikative Prozesse, bei denen »Improvisierende [...] aufeinander reagierend, miteinander kooperierend, musikalische Strukturen in einem System gegenseitiger Wahrnehmung, Akzeptanz und Achtsamkeit und auf der Basis ihrer jeweiligen Kompetenzen, Fähigkeiten und Engagements [schaffen].«

36 Andreas 1996, 600.

Dynamiken in Gang setzen können – z. B. Profilierungsbedürfnisse einzelner, Konkurrenzverhalten sowie, damit zusammenhängend, die Sucht nach ›Originalität‹ und die Angst vor Fehlern – ist ebenfalls ein bekanntes Phänomen.³⁷ Zu den unabdingbaren Voraussetzungen gelingender Improvisation gehört daher die Bereitschaft »gutgelaunt« und »mit Würde zu scheitern«. ³⁸ Das Buch *Chanter sur le livre* gibt hier immer wieder auf charmante Weise wertvolle Hilfestellung. In der *Préface* z. B. erzählt Haymoz eine von Lodovico Zacconi (1555–1627) berichtete Anekdote: Demnach hatte der später u. a. als Komponist und Musiktheoretiker zu Ehren gekommene Zacconi als Schüler

»zwei Meister! Der eine [...] unterbrach ihn beim ersten Fehler und zeigte ihm, wie er es zu machen habe, aber Lodovico konnte [so] keinerlei Fortschritt erzielen; der zweite – der bessere – ließ ihn Übungen über einen ›cantus firmus‹ machen ohne ihn anzuhalten, schlug ihm aber bei jeder Wiederholung kleine Beschränkungen vor, die es ihm ermöglichen, sich nach und nach wirkliches Können anzueignen.«³⁹ (7)

Dies ist der Geist, der auch aus Janins Lehrbuch spricht: »Irrtümer sind unvermeidlich und notwendig, wenn man Fortschritte machen möchte.«⁴⁰ (12) Gerade ein gewisser

37 Im Bereich der kollektiven Improvisation wurde es besonders eindrucksvoll für das Improvisationstheater beschrieben. Vgl. etwa Wolf 2015, 39f.

38 Johnstone 1998, 33. Vgl. ebd., 96–103.

39 »Lodovico Zacconi [...] a eu deux maîtres! Le premier, nous dit-il, l'interrompait à la première erreur et lui montrait comment faire, mais Lodovico ne pouvait pas progresser; le second – le meilleur – lui faisait faire des exercices sans l'arrêter sur un *cantus firmus* en lui proposant à chaque fois de petites contraintes qui lui ont permis, petit à petit, de se construire un véritable savoir-faire« (Janin 2014, 7; Hervorhebung original).

40 »Les erreurs sont inévitables et nécessaires pour progresser.« (Ebd., 12)

Spielcharakter, ein sportiver Aspekt⁴¹ ist es, der nach Ansicht des Autors die gruppenimprovisatorische Auseinandersetzung mit der anspruchsvollen Materie ›Renaissancekontrapunkt‹ ratsam erscheinen lässt:

»Natürlich kann man alleine arbeiten, wenn man die vorgegebenen Melodien [vorher] elektronisch aufzeichnet, aber man kommt mit Kollegen besser voran, da selbst deren Fehler uns voranbringen können! Und weil die Improvisation Vergnügen bereitet, werden Sie mit guter Laune arbeiten!«⁴² (7)

Den besten Gewinn aus dem Lehrbuch *Chanter sur le livre* zieht demnach derjenige, der es in einer zwischen Arbeit und Vergnügen wohlausbalancierten Atmosphäre gebraucht: »regelmäßiges Üben«⁴³ (8) ist unabdingbar, doch am besten im freundlich herausfordernden ›Spiel‹ gemeinsamen »mit Freunden und solchen, die es werden wollen.«⁴⁴ (12) Zu den herausragenden Merkmalen von *Chanter sur le livre* gehört die in solchen Äußerungen spürbare Lust an der positiven Motivation.

Auch die ansprechende optische Gestaltung (Illustrationen: Marie Gourdon) soll an dieser Stelle als »motivationsförderndes« Charakteristikum des *Manuel* genannt werden, ebenso wie die praxisnahe Wahl des

Formats: Den Benutzern wird empfohlen, sich bei der Improvisation nach historisch verbürgter Weise um das auf einem Pult platzierte Buch zu gruppieren. (12) Das großzügige DIN A4-Format, verbunden mit der ästhetisch ansprechenden Wiedergabe der ›cantus firmus‹-Melodien (teils im originalen, farbigen Druckbild) begünstigt dieses Verfahren.

Freilich darf man sich vom lockeren Tonfall des Autors und der verlockenden Ausstattung nicht darüber hinwegtäuschen lassen, dass das *Manuel* nicht nur zu vergnüglichen Spielereien auffordert, sondern auch zu harter, schweißtreibender Arbeit. Die meisten der in *Chanter sur le livre* gegebenen Handlungsanweisungen sind keineswegs leicht zu bewältigen. In jedem Fall muss ausgeprägte Fertigkeiten im Bereich der Gehörbildung besitzen, wer das Lehrbuch in der vom Autor vorgesehenen Weise nutzen möchte. Keinesfalls ist es als Lehrgang für ›Anfänger‹ in dieser Disziplin zu empfehlen; es richtet sich eindeutig an ›Fortgeschrittene‹. Auch sollte die Vertrautheit mit grundlegenden Kategorien des theoretischen Umgangs mit polyphoner Musik der Renaissance gegeben sein; aufgrund ihrer notwendigen Knappheit erscheinen die sprachlichen Formulierungen vielfach für eine ›Erstbegegnung‹ mit der Materie ungeeignet. Insbesondere ist häufig nicht der Raum für die ausführliche Begründung satztechnischer Regeln.⁴⁵

Ähnlich lakonisch, obgleich insgesamt sehr zahlreich, fallen oft auch die pragmatischen Hinweise zur Ausführung der Übungen aus. Dass das gemeinsame Gestalten von Kadenzen im zweistimmig improvisierten Kanon durch Handzeichen erleichtert werden

41 Vgl. das betont antiakademische Vorgehen Keith Johnstones (einer Zentralfigur des modernen ›Impro-Theaters‹), der den sogenannten »Theatersport« (Johnstone 1998, 28) kreierte, bei dem spielerisch konkurrierende Schauspielerteams einander durch gegenseitige »Herausforderungen« (ebd., 57) und deren Bewältigung im spielerischen Wettkampf zu ›besiegen‹ versuchen.

42 »Bien sûr, on peut travailler seul en enregistrant les mélodies données mais on avancera mieux avec des collègues, dont même les erreurs peuvent nous faire avancer! Et comme l'improvisation crée du plaisir, vous travaillerez dans la bonne humeur!« (Janin 2014, 7)

43 »[...] une pratique régulière avec des musiciens amis« (ebd., 8).

44 »Improvisez avec des amis ou futurs amis.« (Ebd., 12)

45 Vgl. eine Anweisung wie die folgende zur zweistimmigen Kanonimprovisation über einem ›cantus firmus‹: »Die Quinte [als melodische Fortschreitung] ist nur möglich, wenn ihr die Terz folgt (außer manchmal, wenn im CF ein Tonwechsel stattfindet)« (»La 5^{me} n'est acceptée que si elle est suivie de la 3^{ce} [sauf parfois en cas de changement de note du CF]« [Janin 2014, 66]). Eine solche Formulierung überlässt die Herleitung der Satzregel vollständig dem Leser.

kann, ist gut vorstellbar. (17) Komplexer schon ist die Aufgabe, den Mitgestaltern eines dreistimmigen Satzes manuell die improvisierte Rhythmisierung einer ›cantus firmus‹-Tonfolge anzuzeigen. (46) Geradezu provozierend klingt jedoch die launige Aufforderung an die Improvisateure eines diminuierten zweistimmigen Satzes über einer ›cantus firmus‹-Melodie, einander in der Stimmführung wie Goldfische zu ›umkreisen‹ und dabei die Absichten des jeweils anderen zu ›erraten‹.⁴⁶ (78) Wer Erfahrung mit Gruppenimprovisation besitzt, weiß natürlich, dass Reaktionen durch intensives Training auf die Dauer zu ›réflexes‹ (66, 70) werden können und schließlich die wechselseitige ›anticipation‹ (103) von Verhaltensweisen möglich machen. Dennoch liegt es auf der Hand, dass derlei Anweisungen nur von fortgeschrittenen Gruppen genutzt werden können, die bereits viel – und v.a. viel *gemeinsame* – Expertise gesammelt und

eine individuelle, gut eingespielte Form der Gruppenkommunikation entwickelt haben. Der Weg dorthin wird vom Lehrbuch *Chanter sur le livre* nicht im Einzelnen aufgezeigt; er muss von ambitionierten Nutzern selbstständig erarbeitet werden. Nicht umsonst empfiehlt Janin die Begleitung der gemeinsamen Arbeit durch eine erfahrene Lehrperson. (8) Auch die erwähnten Ratschläge zur Gestaltung gruppendynamischer Prozesse und zum Umgang mit frustrierenden Erfahrungen erscheinen in diesem Zusammenhang besonders angebracht.

Alles in allem handelt es sich bei *Chanter sur le livre* um ein höchst empfehlenswertes Lehrbuch, das viel verspricht und viel hält. Leider liegt es bislang nicht in deutscher Übersetzung vor. Es bleibt zu wünschen, dass sich dies baldmöglichst ändert.

Kilian Sprau

Literatur

- Aerts, Hans (2014), *Contrappunto alla mente* [Workshop-Ankündigung]. http://stimmhandlung.de/wp-content/uploads/2014/07/Lepo_Impro_SS_14_END.pdf
- Andreas, Reinhard (1996), »Musikpsychologie« (= Art. »Improvisation« VII), in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, 2. Aufl., hg. von Ludwig Finscher, Sachteil Bd. 4, Kassel u. a.: Bärenreiter und Metzler, 595–600.
- Dahlhaus, Carl (1959), »Formen improvisierter Mehrstimmigkeit im 16. Jahrhundert«, *Musica* 13, 163–167.

- (2000), »Was heißt Improvisation«, in: ders., *Gesammelte Schriften in 10 Bänden*, hg. von Hermann Danuser in Verb. mit Hans-Joachim Hinrichsen und Tobias Pleburch, Bd. 1, Laaber: Laaber, 405–417.
- Frisius, Rudolf (1996), »Zur Terminologie« (= Art. »Improvisation« I), in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, 2. Aufl., hg. von Ludwig Finscher, Sachteil Bd. 4, Kassel u. a.: Bärenreiter und Metzler, 538–541.

46 »L'art de chaque improvisateur consistera à rester à l'écoute de l'autre, à deviner ses intentions, de manière à éviter de se retrouver à l'unisson avec lui sur plus d'une note, ou de faire dissonance avec lui. L'avez-vous remarqué? Ainsi font deux poissons rouges en un bocal, qui se croisent et se recroisent harmonieusement, sans jamais se heurter« (ebd., 78; vgl. auch 94).

- Gagel, Reinhard (2010), *Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*, Mainz: Schott
- Gesellschaft für Musiktheorie (Hg.) (2009), *Musiktheorie und Improvisation. IX. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie in Mainz. 8.–11. Oktober 2009* [Programmheft]. <http://storage.gmth.de/site/GMTH-Kongressheft-Mainz-09.pdf>
- Janin, Barnabé (2014), *Chanter sur le livre. Manuel pratique d'improvisation polyphonique de la Renaissance (XV^e et XVI^e siècles)*, 2. Aufl., Lyon: Symétrie.
- Jans, Markus (1986), »Alle gegen Alle. Satzmodelle in Note-gegen-Note-Sätzen des 16. und 17. Jahrhunderts«, *Basler Jahrbuch für Historische Musikpraxis* 10, 101–120.
- (2015), »Improvisation aus historischer und historisch-pädagogischer Sicht«, in: Blume, Jürgen / Konrad Georgi (Hg.), *Musiktheorie und Improvisation. Kongressbericht der IX. Jahrestagung der Gesellschaft für Musiktheorie, 2009*, Mainz: Schott, 18–25.
- Johnstone, Keith (1998), *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, übers. von Christine und Petra Schreyer, Berlin: Alexander.
- Mesquita, David / Vogt, Florian (2015): »Wie improvisiert man eine Josquin-Motette?« in: Blume, Jürgen / Konrad Georgi (Hg.), *Musiktheorie und Improvisation. Kongressbericht der IX. Jahrestagung der Gesellschaft für Musiktheorie, 2009*, Mainz: Schott, 40–50.
- Palisca, Claude V. (1996), »Begriff«, »Mittelalter«, »Renaissance«, »Barock«, »Klassik« (= Art. »Kontrapunkt« I–V), in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, 2. Aufl., hg. von Ludwig Finscher, Sachteil Bd. 5, Kassel u. a.: Bärenreiter u. Metzler, 596–619.
- Sachs, Klaus-Jürgen (1984), »Arten improvisierter Mehrstimmigkeit nach Lehrtexten des 14. bis 16. Jahrhunderts«, *Basler Jahrbuch für Historische Musikpraxis* 7, 166–183.
- (1995), Art. »Gymel«, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, 2. Aufl., hg. von Ludwig Finscher, Sachteil Bd. 3, Kassel u. a.: Bärenreiter u. a., 1731–1734.
- Schmidt, Jochen (2004), *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945*, 2 Bde., 3. verb. Aufl., Bd. 1 *Von der Aufklärung bis zum Idealismus*, Heidelberg: Winter.
- Söllner, Johannes (2011), »Improvising Music in the 15th and 16th Century: Contrapunto alla Mente – Chant sur le Livre – Madrigale Passagiato. International Orpheus Academy for Music & Theory 2009, Orpheus-Institut, Gent, 4. bis 9. April 2009«, *ZGMTH* 8, 195 f. <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/611>
- Welker, Lorenz (1996), »14. bis 16. Jahrhundert« (= Art. »Improvisation« III), in: Frisius/Hiley/Miehling/Andreas/Seedorf/Simon/Welker 1996, 553–565.
- Wolf, Andreas (2015), *Spontan Sein. Improvisation als Lebenskunst*, 2. Auflage, Gmund: Comteammedia.

Eingegangene Schriften

Peter van Tour, *Counterpoint and Partimento. Methods of Teaching Composition in Late Eighteenth-Century Naples* (= Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Musicologica Upsaliensia. Nova Series 25), Uppsala: Uppsala Universitet 2015.

Autoren

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

HUBERTUS DREYER, geboren 1963 in Goslar/Harz, Kompositionsstudium an der Hamburger Hochschule für Musik und Theater bei György Ligeti. Diplom Komposition/Theorie 1995. 1994 Übersiedlung nach Japan/Tokyo, dortselbst Musikwissenschaftsstudium an der Tokyo University of Fine Arts bei Gen'ichi Tsuge. Magister (1997) und Doktor (2005) über Analyse von Jiuta/Sankyoku. Musikwissenschaftliche Lehrtätigkeit u. a. an der Tokyo University of Fine Arts. 2012 Rückkehr nach Deutschland, seither Dozent für Musiktheorie und Improvisation an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf, seit 2015 auch musikalischer Leiter eines Ballettinstituts und Dozent für Komposition am Johannes-Brahms-Konservatorium Hamburg. Publikationen über traditionelle japanische Musik (Jiuta, Sôkyoku, Shomyo, Goeika), Musik des 20. und 21. Jahrhunderts, Musikkognition, Probleme computergestützten Transkribierens etc. Daneben tätig als Pianist (Schwerpunkt Neue Musik) und Komponist.

STEFAN ECKERT ist Assistant Professor of Music (Music Theory) an der Eastern Illinois University. Er studierte an der Staatlichen Hochschule für Musik in Trossingen und wurde an der State University of New York at Stony Brook mit einer Dissertation über Joseph Riepels Anfangsgründe zur musikalischen Setzkunst promoviert. Publikationen und Vorträge über Kompositionstheorie vom siebzehnten bis neunzehnten Jahrhundert, Pädagogik der Musiktheorie und Formanalyse.

LUTZ FELBICK, geboren 1954, studierte Kirchenmusik (A) an der Robert-Schumann-Hochschule in Düsseldorf. Seit 1971 war er Mitglied diverser Jazz- und Improvisationsformationen, 1982–92 Kantor der Dreifaltigkeitskirche in Aachen. Als Konzertorganist und improvisierender Musiker gab er zahlreiche Konzerte im In- und Ausland. Aufführung des gesamten Orgelwerks von J. S. Bach und J. Alain; Einspielung von O. Messiaens *Messe de la Pentecôte* (WDR 1989/2007). Seit 1993 ergänzte er seine künstlerische Tätigkeit durch musikwissenschaftliche Arbeiten (MGG u. a.) und durch einen Lehrauftrag an der Robert-Schumann-Hochschule in Düsseldorf. Veröffentlichungen zu musiktheoretischen Themen mit dem Schwerpunkt Gehörbildung und Improvisation. Promotion über Lorenz Christoph Mizler (2011).

STEFAN FUCHS studierte von 2010 bis 2015 Schulmusik (Profil: Chorleitung) an der Hochschule für Musik und Theater München und absolvierte seit 2012 ebendort den Studiengang Musiktheorie/Gehörbildung, den er im Sommer 2015 mit dem Bachelor abschloss. Mit Oktober 2015 wird er am gleichen Ort ein künstlerisch-pädagogisches Klavierstudium aufnehmen und in den Masterstudiengang Musiktheorie/Gehörbildung eintreten. Sein besonderes Interesse gilt der Alten Musik insbesondere des 16. bis 18. Jahrhunderts (Schwerpunkte: Klassische Vokalpolyphonie, Giovanni Artusi, Heinrich Schütz und Georg Friedrich Händel).

IRENE HOLZER studierte Musikwissenschaft und Germanistik an den Universitäten Salzburg. 2004–2005 betreute sie als Studienassistentin an der Abteilung für Musik- und Tanzwissenschaft in Salzburg die Derra de Moroda Dance Archives. 2007 beendete sie mit einer Arbeit zu zwei Salzburger Rupertus-Offizien ihr Studium. Zwischen 2007 und 2008 war sie Universitätsassistentin für Ältere Musikgeschichte in Basel, danach DOC-Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. 2010 promovierte sie in Salzburg mit einer Studie zu Kompositionsstrategien in Adrian Willaerts Messen. Seit 2012 ist sie Leiterin des Mikrofilmarchivs am Musikwissenschaftlichen Seminars der Universität Basel und seit Oktober 2013 Mitarbeiterin am NFS Bildkritik ›eikones‹.

TOBIAS JANZ studierte Klavier, Kammermusik und Musiktheorie an der Musikhochschule Lübeck sowie Musikwissenschaft und Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach Diplomabschlüssen in Klavier und Musiktheorie wurde er 2005 mit einer Dissertation über die Dramaturgie des Orchesterklangs in Wagners Ring des Nibelungen promoviert. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts *Musikalische Selbstreflexion. Musik über Musik im 19. Jahrhundert* am Musikwissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln (2006–2007), Juniorprofessor für Historische Musikwissenschaft an der Universität Hamburg (2007–2013), Vertretungsprofessur (C4) an der Humboldt-Universität zu Berlin (Sommersemester 2011), Visiting Assistant Professor an der National Taiwan University (Juli/August 2013), Professor für Historische Musikwissenschaft an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (seit Oktober 2013).

ARIANE JESSULAT studierte an der Universität der Künste Berlin zunächst Schulmusik, dann Musiktheorie. Von 1996–2004 arbeitete sie dort als Lehrbeauftragte für Musiktheorie. 1999 promovierte sie bei Elmar Budde zum Thema »Die Frage als musikalischer Topos«. Von 2000–2004 war sie am musikwissenschaftlichen Seminar der Humboldt-Universität zu Berlin angestellt. Von 2004–2015 war sie Professorin für Musiktheorie an der Hochschule für Musik Würzburg. Seit dem Sommersemester 2015 lehrt sie als Nachfolgerin Hartmut Fladts an der Universität der Künste Berlin.

HANS JÜNGER studierte Schulmusik, Musikwissenschaft, Psychologie und Pädagogik in Heidelberg, Freiburg und Hamburg. 1979 trat er in den Hamburger Schuldienst ein und arbeitete als Musik- und Psychologielehrer an einer Hamburger Gesamtschule, daneben auch am Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg. Von 1999 bis 2014 war er am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg in der Musiklehrerbildung tätig. Seit seiner Pensionierung unterrichtet er wieder an Hamburger Stadtteilschulen. Schwerpunkt seiner Forschungstätigkeit sind konzeptionelle Überlegungen, insbesondere die Entwicklung einer tätigkeitsorientierten Musikpädagogik.

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 Bücher, Unterrichtshefte und Open-Access-Publikationen.

JOHANNES KOHLMANN, geboren 1983, studierte Schulmusik, Physik, Musiktheorie und Gehörbildung in Mannheim und Heidelberg. Er arbeitet als Lehrbeauftragter für Musiktheorie und Gehörbildung an den Musikhochschulen in Mannheim und Hannover sowie an der Kirchenmusikhochschule in Heidelberg. Außerdem war er als Arrangeur bereits für verschiedene Auftraggeber tätig (z. B.: Kammerfassung der Kinderoper *Der Räuber Hotzenplotz* von A. N. Tarkmann).

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

NATHALIE MEIDHOF studierte Schulmusik, Französisch und Musiktheorie in Freiburg und »Theorie der Alten Musik« an der Schola Cantorum Basiliensis. Sie wurde 2014 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg mit einer Arbeit über die Akkordlehre in Alexandre Étienne Chorons musiktheoretischen Schriften promoviert. Von 2009 bis 2013 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Freiburg, seit 2011 unterrichtet sie Musiktheorie als Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik Freiburg.

HANNES OBERRAUTER ist Pianist, Komponist und Musiktheoretiker. Nach dem Abschluss seines Studiums in den Fächern Instrumentalpädagogik (2010) und Musiktheorie (2014) an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien lehrte er im Studienjahr 2014/15 an der Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig. Außerdem unterrichtet er an verschiedenen Schulen und Musikschulen in Wien. Publikationen u. a. über Claude Debussy, Dmitri Schostakowitsch und über Beurteilungskriterien der Jury bei klassischen Musikwettbewerben.

ARVID ONG studierte an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg zunächst Klavier bei Evgenij Koroliov, anschließend Komposition und Musiktheorie bei Günter Friedrichs und Manfred Stahnke. Seit 1997 ist er an der Jugendmusikschule Hamburg als Lehrkraft für Komposition, Musiktheorie und Klavier sowie als Beauftragter für Musiktheorie und Arrangement tätig. Von 2003 bis 2007 war er Lehrbeauftragter für Musiktheorie und Gehörbildung an der Hochschule für Künste Bremen. Seit 2004 unterrichtet er diese Fächer an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, seit 2009 auch an der Hochschule für Musik in Detmold. Er wirkte an verschiedenen Kompositionsprojekten an allgemeinbildenden Schulen mit und erteilte Fortbildungskurse für Musiklehrer an der Landesakademie Hamburg. Seine Kompositionen umfassen Orchester- und Kammermusik sowie Musiktheater und sind bei der Edition Gamma (Bad Schwalbach) erschienen. Gegenwärtig arbeitet er an einer Dissertation zum Thema *Die auditive Diskrimination musikalischer Cluster: Grundlagen einer Gehörbildung für zeitgenössische Musik*.

BIRGER PETERSEN studierte Musiktheorie, Komposition, Musikwissenschaft, Theologie und Philosophie in Lübeck und Kiel; 2001 Promotion an der Christian Albrechts-Universität Kiel zur Melodielehre bei Johann Mattheson. Verschiedene Lehrtätigkeiten in Norddeutschland; 2008 Ernennung zum Professor für Musiktheorie an der Hochschule für Musik und Theater Rostock, 2011 Berufung auf eine Universitätsprofessur für Musiktheorie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Publikationsschwerpunkte: Geschichte der Musiktheorie vom 17. bis 19. Jahrhundert, Musiktheorie bei Adorno, Musik des 20. Jahrhunderts (*Neue Musik. Analysen*, Berlin 2013). Gegenwärtig Forschungsprojekte zur deutschen Rameau-Rezeption sowie zur Musiktheorie Josef Rheinbergers. Zahlreiche Kompositionspreise.

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 (*Sinfonieexpositionen 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 seit 2014 Professor an der Hochschule Luzern, an der er seit 2012 als hauptamtlicher Dozent für Musiktheorie und Musikgeschichte sowie Forschungskordinator des Institut für Neue Musik, Komposition und Theorie tätig ist. Darüber hinaus ist Popovic seit 2001 Lehrbeauftragter für Musiktheorie an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. 2012 war Popovic Vertretungsprofessor für Musiktheorie am Institut für Musik der Hochschule Osnabrück und Leiter des Studienprofils Komposition/Musiktheorie/Gehörbildung; in demselben Jahr nahm er einen Lehrauftrag an der Humboldt-Universität zu Berlin wahr, an welcher er 2011 seine Dissertation im Fach Musikwissenschaft mit Auszeichnung verteidigt hatte. Veröffentlichungen u. a. über die Musik und Musiktheorie im 16. Jahrhundert, darunter die Monographie *Mäzene – Manuskripte – Modi. Untersuchungen zu My Ladye Nevells Booke* (Stuttgart: Steiner 2013), weitere Publikationen zur Geschichte der europäischen Tonartenlehre, zur Kompositionstechnik der Wiener Klassik, zum kolonialen Diskurs in der Musikgeschichtsschreibung sowie zur Kirchen- und Kulturgeschichte Serbiens. Tätigkeit als Komponist, Klavierpädagoge, Pianist, Lyriker, Journalist und Kinderbuchautor. Förderungen u. a. durch die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS), den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), das European Network for Music Research (ENMR), die Schweizerische Richard Wagner-Gesellschaft sowie die VG Wort.

ULLRICH SCHEIDELER, geboren 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.

SÖREN SÖNKSEN studierte Musiktheorie bei Volker Helbing an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Seit 2013 unterrichtet er dort Musiktheorie, Gehörbildung und theoriebegleitendes Klavierspiel. Nach Beiträgen zur Analysegeschichte von Robert Schumanns Papillons und zur harmonischen Prolongation im 19. Jahrhundert befindet sich derzeit eine Studie zur funktionalen Metrik in der Musik des 17. Jahrhunderts in Vorbereitung.

KILIAN SPRAU studierte Schulmusik, Musiktheorie, Klavier und Gehörbildung an der Hochschule für Musik und Theater München sowie am Mozarteum Salzburg. Im Zentrum seines Forschungsinteresses stehen Wechselwirkungen zwischen Musik und Sprache; sein vorrangiges Engagement in Theorie und Praxis gilt dem Kunstlied des 19.–21. Jahrhunderts. Sein Dissertationsprojekt zur zyklischen Liedkomposition um 1850 befindet sich in der Abschlussphase. Kilian Sprau erfüllt eine Dozentur für Musiktheorie und Gehörbildung an der Universität Augsburg und einen Lehrauftrag in denselben Fächern an der Musikhochschule München.

AUTOREN

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 wurde dort im Oktober 2013 auf eine Professur für Musiktheorie berufen. Von 2009 bis 2013 war er Mitherausgeber der ZGMTH. Im Winter Quarter 2012 unterrichtete er als Visiting Assistant Professor am Department of Music der University of Chicago.

KATHARINA THALMANN ist Pianistin und Studierende im Hauptfach Musiktheorie an der Hochschule Luzern – Musik.

PETER TIEFENGRABER wurde 1991 in Oberwart (Burgenland) geboren. Er studierte von 2010 bis 2014 am Joseph Haydn Konservatorium Eisenstadt Orgel Konzertfach und Instrumentalpädagogik. Seit 2014 setzt er sein Orgelstudium an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien fort. Dort studiert er seit Herbst 2011 auch Musiktheorie. Inhaltliche Schwerpunkte: Leben und Werk Anton Bruckners, Studien zur Aufführungspraxis und Orchesterretuschen nach Gustav Mahler, Partimento und Generalbassimprovisationen.

BENEDIKT WAGNER wurde 1989 in Deggendorf geboren. An der Hochschule für Musik und Theater München studierte er von 2010 bis 2015 Schulmusik sowie von 2012 bis 2015 Musiktheorie und Gehörbildung. Zum Wintersemester 2015/16 wird er sein Studium der Musiktheorie und Gehörbildung in München fortsetzen. Zu seinen inhaltlichen Schwerpunkten zählen die Filmmusikanalyse und das Schaffen Edward Griegs.

VERENA WEIDNER, Studium Lehramt Musik und Musiktheorie in München, Philosophie an der FernUni Hagen. 2012 Forschungspreis des AMPF. 2013-2014 Referendariat in Hamburg mit Musik und Philosophie. Promotion zur Dr. phil. an der Universität Hamburg über das Verhältnis Musikpädagogik – Musiktheorie. Seit 2013 Mitherausgeberin der Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie. Seit 2014 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück im Bereich Musikpädagogik und an der Universität zu Köln (bis 06/2014 Hochschule für Musik Saar) mit dem Schwerpunkt Koordination und Konzeption im KOMPÄD-Projekt (www.kompaed.de).

OLIVER WIENER, geboren 1971. Ab 1991 Studium der Musikwissenschaft und der Deutschen Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft. 1997 Magisterabschluss mit einer Arbeit zur Metrik in den Streichquartetten Joseph Haydns. 1999–2003 Mitarbeiter am DFG-Projekt *Der Kompositionstraktat ›Gradus ad Parnassum‹ (1725) von Johann Joseph Fux im europäischen Kontext*. Lehraufträge an der Universität Würzburg, der Hochschule für Musik Würzburg und an der Universität Bayreuth. 2002-2004 Teilnahme am Forschungsseminar von Prof. Dr. Christian Kaden (Humboldt-Universität Berlin). 2004 Promotion mit einer Dissertation über J.N. Forkels *Allgemeine Geschichte der Musik*. Seit Juni 2004 wissenschaftlicher Assistent, ab Oktober 2009 Akademischer Rat an der Universität Würzburg. Betreuung der Studiensammlung Musikinstrumente. 2011–2013 Co-Leiter beim Aufbau des Ateliers Klangforschung am Institut für Musikforschung der Universität Würzburg.

STEPHAN ZIRWES studierte Klavier und Musiktheorie an der Hochschule für Musik in Karlsruhe. Im Anschluss absolvierte er ein Fortbildungsstudium ›Theorie der Alten Musik‹ an der Schola Cantorum Basiliensis. Seit 2008 ist er Dozent für Musiktheorie und Gehörbildung an der Hochschule der Künste Bern (HKB). Daneben ist er aktiv in der Forschungsabteilung der HKB beschäftigt.