

ZGMTH Zeitschrift der  
Gesellschaft für Musiktheorie

21. Jahrgang 2024  
Ausgabe 1  
Fachdidaktik

Herausgegeben von  
Hans Aerts, Martin Grabow und Cosima Linke

ZGMTH

Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie  
<https://doi.org/10.31751/zgmth>

Wissenschaftlicher Beirat der Gesellschaft für Musiktheorie: Jean-Michel Bardez (Paris), Thomas Christensen (Chicago), Nicholas Cook (Cambridge), Jonathan Cross (Oxford), Hermann Danuser (Berlin), Helga de la Motte-Haber (Berlin), Hartmut Fladt (Berlin), Inga Mai Groote (Zürich), Thomas Kabisch (Trossingen), Clemens Kühn (Dresden), Nicolas Meeüs (Paris), Alexander Rehding (Cambridge, MA), Christian Martin Schmidt (Berlin), Michiel Schuijjer (Amsterdam)

21. Jahrgang 2024, Ausgabe 1  
<https://doi.org/10.31751/i.58>

Herausgeber\*innen:

Prof. Dr. Hans Aerts, Höchtestraße 7/3, 79350 Sexau, [h.aerts@mh-freiburg.de](mailto:h.aerts@mh-freiburg.de)  
Dr. Patrick Boenke, Seilerstätte 26, A-1010 Wien, [boenke@mdw.ac.at](mailto:boenke@mdw.ac.at)  
Dr. Julia Freund, Neue Rabenstr. 13, 20354 Hamburg, [Julia.Freund-1@uni-hamburg.de](mailto:Julia.Freund-1@uni-hamburg.de)  
Dr. Martin Grabow, B7 19, 68159 Mannheim, [Martin.Grabow@staff.muho-mannheim.de](mailto:Martin.Grabow@staff.muho-mannheim.de)  
Dr. Andrea Horz, Eroicagasse 41/1b, 1190 Wien, [horz@mdw.ac.at](mailto:horz@mdw.ac.at)  
Prof. Dr. Cosima Linke, Körnerstraße 3, 76135 Karlsruhe, [cosima.linke@posteo.de](mailto:cosima.linke@posteo.de)

verantwortliche Herausgeber\*innen dieser Ausgabe: Hans Aerts, Martin Grabow und Cosima Linke  
Korrektur: Jakob Maria Schermann, Anne Ewing-Greinecker

Die Herausgeber\*innen sind per E-Mail erreichbar unter: [redaktion@gmth.de](mailto:redaktion@gmth.de)

PDF-Layout: Poli Quintana / Oliver Schwab-Felisch; Dieter Kleinrath  
PDF-Satz: Dieter Kleinrath  
Notensatz und Grafik: Werner Eickhoff-Maschitzki

Publikationsrichtlinien: <https://www.gmth.de/publikationsrichtlinien.aspx>  
Publication Guidelines: [https://www.gmth.de/publication\\_guidelines.aspx](https://www.gmth.de/publication_guidelines.aspx)

Die ZGMTH ist im Directory of Open Access Journals (DOAJ) verzeichnet.  
<https://doaj.org/toc/1862-6742>

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

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet die ZGMTH in der Deutschen Nationalbibliografie.  
<http://d-nb.info/98030945X>

ISSN 1862-6742

© 2024 Hans Aerts, Marcus Aydintan, Robert Christoph Bauer, Wendelin Bitzan, Barbara Bleij, Martin Grabow, Ulrich Kaiser, Johannes Kohlmann, Cosima Linke, Elías Hostalrich Llopis, Valentin Richter, Matthias Schlothfeldt, Felix Stephan, Verena Weidner

Gesellschaft für Musiktheorie (GMTH) e.V.  
c/o Prof. Andreas Gürsching  
Müggelstraße 13  
10247 Berlin  
[info@gmth.de](mailto:info@gmth.de)

Diese Ausgabe erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.  
This is an open access journal issue licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



# Inhalt

## 21. JAHRGANG 2024, AUSGABE 1

EDITORIAL .....	5
FACHDIDAKTIK	
MATTHIAS SCHLOTHFELDT ›Das müssen die doch können?!‹ Zu Grundfragen einer Didaktik der Musiktheorie .....	9
ULRICH KAISER Fachdidaktik zwischen Komplexität und Reduktionen Oder: Das Altern der neuen Musiktheorie .....	33
VERENA WEIDNER Ästhetischer Streit im Musik(theorie)unterricht Empirische Beobachtungen und didaktische Überlegungen zur Gesprächsführung im Unterricht und in der Hochschullehre .....	45
WENDELIN BITZAN The Digital Music Theory Classroom Considerations for Technology-Based Teaching at Music Universities .....	65
JOHANNES KOHLMANN Arrangieren im Musiktheorieunterricht Ein Plädoyer für eine künstlerische und praxisnahe Unterrichtsmethode .....	77
MARCUS AYDINTAN Rhythmus-Blattspiel-Training Idee und Konzept eines Lehrgangs an der <i>Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar</i> .....	113
BARBARA BLEIJ Clifford in the Classroom “September Song” .....	125
FREIE BEITRÄGE	
ELÍAS HOSTALRICH LLOPIS Vom mehrstimmigen Satz zur Toccata Gerüst und Figuration bei Girolamo Frescobaldi .....	143
VALENTIN RICHTER Die betonte Durchgangsdissonanz und ihre Bedeutung für die choralgebundene Orgelmusik Matthias Weckmanns .....	161
REZENSIONEN	
FELIX STEPHAN Laura Krämer, <i>Allgemeine Musiklehre</i> (= Grundlagen der Musik 1), Lilienthal: Laaber 2022 .....	181
ROBERT CHRISTOPH BAUER Isabelle Duha, <i>Le langage musical en liberté. Harmonie et contrepoint au clavier – de la mémoire à l'improvisation</i> , Paris: Billaudot 2021 .....	189



# Editorial

Gemessen an der Bedeutung, die der Lehre im beruflichen Alltag von Vertreterinnen und Vertretern des Faches Musiktheorie neben der künstlerischen Betätigung und der Forschung zukommt, nimmt sich der Umfang der Literatur, in der über Ziele, Inhalte und Methoden des musiktheoretischen Unterrichts reflektiert wird, immer noch verhältnismäßig gering aus.<sup>1</sup> Die *ZGMTH* widmete der Didaktik der Musiktheorie zuletzt 2014 ein Themenheft.<sup>2</sup> Mit dieser Ausgabe möchten wir der Diskussion darüber neue Impulse geben und ausloten, welche Entwicklungen diesbezüglich zu verzeichnen sind.

Zu nennen ist hier an vorderster Stelle der Appell zu einer verstärkt systematischen, auf transparenten Kategorien und Kriterien basierenden Auseinandersetzung mit den Fragen nach den Zielen, Inhalten und Methoden von Musiktheorieunterricht, die besonders in den Grundsatzartikeln von Matthias Schlothfeldt (Essen) und Ulrich Kaiser (München) vernehmlich ist. Aus recht unterschiedlichen, sich ergänzenden Blickwinkeln fordern diese Texte die hochschulische Musiktheorie bzw. jede einzelne Lehrperson, die das Fach in diesem Rahmen vertritt, zur kritischen Selbstreflexion heraus. Keine Vertreterin und kein Vertreter der Musiktheorie dürfte sich inmitten dieser als schnelllebig empfundenen Zeiten der Frage entziehen können, ob eine Weitung von Unterrichtsthemen und ein Schritthalten mit technologischen Entwicklungen oder eher eine Besinnung auf die Verbindlichkeit althergebrachter Inhalte und Methoden geboten ist. Die Beiträge von Schlothfeldt und Kaiser bieten Anregungen, die eigenen Standpunkte und Argumente diesbezüglich zu schärfen.

Beide Autoren vermissen zudem den Einsatz empirischer Forschungsmethoden zur Abstützung einer Didaktik der Musiktheorie. Einige solcher Forschungsmethoden, die in der schulischen Unterrichtsforschung längst etabliert sind, exemplifiziert Verena Weidner (Erfurt), indem sie Unterrichtsgespräche untersucht, bei denen (wie im Musiktheorieunterricht häufig der Fall) ästhetische Urteile und Wertvorstellungen wirksam sind.

Ohne damit Schlothfeldts Kritik, Veröffentlichungen zu einer Didaktik der Musiktheorie erschöpften sich meist in einer Aneinanderreihung von Best-Practice-Beispielen, entgegenzutreten zu wollen, erschienen uns exemplarische Darstellungen konkreter Unterrichtsinhalte und -methoden bei der Konzeption dieses Themenhefts unerlässlich. So gibt Wendelin Bitzan (Düsseldorf) Auskunft darüber, welche digitalen Medien und Technologien er aus dem immensen aktuellen Angebot für seine Unterrichtspraxis bevorzugt und in welchen Lehr-Lern-Szenarien er sie einsetzt – Digitalisierung ist auch einer der Aspekte, unter denen Kaiser die gegenwärtige hochschulische Musiktheorie analysiert. Johannes Kohlmann (Mannheim) arbeitet anhand der Skizzierung verschiedener Unterrichtssequenzen heraus, welche Möglichkeiten eine Aufwertung der Disziplin Arrangieren angesichts der damit verbundenen Integration vielerlei ›musiktheoretischer‹ Inhalte und Kompetenzen bietet. Marcus Aydintan (Weimar) präsentiert eine Methode des Rhythmus-Blattspiel-Trainings, welche, ebenfalls im Sinne eines integrativen Ansatzes, die Bereiche

1 Neben dem ›Klassiker‹ Kühn 2006 stechen hier im letzten Jahrzehnt etwa Weidner 2015 sowie Aydintan/Krämer/Spatz 2021 heraus; letztere Veröffentlichung sei hier stellvertretend für historisch informierte Ansätze in der Musiktheorie genannt, deren inhaltliche Ausrichtung in der Regel auch mit einer bestimmten Methodik einhergeht.

2 Vgl. Sprau/Weidner 2014.

Rhythmus, Gehörbildung und Blattspiel verbindet und einen möglichst direkten Bezug zur tatsächlichen Musizierpraxis der Studierenden herstellen will. Barbara Bleij (Amsterdam) schließlich veranschaulicht anhand eines Unterrichtsbeispiels die Art und Weise, wie an der Jazzabteilung des Amsterdamer Konservatoriums musikalische Analyse aufgefasst und methodisch eingebettet wird.

Zwei freie Beiträge, die aus prämierten Einreichungen für den 13. *GMTH*-Aufsatzwettbewerb 2023 hervorgegangen sind, widmen sich historischen Themen, die sich aber mit fachdidaktischen und methodischen Perspektiven durchaus verknüpfen lassen. Elías Hostalrich Llopis (Biel; 1. Preis) verbindet in seinem Artikel stilanalytische Fragestellungen zu Girolamo Frescobaldis Toccaten mit kompositions- und improvisationspraktischen Herangehensweisen und veranschaulicht seine Befunde zum Verhältnis von vokaler Vorlage und Intabulierung bei Frescobaldi durch eine eigene *passaggiato*-Bearbeitung eines Madrigals von Jacques Arcadelt. Valentin Richter (Basel; 2. Preis) fragt nach der Bedeutung des satztechnischen Phänomens der betonten Durchgangsdissonanz für den Personalstil Matthias Weckmanns und bezieht dazu eine Vielzahl musiktheoretischer Quellen zum Transitusbegriff und Beispiele aus Kompositionen des 16. und 17. Jahrhunderts mit ein.

In seiner Rezension von Laura Krämers *Allgemeine Musiklehre* (Laaber 2022) fragt Felix Stephan (Berlin) insbesondere nach der implizierten Leserschaft dieses Buches und versteht es als eine Einführung in Konzepte der historisch informierten Musiktheorie für (angehende) Musiktheorie-Lehrende. Dass von einigen Methoden, welche diese ›historisch informierten Musiktheorie‹ hierzulande zu rekonstruieren versucht hat, in Frankreich mancherlei Aspekte nach wie vor überdauern, zeigt Robert Christoph Bauer (Freiburg) in seinem Kommentar zu Isabelle Duhas *Le langage musical en liberté* (Paris 2021) – eine Quelle zur französischen Partimento-Tradition, deren ›ungeschriebene Gesetze‹ Bauer als Schüler der Autorin am Pariser Conservatoire persönlich hat erfahren können.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die produktive Zusammenarbeit in den letzten Monaten. Ein herzlicher Dank geht auch an alle Beteiligten der vorausgegangenen Peer-Review-Verfahren sowie an die Jurymitglieder des 13. Aufsatz-Wettbewerbs der *GMTH* im vergangenen Jahr. Im Besonderen danken wir Jakob Schermann und Anne Ewing-Greinecker für das Korrektorat, Werner Eickhoff-Maschitzki für die Vorbereitung der Grafiken und Dieter Kleinrath für das Erstellen der PDF-Fassung dieser Ausgabe.

Hans Aerts, Martin Grabow, Cosima Linke

## Literatur

- Aydintan, Marcus / Laura Krämer / Tanja Spatz (Hg.) (2021), *Solmisation, Improvisation, Generalbass. Historische Lehrmethoden für das heutige Musikklernen*, Hildesheim: Olms.
- Kühn, Clemens (2006), *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln*, Kassel: Bärenreiter.
- Sprau, Kilian / Verena Weidner (2014), »Editorial«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 11/2, 173–175. <https://doi.org/10.31751/764>
- Weidner, Verena (2015), *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Betrachtungen einer problematischen Beziehung*, Münster: Waxmann.

© 2024 Hans Aerts (h.aerts@mh-freiburg.de, ORCID iD: 0000-0002-1972-7803), Martin Grabow (martin.grabow@staff.muho-mannheim.de), Cosima Linke (cosima.linke@posteo.de, ORCID iD: 0000-0001-6315-6887)

Hochschule für Musik Freiburg [Freiburg University of Music]; Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim [Mannheim University of Music and Performing Arts]; Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig [University of Music and Theatre »Felix Mendelssohn Bartholdy« Leipzig]

Aerts, Hans / Martin Grabow / Cosima Linke (2024), Editorial, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 5–7. <https://doi.org/10.31751/1200>

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

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



veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 19/07/2024





# ›Das müssen die doch können?!‹

## Zu Grundfragen einer Didaktik der Musiktheorie

Matthias Schlothfeldt

Ausgangspunkt dieses Artikels sind Überlegungen dazu, was unter Didaktik zu verstehen ist und welche zentralen Fragen eine auf (Unterricht in) Musiktheorie bezogene Didaktik beantwortet. Von hier aus wendet er sich der Planung und Reflexion von Unterricht in musiktheoretischen Fächern zu. Insgesamt wird für einen partizipativen, für kulturelle Vielfalt offenen Unterricht in musiktheoretischen Fächern argumentiert, der Lernende und ihre Interessen wahrnimmt und ihnen Raum gibt zum Entdecken sowie für ästhetische Erfahrungen.

The starting point of this article are considerations of what is meant by didactics and which central questions a didactics related to (teaching in) music theory answers. From here, the text turns to the planning and reflection of lessons in music theory subjects. Overall, the argument is for participatory lessons in music theory subjects that are open to cultural diversity, that recognize learners and their interests, and that give them space for discovery and aesthetic experiences.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Bildung; didactics; Didaktik; education; music theory lessons; Musiktheorieunterricht; participation; Partizipation; relevance; Relevanz; transparency; Transparenz

Um auf Grundfragen einer auf Unterricht in Musiktheorie bezogenen Didaktik eingehen zu können, soll zunächst erörtert werden, welche Fragen die Didaktik (insbesondere die Musikdidaktik) stellt und beantwortet. Hier schließt die Frage an, ob es eine Musiktheoriedidaktik überhaupt gibt und wie sie sich zur Musikdidaktik verhält. Die darauffolgenden Überlegungen zu Unterricht in musiktheoretischen Fächern wenden sich wieder den vorab erörterten Fragen zu. Dies geschieht nicht nur mit dem Ziel, zur Reflexion des eigenen Unterrichts anzuregen – was bei einem Text über Didaktik kaum verwundern kann –, sondern es sollen auch Vorschläge unterbreitet werden, in welche Richtung sich das Repertoire didaktischen Handelns möglicherweise erweitern ließe. Nimmt der Text seinen Anfang in der auf Musikunterricht bezogenen Didaktik, so wendet er sich am Ende wieder der allgemeinbildenden Schule in dem Sinne zu, dass Lehramtsstudierende durch Unterricht in musiktheoretischen Fächern durchaus auf Maßgaben von Musikunterricht vorbereitet werden. Lehrveranstaltungen in Didaktik der Musiktheorie richten sich nicht nur an Studierende mit Hauptfach Musiktheorie. Insbesondere eine Didaktik, die das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte im Unterricht an Schulen in den Blick nimmt, vermag hier wertvolle Beiträge zu leisten. Insgesamt steht aber die Hochschullehre im Mittelpunkt. Unterricht außerhalb der Hochschule und der Anteil, den Musiktheorie dort hat, werden nur knapp behandelt.<sup>1</sup> Der Text schließt mit einem eindringlichen Fazit, dessen Appellcharakter wohl kaum zu übersehen ist.

1 Vgl. in Ergänzung hierzu Gatz/Schlothfeldt 2023.

## (MUSIK-)DIDAKTIK

Didaktik wird verstanden als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.<sup>2</sup> Werner Jank und Hilbert Meyer bezeichnen sie als »Handlungswissenschaft«, deren »Hauptaufgaben« die Analyse, die Planung und die Inszenierung von Unterricht seien.<sup>3</sup> Das erforderliche fachdidaktische »Können und Wissen« leite sich »aus den Anforderungen im jeweiligen Berufsfeld«<sup>4</sup> her. Den neun Fragen, was wie und wann denn wer von wem mit wem wo womit und wozu lernen solle, sei »eine zehnte Frage, die es in sich hat«, übergeordnet, nämlich »die Frage nach der Begründung«.<sup>5</sup> Die Ergänzung der »Warum-Frage« unterscheidet die aktuelle von den vorangegangenen Auflagen des von Werner Jank herausgegebenen Praxishandbuchs *Musikdidaktik*.<sup>6</sup> Dementsprechend rücken Werner Jank und Ortwin Nimczik in ihrem 2023 im Sammelband *Musiklehrer:innenbildung* erschienenen Text »Zur Relevanz von Musikdidaktik in der Lehrkräftebildung« das Fragewort an den Anfang der Reihe: »Didaktik kümmert sich um die Fragen, warum, wer, was, von wem, wie, wann, wo, mit wem, womit und wozu lernen soll«.<sup>7</sup>

Noch pointierter formuliert Peter W. Schatt, Aufgabe der Musikdidaktik sei, »die Frage, warum sich musikbezogenes Lehren und Lernen worauf richten solle, zu beantworten«.<sup>8</sup> Musikdidaktik beziehe die Antworten auf musikpädagogische Fragen »in theoretisch-reflexiver Weise auf die Situation von [U]nterricht«.<sup>9</sup> In diesem und im folgenden Zitat ist »Musikunterricht« durch »Unterricht« ersetzt worden, um jetzt bereits die Frage nahezu legen, ob die Ausführungen sich nicht in gleicher Weise auf Unterricht in Musiktheorie beziehen lassen. Schatt fasst zusammen:

Der Theorieaspekt der Didaktik konstituiert sich in der Reflexion der Sinnhaftigkeit intentional herstellbarer Bezüge zwischen Musik und den auf Musik gerichteten Handlungen der Lernenden. Sie stellt sich demnach dar als die Wissenschaft der Anwendung musikpädagogischen Wissens [...].

Musikdidaktik reflektiert grundlegende Strukturmomente von [U]nterricht. Analyse und Planung von [U]nterricht sind zentrale Aufgaben [...], zu deren Bearbeitung insbesondere die Reflexion der Eigenart und Begründbarkeit von Zielen, Inhalten, Handlungsformen, Methoden und Medien des Unterrichts gehört.

Ferner entwickelt und überprüft die Didaktik politische, kulturelle und institutionelle Vorgaben für Bildungsgänge, Lehrpläne und Curricula und stellt Hilfen zum [U]nterricht bereit.<sup>10</sup>

Als zentrale Fragestellung der Didaktik lässt sich festhalten: Warum soll wer was lernen? (Und es kann hier bereits ergänzt werden, dass die im Titel formulierte Rückfrage eine

2 Vgl. Dartsch 2019, 13–15 und Jank <sup>9</sup>2021, 24.

3 Jank <sup>9</sup>2021, 8–9.

4 Jank/Nimczik 2023, 219.

5 Jank <sup>9</sup>2021, 13.

6 Vgl. Jank <sup>8</sup>2020 und ders. <sup>9</sup>2021.

7 Jank/Nimczik 2023, 221.

8 Schatt <sup>2</sup>2021, 32; ebenso bereits in Schatt <sup>1</sup>2007, 19.

9 Schatt <sup>2</sup>2021, 33.

10 Ebd., 36. In der hier zitierten Passage weist Schatt darauf hin, dass der Vollzug von Unterricht ein »von Didaktik zu unterscheidendes Feld« darstelle. Insofern ist im Hochschulstudium die Einrichtung von Unterrichtsdurchführung als Lehrveranstaltung neben der Fachdidaktik folgerichtig.

mögliche, aber gewiss keine überzeugende Antwort darauf darstellt.) Die Frage, warum gelernt wird, ist in diesem Zusammenhang zunächst auf einer höheren Ebene zu beantworten: auf der Ebene der musikalischen oder musikalisch-ästhetischen Bildung, die sich mit der kulturellen Bildung überlappt.<sup>11</sup> Im Sinne einer individuellen und einer sozialen Kategorie werden Musikhören und der Erwerb musikalischer Bildung als Ziele musikbezogenen Unterrichts benannt.<sup>12</sup> »Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen.«<sup>13</sup> Während Christian Rolle hier Erfahrungen als Voraussetzung für musikalische Bildung benennt, die aus musikalischen Handlungen resultieren und zu bildungsrelevantem »Ästhetischem Streit« führen können,<sup>14</sup> fokussiert Stefan Orgass Bedeutung:

Musikalische Bildung vollzieht sich in der Hervorbringung neuer und neuartiger (Möglichkeiten der) Zuweisung neuer musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit in Interaktionen [...]. Auf der Grundlage lässt sich [...] der Unterschied zwischen Musikhören – einer individuellen Kategorie – und der umfassenderen Kategorie musikalischer Bildung beobachten und theoretisch fassen.<sup>15</sup>

Die von Stefan Orgass entwickelte »Kommunikative Musikdidaktik«, insbesondere in der seit 2007 entfalteten Form, deren reflexionslogische Voraussetzungen sich hier nicht in Gänze darlegen lassen, trägt wesentliche Merkmale konstruktivistischer Didaktik. Konstruktivistische Didaktiken sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Planbarkeit zielgerichteter Lehr-Lern-Prozesse bezweifeln und skeptisch sind gegenüber der Einflussnahme durch Lehrende. Sie wenden den Blick auf das Subjekt und auf den Lernprozess, sie betonen die Selbsttätigkeit und Autonomie der Lernenden und damit die Förderung des Kompetenzaufbaus durch aktives selbstgesteuertes Lernen. Die Aufgabe von Lehrenden besteht dann eher in der Beobachtung von Lernprozessen und der pädagogischen Begleitung von Lernenden in sozialen Bezügen.

Auch die »Kommunikative Musikdidaktik« sieht Didaktik nicht als ›Vermittlungslehre: Musikalische Bildung lässt sich zumindest nicht ausschließlich durch Zeigeaktionen etc. ›vermitteln‹,<sup>16</sup> also lediglich mit Bezug auf bereits bestehenden Sinn und auf vorhandene Deutung existierender Musik. Nach Orgass emergiert neue musikalische Bedeutung und nicht-musikalische Bedeutsamkeit in Interaktion, insbesondere in Kommunikation. Emer-

11 Beachtlich erscheint in diesem Zusammenhang die Bemerkung von Jörg Zirfas (2015, 24), es sei »weder geisteswissenschaftlich-normativ noch sozialwissenschaftlich-empirisch geklärt, welche Ziele inwieweit durch Kulturelle Bildung verfolgt werden sollen bzw. welche auch verwirklicht werden können.«

12 Vgl. u. a. Orgass 2007, 106, ders. 2011a, 119 und Schatt 2021, 11.

13 Rolle 1999, 5.

14 Vgl. u. a. Rolle/Wallbaum 2011.

15 Orgass 2011a, 119. Vgl. zu »Bedeutung und Bedeutsamkeit« auch Krause 2008.

16 Vgl. u. a. Geuen/Orgass 2007, 70–72. ›Vermittlung‹ ist nicht nur aus konstruktivistischer Sicht ein problematischer Begriff, bezeichnet er doch meist eine Situation, in der jemand, der etwas besitzt, es jemand anderem, der es (noch) nicht besitzt, zu welchen Konditionen auch immer, übergibt. In der Alltagssprache verbinden wir mit dem Begriff Kontaktanzeigen, das Angebot von Waren etc. Neben dieser Kontextualisierung ist in der Regel ein Machtgefälle wahrnehmbar, weshalb umso erstaunlicher ist, wie unbekümmert der Begriff in musikpädagogischen, aber auch in Musiktheoriediskursen verwendet wird. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (2014) thematisiert dies und ist zugleich bemüht, den Begriff einigermaßen zu rehabilitieren.

genz ist mit Handlung (z. B. mit Improvisation oder Komposition) und mit Zuweisung von Bedeutungen verbunden.<sup>17</sup>

Für die Wahl von Themen und Gegenständen gelten für Orgass zwei Maßgaben: Erstens ist »die Vielfalt der Musik«<sup>18</sup> angemessen zur Geltung zu bringen. Zweitens kann, um Borniertheit zu vermeiden, bei den Lernenden das »Interesse an bislang unbekannter Musik« eingefordert werden.<sup>19</sup> Im Sinne der anzustrebenden Symmetrie der Lehr-Lern-Gruppe wird zur »gemeinsamen Themenfindung«<sup>20</sup> geraten. Diese Maßnahme, die auf Klaus Schallers »Pädagogik der Kommunikation« zurückgeht,<sup>21</sup> ist mit der »rückhaltlosen Information«<sup>22</sup> der Lehrkraft über die institutionellen und curricularen Bedingungen verbunden, unter denen die Wahl getroffen wird. Im Verlauf der auf die Themenfindung folgenden Unterrichtsplanung gewährleistet die »komplementäre Kontextualisierung«, dass die erste der oben genannten Maßgaben erfüllt ist: Die Lehrkraft ergänzt die Vorschläge aus der Lerngruppe so, dass Gegenstände und Inhalte im Bezug aufeinander Musik in ihrer Vielfalt zur Geltung bringen. Auf die hier äußerst knapp beschriebene Weise werden die Partizipation der Lernenden, die Transparenz der Unterrichtsplanung und die Relevanz der Inhalte gesichert.<sup>23</sup>

Der gleiche Autor erläutert in einer eigenen sowie in einer gemeinsam mit Heinz Geuen verfassten Publikation,<sup>24</sup> was hinsichtlich musikalischer Bildungsprozesse unter Lernen und Lehren zu verstehen ist: Lehren bedeutet, Lernen zu ermöglichen und zu fördern. Lernen wiederum bezieht sich auf Wahrnehmen sowie auf Deuten von Musik, auf Orientierung in musikkultureller Vielfalt und auf Selbsttätigkeit. Dass Lernen nur selbsttätig erfolgen könne, sei bereits musikpädagogische »Folklore«.<sup>25</sup>

Schatt benennt vier Prinzipien,<sup>26</sup> die bei der Wahl von Inhalten und Methoden des Unterrichts leiten können: Die Inhalte sollen exemplarisch und anschaulich sein sowie selbsttätiges und kooperatives Lernen gewährleisten.<sup>27</sup> Bei einigen dieser Prinzipien bezieht Schatt sich auf Wolfgang Klafki, auf den in der Musikpädagogik häufig Bezug genommen wird. Bei Klafki ist die »didaktische Analyse« Kern der Planung und Reflexion von Unterricht. Neben den Fragen, wofür das geplante Thema exemplarisch, typisch und

17 Vgl. Orgass 2011a, 121.

18 Ebd., 120; vgl. auch Geuen/Orgass 2007, 103 f.

19 Orgass 2011a, 120.

20 Geuen/Orgass 2007, 95.

21 Schaller 1998.

22 Geuen/Orgass 2007, 95.

23 Vgl. Orgass 1996, ders. 2007, Geuen/Orgass 2007. Schatt (<sup>1</sup>2007, 120) hat in der ersten Ausgabe der *Einführung in die Musikpädagogik* kritisch angemerkt, dass die gemeinsame Themenfindung Gefahr läuft, zum Dogma zu werden. Hier wird sie – wie in Schatts zweiter Ausgabe – eher als aussichtsreiche und bedenkenswerte Option betrachtet.

24 Orgass 2007, 483–570 und Geuen/Orgass 2007, 54–72.

25 Ebd., 59.

26 Von den Prinzipien unterscheidet Schatt Orientierungen von Musikunterricht, die in der Geschichte der Musikdidaktik ins Feld geführt worden seien, nämlich die Orientierung am Kunstwerk, an der Handlung, an den Lernenden, der Erfahrung, an der Lebenswelt der Lernenden oder an Kultur. Mit Schatt (<sup>2</sup>2021, 107–139) sind Geuen und Orgass (2007, 30) sich einig darin, dass selbst die Kombination mehrerer Orientierungen »für die Bestimmung des Verhältnisses von Zielen, Inhalten und Methoden« im Unterricht unzulänglich ist.

27 Schatt <sup>2</sup>2021, 109.

repräsentativ ist, der generellen Frage nach der Struktur des Themas aus pädagogischer Perspektive und den Phänomenen, Fällen etc., die Lernenden an der Struktur des Inhalts begreiflich werden, sind noch zwei wesentliche Fragen zu beantworten: Welche Bedeutung hat der Inhalt oder die am Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit in der Gegenwart der Lernenden? Und welche Bedeutung hat das Thema für ihre Zukunft?<sup>28</sup>

Wie oben gesehen, führt Jank neben anderen die Frage »wozu?« mit auf. Zwischen dieser und der Frage »warum?« zu unterscheiden, ist nicht immer einfach. Die kausale Frage nach der Begründung evoziert eine mit »weil« beginnende Antwort, die finale Frage nach dem Ziel hingegen eine mit »damit« beginnende.<sup>29</sup> Nicht nur Begründungen für musikbezogenen Unterricht, auch Begründungen für Lehr-Lern-Ziele werden zunächst auf der Ebene musikalischer oder kultureller Bildung gegeben. Bislang sind in diesem Abschnitt ebenso Antworten auf die Frage »warum?« wie auf die Frage »wozu?« angeführt worden.

Lehr- und Lernziele als zu erwartende Antworten auf die finale Wozu-Frage werden im Zusammenhang mit Musik oft als Kompetenzen formuliert: Nicht nur Wissen und Fähigkeiten sollen erlangt werden, sondern deren Anwendung wird bereits mitgedacht.<sup>30</sup> Eine kompetenzorientierte Didaktik hat den Anspruch, Kompetenzen auszubilden, mit denen auf offene Anforderungssituationen reagiert werden kann. Dem entspricht – insbesondere in konstruktivistischer Sicht – eine Unterrichtskonzeption, die nicht einen Lernweg vorgibt, sondern mehrere Lernwege bereitstellt. Für den Aufbau von Kompetenzen gilt, was für Lernen generell als gültig angesehen wird: Er geschieht langfristig,<sup>31</sup> vorzugsweise kooperativ und gegebenenfalls interdisziplinär. Zwar hält die Debatte darüber an, ob Kompetenzformulierungen in der Musikpädagogik zielführend sind. Lernenden- und handlungsorientierte Konzepte und gerade konstruktivistische Didaktiken betonen allerdings, dass selbstbestimmtes und selbsttätiges Lernen aussichtsreich und günstig zu realisieren ist in Formaten wie Offenem Unterricht, Stationenlernen oder Projektunterricht,<sup>32</sup> der wiederum vorzugsweise kooperativ anzulegen wäre. Dass Kompetenzen als Voraussetzung für musikalische Bildung anzusehen sind, hat Jens Knigge zuletzt einleuchtend dargelegt.<sup>33</sup>

## DIDAKTIK DER MUSIKTHEORIE

Bis hierher entstammen die Überlegungen primär dem Nachdenken über Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Zu klären wäre also zunächst, inwieweit die Ausführungen für musiktheoretische Fächer Geltung haben und inwieweit sie für Unterricht an Hochschulen hilfreich sind. Mit Recht wird die Vorstellung, dass, was außerhalb der Schule (so) ist, auch in der Schule (so) sein müsse, als Kurzschluss kritisiert und die »ge-

28 Vgl. Klafki 1973, 135–143.

29 Werner Jank nennt in der bereits erwähnten *Musikdidaktik* Bildungsideale und Lehrziele als mögliche Antworten auf »Wozu-Fragen«. Zu Ersteren heißt es: »Wer ein Bildungsideal formuliert, trifft eine Wertentscheidung« (2021, 19).

30 Vgl. Schatt <sup>2</sup>2021, 91.

31 Zum Begriff der Kontinuität vgl. (unter Bezug auf John Dewey) Geuen/Orgass 2007, 90–93.

32 Zu Chancen, Perspektiven, Risiken und Herausforderungen vgl. Malmberg 2012.

33 Vgl. Knigge 2014.

dankenlose Übernahme der Hochschullehre in den Musikunterricht« als »Abbilddidaktik« bezeichnet.<sup>34</sup> Ebenso ist aber zu hinterfragen, ob Kriterien der auf schulischen Musikunterricht bezogenen Musikdidaktik für eine Didaktik der Musiktheorie gelten, die sich vorwiegend auf Unterricht im Hochschulbereich richtet. Das Verhältnis von Musiktheoriedidaktik und Musikdidaktik wird zuerst betrachtet.

Michael Dartsch bezieht in seinem Buch *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis* seine Überlegungen auf Elementare Musikpädagogik sowie auf Instrumental- und Gesangspädagogik. Ihm zufolge lässt sich Allgemeine Instrumental- und Gesangspädagogik »als Teildisziplin der Musikdidaktik verstehen. Als solche ist sie ihrerseits der Fachdidaktik eines einzelnen Instruments übergeordnet.«<sup>35</sup> Sofern das »Unterrichten des jeweiligen künstlerischen Hauptfachs thematisiert« wird, seien Fachdidaktiken »Kern des Studiums«.<sup>36</sup>

Gleichgültig, ob man die sich auf Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen richtende Musikpädagogik und den entsprechenden Teil der Musikdidaktik neben andere Teilgebiete der Musikpädagogik und -didaktik stellen möchte oder nicht, sind doch in jedem Fall eine übergeordnete Musikpädagogik und Musikdidaktik auszumachen, die sich auf musikbezogenes Lernen und Lehren richten. Hierzu zählt musikbezogener Unterricht im Sinne formalen Lernens, das in »absichtsvoll und institutionell-formell arrangierten Prozessen«<sup>37</sup> stattfindet und von non-formalem und informellem (gleichsam Alltags-)Lernen unterschieden wird, an unterschiedlichen Institutionen. Teilgebiete dieser übergeordneten Musikpädagogik und Musikdidaktik sind die auf das Erlernen von Instrumenten gerichtete Instrumentalpädagogik sowie die Instrumental- und Gesangspädagogik. Wenn man Gesang als Instrument begreift, können Gesangspädagogik und Gesangsdidaktik jeweils als jenen untergeordnet aufgefasst werden; andernfalls bildeten sie jeweils einen eigenen Teilbereich der Musikpädagogik bzw. Musikdidaktik.<sup>38</sup> Dementsprechend ist die auf das Komponieren ausgerichtete Kompositionspädagogik sowie die Kompositionsdidaktik aufgeführt, die auf (Unterricht in) Komponieren bezogen ist.<sup>39</sup> Und ebenso angemessen ist es, im Zusammenhang mit dem Unterrichten musiktheoretischer Inhalte eine Musiktheoriepädagogik auszumachen im Verein mit einer Musiktheoriedidaktik, die auf Unterricht in musiktheoretischen Fächern bezogen ist.<sup>40</sup> Musiktheoriedidaktik ist das Teilgebiet der Musikdidaktik, das Voraussetzungen und Bedingungen von Unterricht betreffende Antworten der Musiktheoriepädagogik, die ihrerseits ein Teilgebiet der Musikpädagogik ist, auf Unterrichtssituationen anwendet. Mag es sich auch um ein Wortungetüm handeln, so

34 Richter 2011, 31.

35 Dartsch 2019, 13.

36 Ebd.

37 Schatt 2021, 63; vgl. auch Dartsch u. a. 2018, 170f.

38 Daher schlägt Dartsch (2019, 13) vor, von »Allgemeiner Instrumental- und Gesangsdidaktik« zu sprechen.

39 Vgl. u. a. den Überblick über kompositionspädagogische Handlungsfelder in Schlothfeldt 2018 sowie zur Frage der Zuständigkeit der Musiktheorie Schlothfeldt 2015. Zur Kompositionspädagogik als »Teildisziplin« vgl. u. a. Schmidinger 2020, 25–31.

40 Sieht man von (historischen) Lehrbüchern ab, so ist in *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln* (Kühn 2006) einer der ersten Versuche zu sehen, einen Beitrag zur Didaktik der Musiktheorie zu entwerfen. Schlothfeldt 2009 trägt *Entwurf einer Didaktik der Musiktheorie* bereits explizit als Teiltitel.

ist der Gebrauch des Begriffs beispielsweise in der Bezeichnung des Grazer Studiengangs *Musiktheorie- und Kompositionspädagogik* doch durchaus sinngemäß.

Tätigkeit	Pädagogischer Bereich	Fachdidaktik
(Unterricht in) Musik	Musikpädagogik	Musikdidaktik
(Unterricht in) Instrumentalspiel	Instrumentalpädagogik	Instrumentaldidaktik
(Unterricht in) Singen	Gesangspädagogik	Gesangsdidaktik
(Unterricht in) Elementarer Musikpraxis	Elementare Musikpädagogik	Didaktik der Elementaren Musikpraxis
(Unterricht in) Komponieren	Kompositionspädagogik	Kompositionsdidaktik
(Unterricht in) Musiktheorie	Musiktheoriepädagogik	Musiktheoriedidaktik

Tabelle 1: Bereiche der Musikpädagogik und der Musikdidaktik

Später wird zu klären versucht, ob und wie sich die Musiktheoriepädagogik als Teilgebiet abgrenzen lässt sowie ob und unter welchen Bedingungen Begründungen der Musikdidaktik im Rahmen der Musiktheoriedidaktik gültig sind. Zunächst wird der institutionelle Rahmen betrachtet. Dabei lässt sich im Vergleich zur auf das Schulfach Musik bezogenen Didaktik konstatieren, dass Unterricht in Musiktheorie häufig im Hochschulrahmen stattfindet und spezifische, nämlich musiktheoretische Inhalte aufweist und dass bei der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten bestimmte Methoden bevorzugt werden. Sofern es sich um Lehrveranstaltungen im Rahmen von Musikstudiengängen handelt, wären also hochschuldidaktische Überlegungen anzustellen. Eine der Hochschuldidaktik zugehörige Frage bezieht sich z. B. auf die Curricula der Studiengänge. Aber auch die Frage nach der Begründung von Inhalten und Gegenständen gehört hierher und wird nun zuerst behandelt.

Oben wurden musikalische und kulturelle Bildung als zentrale musikpädagogische Zielvorstellungen (»Grundideen«) benannt. Nun ließe sich fragen, inwieweit hier mit Blick auf die Lernenden der jeweiligen Institutionen – Schülerinnen und Schüler dort, hier Studierende an Hochschulen – Unterschiede bestehen. Wenn aber das Ziel aller auf Musik bezogener unterrichtlicher Bemühungen neben dem Musikhören vor allem im Erwerb (bzw. dessen Ermöglichung) musikalischer bzw. kultureller Bildung liegt, dann gilt dies nicht nur für Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Es gilt schon insofern auch für Hochschullehre, als nicht nur die Kunsthochschulen selbst, sondern auch die Institutionen, an denen Studierende später arbeiten werden, seien es Konzerthäuser, Theater, Orchester, freie Ensembles oder Schulen, Musikschulen und wiederum Hochschulen,

sich dem Ziel kultureller Bildung verpflichtet haben.<sup>41</sup> Kulturelle Bildung ist eine wesentliche Leitidee für die Musikhochschule ebenso wie für das Ensemble, in dem Studierende der Vokal- oder Instrumentalausbildung einmal beruflich tätig werden möchten – von der Musikschule und gerade der Schule, an der Studierende pädagogischer Studiengänge unterrichtet werden, ganz zu schweigen. Ein Musikstudium hat eben nicht nur die Ausbildung für die Ausübung musikbezogener Tätigkeiten zu gewährleisten, sondern die Hochschule ist ein Ort, an dem sich Menschen kulturell, ästhetisch, musikalisch bilden können. Insofern ist zu erwarten, dass die Ziele von Musikunterricht und die Begründungen für die Wahl von Gegenständen, Inhalten und Themen denen von Musiktheorieunterricht ähneln oder gar gleichen. Auch hierin gibt sich Musiktheoriedidaktik als Teilgebiet der Musikdidaktik zu erkennen.

Studierende haben Berufsziele, daher ist die Ausrichtung auf den angestrebten Beruf zwar sicher nicht das einzige, aber ein wesentliches Begründungsmuster. Davon abgesehen, dass der Erwerb vielfältiger, für die (langfristig gelingende) Ausübung eines Berufs wichtiger Kompetenzen durchaus unter musikalischer Bildung geführt werden kann (und nicht nur – andersrum – der Erwerb kultureller Bildung als Teil der Berufsausbildung), ist hier wichtig festzustellen, dass in einem Musikstudium Bildungs- und Ausbildungsaspekte ungefähr gleichberechtigt nebeneinanderstehen dürften. Hier ist die Frage angebracht, ob Studienverläufe das angemessen abbilden und ob Inhalte und Ziele, die in der Regel in Modulbeschreibungen zu finden sind, auch in diesem Sinne angemessen begründet werden.

Selbstredend ist auch bei der Konzeption von Studiengängen die Beteiligung Studierender gefordert. Darüber hinaus liegt nahe, Studierende in erheblichem Maße in die Planung von Unterricht einzubeziehen – insbesondere dort, wo es keine Wahloptionen gibt; aber auch in Lehrveranstaltungen, die aufgrund der Thematik gewählt wurden, wird es günstig sein, am Anfang über die weitere Seminargestaltung zu sprechen. Denn im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht verfügen Studierende in hohem Maße über Expertise in Musik, insbesondere in den von ihnen gewählten Studienbereichen, sowie über pädagogische Expertise, sodass sie besonders gut einschätzen können, was sie lernen wollen.

Erwerb kultureller, speziell musikalischer Bildung, Musik-Verstehen, Musik-Lernen – all das sind eher übergeordnete bzw. Fernziele. Mit Blick darauf lassen sich in überschaubarem Maße unterschiedliche Ausrichtungen und Zielsetzungen in verschiedenen Studiengängen erkennen. Unterricht in musiktheoretischen Fächern hat sicher die Aufgabe, einen (spezifischen) Teil zur Realisierung beizutragen – wie auch andere Fachgebiete im jeweiligen Studiengang. Exklusivität dürfte Unterricht in Musiktheorie, wenn überhaupt, dann mit Blick auf konkrete Lernziele, Inhalte und gegebenenfalls bevorzugte Methoden erheben. In Verbindung mit Methoden stehen Unterrichtsfächer, die traditionell den Kern musiktheoretischer Lehre bilden und in jüngster Vergangenheit deutlich erweitert wurden.

Die Vielfalt musiktheoretischer Fächer ist nicht eben klein und umfasst – entsprechend den Tätigkeiten Lesen, Schreiben und Hören von Musik – zunächst die drei hergebrachten Fächer oder Fachgebiete Analyse (auch Formenlehre), Tonsatz bzw. Satzlehre (darin sind Harmonielehre und Kontrapunkt weitgehend aufgegangen) und Hören (Höranalyse

41 Im Jahre 2011 »wurde als wichtigste Aufgabe für die Orchester genannt, Kinder und Jugendliche für Musik und das musikalische Erbe zu begeistern« (Mertens 2013/2012).



und Gehörbildung, auch Solfège oder Solmisation). Hinsichtlich der Lehrkräfte, die diesen Unterricht anbieten, gibt es allerdings ebenso große Schnittmengen mit Lehrenden aus anderen Bereichen wie bei den Lehrenden der Gebiete, die weniger als musiktheoretische Kernfächer wahrgenommen werden. Zu diesen Fächern zählen Instrumentieren und Instrumentenkunde sowie Schulpraktisches Klavier-/Instrumentalspiel, Liedbegleitung, Vom-Blatt-Spiel/-Singen, Partiturspiel, Generalbassspiel, Improvisation (dabei sehr unterschiedliche Angebote), Komponieren für und mit Schülerinnen und Schülern, Texte Schreiben über Musik sowie Didaktik der Musiktheorie.<sup>42</sup> Zum einen werden diese Fächer teils von Lehrkräften unterrichtet, die den Fachgebieten Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Komposition, Klavier, Ensembleleitung etc. angehören. Denn es werden hier Tätigkeiten thematisiert, die auch in Bereichen außerhalb der Musiktheorie liegen. Zum anderen ist nicht auf den ersten Blick auszumachen, was diese Fächer (als ›Kanon‹) verbindet, ob also, wenn es schon nicht die Lehrenden sind, die als Vertreterinnen und Vertreter der Musiktheorie diese Fächer unterrichten, das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte diese Fächer vereint oder ob es gar spezifische musiktheoretische Methoden gibt. Darüber hinaus liegt die Frage nahe, ob es nicht sinnvoll ist, eine eigene Hör- bzw. Gehörbildungsdidaktik zu unterscheiden. Der Konzeption einer Integrativen Musiktheorie entsprechend, lassen sich aber die genannten Fächer als Unterrichtsangebote begreifen, die jeweils Schwerpunkte des Umgangs mit ähnlichen oder sogar gleichen Inhalten ausbilden, wobei insbesondere musiktheoretische Inhalte im Fokus stehen.<sup>43</sup> Eben der Bezug auf Musiktheorie und deren Inhalte ist den Fächern gemeinsam.

Inhalte der Musiktheorie – als Theorie – sind Begriffe, Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien, die hinter musikalischen Phänomenen zu erkennen sind bzw. diese erklären. In historisch-stilistischer Perspektive (bzw. in Bezug auf historisch-stilistische Kontexte) sind auch stilgebundene Normen von Musik sowie (spezifische) Prinzipien, Merkmale und Mittel klanglich-musikalischer Gestaltung und damit Musik(en) in ihrer Besonderheit Gegenstand der Musiktheorie. Im Unterricht gefördert werden darauf bezogenes Wissen und Fähigkeiten, insbesondere hinsichtlich der Wahrnehmung (des Hörens), des Erkennens, Begreifens und Benennens solcher Merkmale und Prinzipien. Dies geschieht durch und ist gerichtet auf Hören und Lesen, Spielen und Singen, Erfinden und Schreiben (Improvisation sowie Tonsatz und Komposition eingeschlossen) – und (angemessenes) Unterrichten. Insbesondere durch Analyse werden Begriffe und Gesetzmäßigkeiten, Normen und Gestaltungsmerkmale festgestellt; deren Wahrnehmung wird in der Gehörbildung geübt; und das ›Festgestellte‹ wird u. a. im Tonsatzunterricht wieder ›verflüssigt‹. Die historische Orientierung des Faches gibt den Blick frei auf historisch-stilistische Normen, mithin auf Gestaltungsmerkmale und Gestaltungsmittel. Insoweit ist die Musiktheorie traditionell eng auf Komponieren bezogen. In fast allen musiktheoretischen Unterrichtsfächern ist musikalisches Handeln in vielfältiger Weise geboten – als Hören sowie als Singen, Instrumentalspiel, Komponieren oder Improvisieren –, denn die Inhalte sind oft kaum anders als über ästhetische Erfahrungen und auf dem Weg musikalischer Praxis oder mit Bezug darauf erlernbar.

Stefan Orgass betont die von ihm so genannte »immanente Didaktizität«<sup>44</sup> der Musiktheorie: Musiktheoretische Tätigkeit ermögliche neue musikbezogene Bedeutungszuwei-

42 Gatz/Schlothfeldt 2023, 80; vgl. auch Jeßulat 2010, 51 und Lang 2022.

43 Vgl. Kühn 2006, 220 und Schlothfeldt 2009, 206.

44 Orgass 2011b, 28f.

sungen und eröffne begriffliche Möglichkeiten der Verständigung darüber. Das kann für Unterricht fruchtbar gemacht werden; was hier mit Blick auf allgemeinbildenden Musikunterricht formuliert ist, lässt sich auf Theorieunterricht und weitere musikpädagogische Situationen übertragen: »Allerdings gehören meines Erachtens begründbare Vorstellungen vom Erlernen von Begriffen, auch von musiktheoretischen Fachbegriffen, zur Theoretisierung der letzteren, womit die immanente Didaktizität der Musiktheorie umrissen sein mag.«<sup>45</sup> An anderer Stelle formuliert Orgass später genauer, es lasse »sich von einer immanenten didaktischen Konstitution sprechen, soweit [...] die Arbeit an jenen Begriffen als eines der Hauptgeschäfte dieser Disziplin verstanden wird.«<sup>46</sup> Demnach stellt sich die Frage, warum wer was lernen solle, in der Musiktheorie sogar in besonderem Maße und auf spezifische Weise.

Orgass fokussiert beide Male stark auf Begriffe, ohne die Musiktheorie auf deren Erwerb reduzieren zu wollen. Ähnlich wurde oben nahegelegt, dass Theorieunterricht sich auch nicht im Erlernen von Begriffen erschöpft, weder in inhaltlicher noch in unterrichtsmethodischer Hinsicht. Auch wenn Orgass den Aspekt des Deiktischen, der Zeigehandlung, zwar erwähnt, aber gewiss nicht überbetont,<sup>47</sup> erklärt sich vielleicht von der »Konstitution« des Faches her eine gewisse Neigung zum Nachvollzug feststehender Ergebnisse insbesondere im Unterricht. Darauf wird zurückzukommen sein.

## ANMERKUNGEN ZU DEN GRUNDFRAGEN DER DIDAKTIK

Die oben zusammengefassten Überlegungen zu Musikpädagogik und -didaktik, zu Musiktheorie und einer auf sie bezogenen Didaktik bilden den Hintergrund dafür, dass an dieser Stelle Janks zehn Fragen wieder aufgegriffen werden. Sie können nicht pauschal beantwortet werden, also ohne Kenntnisse über Lernende und Unterrichtsbedingungen oder für beliebige Inhalte. Und genauso verbietet es sich, hier klären zu wollen, wie Unterrichten ›richtig‹ geht, will man nicht – über das in didaktischen Fragen unvermeidlich mitschwingende Normative hinaus – in einen kaum zu rechtfertigenden Dogmatismus verfallen. Vielmehr sollen Hinweise zu den zehn Fragen gegeben werden, die (möglicherweise im Sinne eines ›Fahrplans‹ oder einer ›Checkliste‹) zur Planung und Reflexion von Unterricht und zur Erweiterung des Repertoires didaktischen Handelns dienen mögen.

Die Fragen werden dazu neu geordnet und in fünf Blöcke gegliedert. Der Fragenkomplex, warum wer was lernen soll, bildet die Kernfrage und lässt sich eigentlich nicht auftrennen.<sup>48</sup> Trotzdem werden Überlegungen zunächst an die Frage »warum?« geknüpft, die mit der Frage »wozu?« gekoppelt wird. Dass das sinnvoll ist, wurde im ersten Abschnitt bereits erläutert; die ersten beiden Abschnitte gingen in erster Linie diesen beiden Fragen nach, sodass es hier bei wenigen Ergänzungen bleibt. Der Frage, wer lernt, wer-

45 Ebd. Warum nicht im Zusammenhang mit Gesang oder Instrument von »immanenter Didaktizität« die Rede ist, dürfte unmittelbar einleuchten.

46 Orgass 2015, 252.

47 Ebd. Anschließend unterscheidet Orgass (2015, 254) zwischen Didaktik der Musiktheorie und der »immanenten didaktischen Konstitution aller musiktheoretischen Tätigkeiten [...]«. Die erstere rekurriert auf die letztere und reflektiert Ziele, Inhalte und Methoden der Modifikation jeweiliger subjektiver Artikulationen jener Konstitution«.

48 In den *GMTH-Proceedings 2004* begegnen die drei Fragen bei Koehler-Massinger 2004, 166.

den die ebenfalls personenbezogenen Fragen, mit wem und von wem gelernt wird, zugeordnet. »Was?« wird an dritter Stelle gefragt, also die Frage nach Gegenständen und Inhalten von Theorieunterricht gestellt und danach, worauf sich Lernen und Lehren richtet. Die Zuordnung der Hinweise zu diesen drei Fragekomplexen ist nicht sehr trennscharf, und auch mit den folgenden Fragebündeln gibt es Überschneidungen. Die Überlegungen, wie und womit gelernt wird, sind bereits Fragen der Methodik und betreffen streng genommen nicht mehr die Didaktik,<sup>49</sup> der Versuch, die methodischen Fragen zu vermeiden, wäre aber nachgerade künstlich, sind sie doch eng mit den didaktischen Kernfragen verknüpft. Die Fragen, wann und wo gelernt wird, spielen hingegen nur eine untergeordnete Rolle am Ende des Abschnitts.

### Warum (und wozu)?

Im Mittelpunkt der Überlegungen standen bisher Begründungen und Ziele von Unterricht, der auf Musik oder speziell auf Musiktheorie bezogen ist. Es klang sogar die Frage nach der Legitimation von Unterricht an. Denn nur dadurch, dass es sie gibt, sind weder die Fächer noch die Unterrichtsgegenstände, Inhalte und Themen legitimiert. Von Bildungs- und Ausbildungsaspekten des musikbezogenen Hochschulstudiums aus gesehen, wurden musikalische und – in einem gleichsam umfassenderen Sinne – kulturelle Bildung wegen der anvisierten beruflichen Tätigkeit ebenso als grundlegende Intention von Theorieunterricht im Musikstudium benannt wie der Erwerb von Wissen, Kenntnissen, Erfahrungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dafür förderlich sind. Denn die Berufsziele sind eine wichtige Orientierung bei der Planung von Unterricht.

Davon ausgehend, dass Didaktik auch für die Entwicklung und Überprüfung von Curricula zuständig ist, ist es umso auffälliger, dass in Studienunterlagen wie den Beschreibungen in Modulhandbüchern häufig Inhalte und Ziele von (Teil-)Modulen, mithin von Lehrveranstaltungen, aufgeführt, diese aber selten begründet werden. Da die Personen, die an der Lehrveranstaltung beteiligt sind, die Lehrenden ebenso wie die Studierenden, die das Modul belegen (müssen), zwangsläufig in der Modulbeschreibung außer Acht gelassen wurden, ist der Zweck der Festlegung von Inhalten und Zielen, zumindest aber deren obligatorischer Charakter, eher fragwürdig. Und die gemeinsame Konkretisierung des Lehr-Lern-Vorhabens dürfte von hoher Relevanz sein.

### Wer (mit wem von wem)?

Orgass (auch gemeinsam mit Geuen) benennt Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Selbsttätigkeit als Bereiche, in denen Musikunterricht Lernen ermöglichen und fördern sollte.<sup>50</sup> Selbsttätigkeit ist eine für alles Lernen günstige Eigenschaft. Aber auch mit Blick auf die anderen drei Bereiche ist unschwer zu erkennen, dass dies auch für musiktheoretische Lehre im Hochschulbereich zutrifft: Sie will mit unterschiedlichen Schwerpunkten und mit verschiedenen Inhalten und Methoden die Wahrnehmung von Musik, die Deutung von Musik sowie die Orientierung in der Vielfalt von Musik fördern. Allerdings ist bei Studierenden in allen Fällen zu erwarten, dass Expertise in hohem Maße

49 Vgl. Klafki 1973, 130.

50 Siehe Anm. 24.

vorhanden ist: Wahrnehmung deutet in erster Linie auf Hören, das in jedem musikbezogenen Unterricht eine Rolle spielen sollte; Fächer wie Gehörbildung, Höranalyse etc. legen den Fokus darauf. Zu Deutungen sind Studierende ebenfalls in der Lage. Hier sollte auch Theorieunterricht nicht feststehende Deutungen und Interpretationen nachvollziehen lassen, sondern offen sein für Unerwartetes aus der Lerngruppe. (Dies gilt in besonders hohem Maße für musikpädagogische Studiengänge.) Dass Musikstudierende Übung darin haben, sich in der Vielfalt der Musikkulturen zu orientieren, ist ebenfalls zu erwarten. Die Präsentation von Unbekanntem kann bewirken, dass die Orientierung kurzfristig perturbiert wird. Dann kann die Vielfalt als solche erneut bewusst wahrgenommen (und zur Diskussion gestellt) werden. Selbsttätigkeit kann in einem Studium einerseits vorausgesetzt werden. Andererseits hat die mehr oder weniger enge oder offene Konzeption des Unterrichts unmittelbar Einfluss darauf, ob die Selbsttätigkeit auch erhalten bleibt. Je weniger dies gewährleistet ist, desto geringer dürften die Aussichten sein, dass Lernen stattfindet.

Insofern ist die Partizipation Studierender in hohem Maße erstrebenswert. Gerade an Hochschulen ist erwartbar, dass die Lernenden wissen und artikulieren können, was sie wollen und was sie brauchen, und weniger, dass die Lehrenden es besser wissen. Diese sind sicher gut beraten, jene erst einmal hinreichend kennenzulernen und mit Blick auf Wünsche und Ziele zu befragen. Ohne ein Mindestmaß des Austauschs an Informationen kann ein Unterrichtsplan kaum festgelegt werden, weder für eine Unterrichtseinheit noch gar für ein ganzes Semester.<sup>51</sup> Selbstverständlich ist die grobe Planung von Unterricht vor dem Beginn der Veranstaltung günstig, allerdings sollte der Plan revidierbar sein, sofern das Gespräch mit der Lerngruppe Korrekturen erforderlich macht. Unabhängig von Lernenden detailliert durchgeplante Lehrgänge sind dagegen mit Skepsis zu betrachten. Es ist aus bereits genannten Gründen sogar noch aussichtsreicher als in der Schule, auch im Rahmen hochschulischen Theorieunterrichts die oben erwähnte gemeinsame Themenfindung (gegebenenfalls samt komplementärer Kontextualisierung) in Erwägung zu ziehen.

Eine gemeinsame Planung von Unterricht sollte nicht ausschließlich auf die Frage gerichtet sein, welche Defizite auszugleichen sind. Aufgrund der bei Studierenden vorhandenen Expertise kann es sich anbieten, bereits Gekonntes weiter zu fördern und an bereits Bekanntem anzuschließen. Statt vorhandene musikbezogene Präferenzen infrage zu stellen, kann das vorhandene Repertoire durch entsprechende Angebote erweitert und durch das Kennenlernen von noch Unbekanntem bereichert werden, auch durch die Auseinandersetzung mit Musik, die eher außerhalb der späteren Tätigkeit liegt.

Hier sind zwei Fragen anschließbar: Die Frage, von wem gelernt wird, lässt reflektieren, ob andere Personen oder Personengruppen als die üblichen in den Blick geraten sollten. So kann es sich günstig auswirken, wenn zwei oder mehr Lehrende beteiligt sind – möglicherweise auch aus unterschiedlichen Fachbereichen. In diesem Fall kommen interdisziplinäre Angebote in den Blick, die in aktueller Perspektive nicht nur begründbar, sondern geradezu notwendig erscheinen.<sup>52</sup> Außerdem können die Lernenden als Lehrende fungieren, indem sie sich gegenseitig informieren, instruieren, anleiten etc. »Lernen durch Lehren« ist ein lange erprobtes Unterrichtskonzept, das auch im Hochschulrahmen Erfolg verspricht.

51 Dies gilt auch dann, wenn die Studierenden eine Lehrveranstaltung aufgrund der Ankündigung unter mehreren Möglichkeiten gewählt haben.

52 Vgl. Orgass 2013.

Die Frage, mit wem gelernt wird, lässt reflektieren, wie homogen eine Lerngruppe ist oder sein sollte. In der Regel sind Lerngruppen in musiktheoretischen Lehrveranstaltungen nicht besonders heterogen, weder mit Blick auf Kenntnisstand und Leistungsfähigkeit noch auf ihr Alter noch auf ihre Ziele und Wünsche, befinden sie sich doch oft in ähnlichen Studienabschnitten und gleichen oder ähnlichen Studiengängen. Eine größere Heterogenität der Gruppe, ein mit Schülerinnen und Schülern oder mit Berufstätigen gemeinsames Lernen kann von großem Vorteil sein. Gerieten eben schon interdisziplinäre Lehrveranstaltungen ins Blickfeld, so ist hier Projektarbeit bzw. Projektunterricht zu ergänzen.<sup>53</sup> Die Möglichkeit, dass Lehrende mit den Lernenden mitlernen, sollte nicht als abhängigend, sondern (auch aus diskurstheoretischer Perspektive) als Chance betrachtet werden.

### Was (und woran)?

Während eben die Partizipation der Studierenden bei der Wahl von Gegenständen, Inhalten und Zielen des Unterrichts im Vordergrund stand, ist Transparenz im Wesentlichen der Schlüsselbegriff für das Folgende. Zunächst muss aber etwas zum Begriff des Gegenstands vorweggeschickt werden. Ein Unterrichtsthema wird gemeinhin dadurch definiert, dass ein Gegenstand unter einem Aspekt anhand eines Beispiels betrachtet wird. Aus konstruktivistischer Sicht ist dieser Gegenstand aber keine Konstante, nichts Gegebenes, sondern konstituiert sich erst in der Interaktion der Beteiligten, vorzugsweise im kommunikativen Akt. Zum einen ist aus dieser Perspektive der Gegenstand ein anderer, wenn er unter einem anderen Aspekt betrachtet wird. Zum anderen emergiert in solchen Interaktionen neuer Sinn; die Zuweisung von Bedeutung und das Aushandeln wird so möglich und nötig. Dass diese Sichtweise weitreichende (musik-)pädagogische Konsequenzen hat, liegt auf der Hand. Ein wesentlicher Beitrag musiktheoretischer Lehre kann u. a. darin bestehen, die Plausibilisierung von Deutungen und Interpretationen zu üben.

Dass Lehrende in Hinsicht auf Beispiele (z. B. Werke und Werkausschnitte), Gegenstände und Inhalte ihres Unterrichts, aber auch mit Blick auf Methoden und Unterrichtsformate im Laufe ihrer Tätigkeit Präferenzen ausbilden, lässt sich kaum vermeiden – und muss auch nicht vermieden werden: Präferenzen sind nicht unbedingt problematisch. Problematisch könnte aber sein, wenn jemand etwas unterrichten muss, das sie oder er nicht mag, oder auf eine Weise, die ihr oder ihm nicht liegt. In dem Sinne äußert sich schon Klafki, wenn er schreibt, »der Lehrer [...] kann seine Aufgabe [...] nur erfüllen, wenn er den Gehalt des [...] zu Erschließenden *repräsentieren*, in sich selbst darstellen, glaubhaft vertreten kann.«<sup>54</sup> Nun ist es sicher kein Einzelfall, dass die Unterrichtsplanung von einem Unterrichtsgegenstand oder einem Beispiel dafür, z. B. einem Werk oder Werkausschnitt, ausgeht und von dort Thema, Inhalt und Ziel des Unterrichts entwickelt werden. Im Wortsinn des Begriffs der Reflexion ist es geboten, gleichsam den gedanklichen Rückweg zu gehen und zu fragen, unter welchem Aspekt der Gegenstand anhand des Beispiels betrachtet wird, welches Ziel mit welcher Begründung damit erreicht wer-

53 Siehe Anm. 32. Hier wäre das mit dem Label des »deeper learning« versehene Unterrichtsexperiment der Musikhochschule Detmold zu verorten, das von Theorielehrenden auf dem GMTH-Kongress 2023 in Freiburg präsentiert wurde. Bei Projektarbeit ist zu beachten, dass sie dann aussichtsreich ist, wenn es sich bei dem behandelten Problem um eines handelt, das wirklich existiert.

54 Klafki 1973, 129.

den und der Erwerb welcher Kompetenzen dadurch gefördert werden kann – oder ob sich nun (zum Erreichen begründeter, reflektierter Ziele) andere Gegenstände oder Beispiele anbieten, die deutlich geeigneter sind.

Jede Wahl eines Unterrichtsinhalts bedeutet den Verzicht auf viele andere Inhalte, die möglicherweise ebenso bedeutsam sind.<sup>55</sup> Diesbezüglich lässt sich beobachten, dass einige Gegenstände deutlich unterrepräsentiert sind, denken wir beispielsweise an zeitgenössische Musik und an Popmusik, an Musik aus Asien und Afrika etc. Anderes ist deutlich überrepräsentiert. So ist es schwierig zu begründen, warum sich z. B. Lehramtsstudierende über mehrere Semester Theorieunterricht ausschließlich mit generalbassbasierter Musik beschäftigen sollen. Eine mögliche Begründung für eine betont ausführliche und langfristige Auseinandersetzung mit einem thematischen Bereich wäre, dass der Gegenstand dann beherrscht wird und dabei Kenntnisse und Fähigkeiten erworben wurden, die auf andere Bereiche übertragbar sind. (Die Wahl eines exemplarischen, repräsentativen Inhalts würde immerhin für solche Übertragbarkeit sprechen.) Dann müsste freilich die Übertragung geübt werden. Und warum genau der infrage stehende Inhalt gewählt wurde, wäre nichtsdestotrotz zu begründen. – Dies gilt in gleichem Maße für Unterricht in Didaktik für Studierende mit Hauptfach Musiktheorie, muss doch dort nicht nur die Planung von Unterricht zu einem Thema geübt, sondern auch die Fähigkeit geschult werden, die Planung auf andere Themen zu transferieren und angemessen zu modifizieren.

## Wie (und womit)?

Ähnliche Präferenzen wie die bei den Unterrichtsgegenständen erwähnten, gibt es sicher auch in Hinsicht auf Methoden. Abermals Klafki: »Erst von der didaktischen Analyse eines geplanten Unterrichtsthemas aus kann der zweite Schritt der Vorbereitung vollzogen werden, die methodische Vorbereitung.«<sup>56</sup> Insofern ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Unterrichtsplanung im Idealfall nicht von der Methode ausgehen sollte. Selbst wenn bevorzugte Methoden vor Inhalten und Zielen des Unterrichts feststehen, ist es günstig, später noch einmal den gedanklichen Rückweg einzuschlagen, wie es oben bereits nahegelegt wurde.

Einige Methoden haben den Charakter oder zumindest den Anschein des Aktuellen oder des Spielerisch-Unbeschwerten, etwa Übungen, die am Rechner oder online stattfinden, der Podcast als Format, Spiele oder Methoden, die Spielen nachempfunden sind. Sie alle entheben nicht von der Notwendigkeit der Reflexion: Aufgaben, die am Rechner zu bewältigen sind, Quiz, Memory und Puzzle erfreuen sich einer durchaus verständlichen Beliebtheit. Trotzdem ist immer zu prüfen, ob sie methodisch Lernen fördern oder eher verhindern. Denn gerade solche Methoden legen enge Aufgaben nahe, die mit ›richtigen‹ oder ›falschen‹ Antworten verbunden sind. Hier fühlen sich Lernende schnell gegängelt.<sup>57</sup> Natürlich können sich Lernende ein Thema erschließen, indem sie einen Podcast dazu erstellen; wenn aber der von Lehrenden aufgenommene Podcast die Vorlesung

55 Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von Curricula warnt auch Robert Lang (2005, 462) vor der Gefahr, dass »Unterrichtsinhalte auf der anderen Seite geopfert werden.«

56 Klafki 1973, 142.

57 Entweder blamieren sie sich, weil sie die Antwort nicht kennen, oder der Unterricht ist überflüssig. Für solch geschlossenes Fragen, die Suche nach der gewünschten Antwort, hat sich der spöttische Begriff der ›Ostereierdidaktik‹ durchgesetzt.

oder den Frontalunterricht ersetzt, ist – außer einer gewissen zeitlichen Flexibilität – methodisch-didaktisch nicht viel gewonnen.

Wenn Lernen nur selbsttätig erfolgen kann<sup>58</sup> und es stimmt, dass Musiklernen am günstigsten in Verbindung mit Handlung und musikalischer Praxis geschieht, dann wäre eine unterrichtspraktische Konsequenz, dass auch musiktheoretische Lehre nur im begründeten Ausnahmefall frontal oder gar als Vorlesung durchgeführt wird.<sup>59</sup> Dass anstelle des Nachvollzugs feststehender Inhalte, Deutungen und Bedeutungen den Lernenden im Unterricht Raum gegeben wird für musikalisch-ästhetische Erfahrungen und für die Emergenz von neuer Bedeutung, ist dem künstlerischen Gegenstand eher angemessen und mit Blick auf Lernen erheblich aussichtsreicher. Begeisterung<sup>60</sup> wird selten durch den Nachvollzug von etwas ausgelöst, von dem die Lehrkraft einmal begeistert war; sie entsteht eher im eigenen Entdecken und durch Erfahrungen, die durch musikalische Praxis gewährleistet sind.

Dass mit der Vorlesung ein in der Wissenschaft bzw. in universitärer Lehre beliebtes Format hier kritisch betrachtet wird, bedeutet nicht, dass damit wissenschaftliches Arbeiten (oder gar Forschung) in der Musiktheorie ausgeschlossen<sup>61</sup> oder sonst ein fachlich relevantes Feld beschnitten würde. Im Gegenteil: Projektlernen und wissenschaftliche Forschung schließen einander keineswegs aus. Benjamin Lang konstatiert eine widersprüchliche Entwicklung des Fachs Musiktheorie hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin einerseits, zu einer Unterrichtsdisziplin andererseits, deren Fächervielfalt er ebenfalls hervorhebt. Außerdem betont er die notwendige Entwicklung einer aktuellen Unterrichtsmethodik. Es ließe sich gar »eine Entfremdung der fachlichen und fachwissenschaftlichen Entwicklung von der Hochschulrealität bzw. von der fachlichen Vermittlung von künstlerischen Inhalten im Rahmen einer musiktheoretischen Grundausbildung an deutschen Hochschulen beobachten.«<sup>62</sup> Das ist sicher richtig beobachtet. Aus der hier eingenommenen Perspektive wäre aber weniger abzuwägen, ob gerade der künstlerische oder der wissenschaftliche Bereich im Vordergrund steht, sondern didaktisch zu reflektieren, was warum gelernt werden soll und welches Format angemessen ist.<sup>63</sup>

58 Vgl. Geuen/Orgass 2007, 59.

59 Das sollte auch nicht als »kaschierte Vorlesung« geschehen, also in frontal durchgeführtem Unterricht mit feststehendem, starr geplanten und lehrgangsartigem Unterrichtsverlauf, in dem mittels enger Fragen im Vorhinein festgelegte Inhalte zu erlernen und (gleichsam »richtige«) Deutungen von Musik nachzuvollziehen sind. Für solchen Unterricht ließe sich die Formulierung bemühen, dass Lernende »am Nasenring durch die Arena gezerrt« werden. Dabei könnte man den Begriff »Arena« im Hinterkopf haben, wie ihn Jörg Zirfas (2015) als Metapher für kulturelle Bildung erläutert und nutzbar gemacht hat, nämlich verstanden als Feld, Kampfplatz, Bühne, Spielplatz und Krisenort, wo Sachverhalte »unter diskurstheoretischen, machtpraktischen, inszenatorischen, ludischen und kritischen Perspektiven« aufgeklärt werden können.

60 Vgl. zu den Begriffen »Begeisterung«, »Inspiration« und »Enthusiasmus« im pädagogischen Diskurs Pesköller/Zirfas 2023.

61 Zum Selbstverständnis der Musiktheorie als wissenschaftliches Fach sei ausdrücklich verwiesen auf Neuwirth/Rohrmeier 2016, Aerts/Boenke/Linke 2022 u. a.

62 Lang 2022, 17. Einerseits habe sich eine Forschungsdisziplin etabliert, die andererseits »tonsetzerische Grundlagen [...] in Kombination mit einem verstärkten historisch informierten Grundlagenwissen« (ebd.) vermitteln.

63 Ein Zugang zu Inhalten der Musiktheorie kann sich auch darüber auf tun, dass jemand ein Forschungsprojekt modelliert.

## Wann und wo?

In didaktischer Perspektive beziehen sich diese Fragen zunächst auf einen übergeordneten, nämlich auf den zeit- und geistesgeschichtlichen sowie sozialen Kontext. Die Fragen zielen dann darauf, wie Inhalte und Gegenstände von Unterricht legitimiert sind in einer so oder so verfassten Welt der Gegenwart und mit Blick auf die Zukunft.

In eher methodischer und unterrichtspraktischer Hinsicht gesellen sich die beiden Fragen zu der gerade behandelten Frage nach mehr oder weniger günstigen Formaten: Dann richten sie den Blick auf geeignete Lernorte und auf die angemessene zeitliche Organisation von Lehrveranstaltungen hinsichtlich Dauern und Zeitabständen. Alternativen dazu, dass Unterricht wöchentlich im gleichen Raum und mit gleicher Dauer durchgeführt wird, können sicher von Vorteil sein. Die oben vorgeschlagenen Formate legen solche Überlegungen nahe.

## MUSIKTHEORIE IN SCHULE UND MUSIKSCHULE

Als Hochschulfach kann Didaktik der Musiktheorie nicht nur in Theoriestudiengängen angeboten werden, sondern in allen musikpädagogischen Studiengängen.<sup>64</sup> Schließlich kann die Didaktik der Musiktheorie sich insofern auf Schule und Musikschule<sup>65</sup> beziehen, als an Musikschulen Theorieunterricht stattfindet und Musiktheorie ein Lernfeld innerhalb des schulischen Musikunterrichts und des Gesangs- und Instrumentalunterrichts darstellt. Auf diese Tätigkeitsfelder soll hier nicht ausführlich eingegangen, sondern nur einige Aspekte betont werden, welche die Hochschullehre betreffen.

Oben wurde bereits ausgeführt, dass die Relevanz von Unterrichtsinhalten für den angestrebten Beruf der Studierenden auch für den Theorieunterricht an Hochschulen eine bedeutsame Begründung ist, schon weil die (musikalische) Bildung im Ganzen den berufstätigen Menschen zugutekommt. Dies legt eine Differenzierung des Unterrichtsangebots nach Studiengängen nahe. Die Musikhochschule ist der geeignete Ort, an dem z. B. Lehramtsstudierende mit der Vielfalt der Musikkulturen selbst in reflektierender Absicht in Berührung kommen. Es ist kaum zu begründen, warum die Musiktheorie sich dem gegenüber verschließen und nicht ihren fachspezifischen Anteil beitragen sollte. Das bedeutet jedoch nicht, dass in Lehramtsstudiengängen im Sinne einer »Abbilddidaktik«<sup>66</sup> der Unterricht in Schule und Hochschule einander so angepasst werden müsste, dass ein direkter Transfer stattfinden könnte. Eher sollte versucht werden, den Schulbezug zumindest von erheblichen Teilen des hochschulischen Theorieunterrichts (hier: im Bereich Lehramt Musik) zu sichern. Manche Autorinnen und Autoren erblicken Schulbezug am ehesten im schulpraktischen Klavierspiel;<sup>67</sup> andere sehen die Aufgabe der Musiktheorie im Nachdenken über den sinngemäßen Gebrauch von Begriffen, wenn auch nicht unbedingt von Fachbegriffen;<sup>68</sup> wieder andere betonen den Einbezug musikalischer Praxis wie Improvi-

64 Vgl. Schlothfeldt 2009, ders. 2010, ders. 2015, Orgass 2011b.

65 Vgl. zum Handlungsfeld Schule u. a. Gatz/Schlothfeldt 2023 und Schlothfeldt 2009; zum Handlungsfeld Musikschule vgl. u. a. Verband deutscher Musikschulen 2016.

66 Siehe Anm. 34.

67 Jank/Nimczik 2023.

68 Orgass 2015, 251–253.



sation und Komposition.<sup>69</sup> Letztere kann dazu beitragen, dass elementare Begriffe erlernt werden, und zwar im Zusammenhang mit musikbezogenen Handlungen, welche das Lernen als sinnvoll erachten lassen. Dass bei Laien im Alltag oft ein wenig sinngemäßer Gebrauch von Begriffen wie ›melodisch‹, ›harmonisch‹ und ›rhythmisch‹ zu beobachten ist, dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass sie die Begriffe entweder gar nicht oder ohne Einsicht in ihren Sinn erlernt haben. Jüngere Studien zeigen, dass weder den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Musikunterrichts noch den Lehrkräften mit Blick auf ihr Studium einleuchtete, warum sie sich mit musiktheoretischen Inhalten befassen sollen.<sup>70</sup> Wenn das stimmt, ist weder in der Schule noch in der Hochschule der Unterrichtsplan ›aufgegangen‹. Es bedürfte dann spezieller Bemühungen, damit Lehrkräfte eben keinen Bogen um musiktheoretische Inhalte machen und Lernende sich für Musik in großer Breite interessieren, Konzerte mit Gewinn besuchen und im Gespräch auf geeignete sprachliche Mittel zugreifen können.<sup>71</sup>

## FAZIT

Drei Zitate: Im Editorial der ersten Ausgabe der *ZGMTH* im Jahr 2003 schreibt Michael Polth: »Längst hat die Musikpädagogik gezeigt, daß [...] ein kompetenter Musiktheoretiker nicht wegen seiner Fachkenntnisse allein schon unterrichten kann. Die Auseinandersetzung mit der Musikpädagogik und ihren Interessen ist für die Musiktheorie zentral.«<sup>72</sup> Wenn Juliane Brandes im Zusammenhang mit einer »methodischen und didaktischen Auseinandersetzung« erst kürzlich formuliert, diese würde »eigentlich, wie sonst auch in der Hochschullehre, nicht unbedingt diskursiv betrieben, sondern in der Lehre als Niederschlag neuester Forschung schlichtweg praktiziert«,<sup>73</sup> ist das eher mit Bedauern zu verkünden als ein Grund zum Jubel. Hatte doch Robert Lang bereits zwei Jahre nach Michael Polth an anderer Stelle bemerkt, dass »viele Lehrende zwar hochschulautodidaktisch zu hervorragenden Pädagogen geworden [seien]. Wie weit eine ›Didaktik der Musiktheorie‹ trotzdem noch entfernt ist«, ließe sich daran erkennen, dass sich Veröffentlichungen eher in Best-Practice-Beispielen aus dem eigenen Unterricht erschöpften. »Wichtiger als das Sammeln guter methodischer Ideen ist der Versuch, die übergeordneten Ziele des Musiktheorie-Unterrichts zu benennen.«<sup>74</sup>

Damit Lehrende auch in Hinsicht auf Unterricht in musiktheoretischen Fächern die Kernfrage beantworten können, warum wer was lernen soll, und zwar nach dem Unter-

69 Gatz/Schlothfeldt 2023, 85–87. Ebenso Orgass 2011a, 173. Auch Robert Lang (2005, 462) empfiehlt (mit Bezug auf Wilfried Gruhn) »nach einer Art ›sinnlich erfahrbare Musiktheorie‹ zu suchen, die für Unterricht an Schulen und Hochschulen genauer als zuvor überprüft, welche theoretischen Inhalte aus praktischem Handeln hervorgehen können.« Vgl. auch Brandes 2021b.

70 Vgl. Ickstadt/Imort-Viertel/Lang 2022.

71 Zu diesen Bemühungen zählt gewiss, dass die musiktheoretische Forschung und Lehre den Fokus nicht ausschließlich auf musikalische Kunstwerke setzt und sich mit arabischer, brasilianischer, indischer, indonesischer, türkischer etc. Musik ebenso auseinandersetzt wie mit anderen Bereichen der musikalischen Lebenswelt Lernender heute. Vgl. Jünger 2014, 218.

72 Polth 2003.

73 Brandes 2021a, 18.

74 Lang 2005, 460 f.

richten, aber auch schon davor und währenddessen,<sup>75</sup> ist didaktische Expertise erforderlich. »Das müssen die doch kennen/können?!« – dies wäre eine zu schwammige, ausweichende Antwort.<sup>76</sup> Sie ließe eher darauf schließen, dass wenig konturiert blieb, wer unterrichtet wird oder wurde, und dass die Frage der Begründung zu keinem Zeitpunkt gestellt worden ist. Damit ist weder geklärt, ob die Lernenden sich mit dem angebotenen Gegenstand beschäftigen wollten, noch begründet, warum so viele andere Inhalte und Themen ausgeschlossen wurden, geschweige dass ein einziges, in wie weiter Ferne auch immer liegendes Ziel der Unterrichtsbemühungen benannt wäre.

Außerdem gibt sich in der fiktiven Antwort hinter dem Begriff ›müssen‹ möglicherweise eine nicht begründete normative, ja dogmatische Haltung zu erkennen. Der Gefahr der Normativität,<sup>77</sup> die, wie überall dort, wo »Sollens-Aussagen«<sup>78</sup> getroffen werden, auch mit Blick auf diesen Text besteht, wurde dadurch zu begegnen versucht, dass hier in erster Linie Anregungen für die Planung und Reflexion anhand relevanter Fragen formuliert wurden, die zu alternativen Unterrichtskonzepten führen könnten.

Dass sich didaktische Fragen detailliert nur im Zusammenhang mit konkreten Lerngruppen und den entsprechenden Bedingungen hinreichend untersuchen lassen, dürfte schon mit Blick auf die dargestellte Fächervielfalt und den beachtlichen Reichtum an Gegenständen einleuchten, mit denen die Musiktheorie aufwarten kann. Bei den nötigen Entscheidungen aus didaktischer Perspektive ist Reflexion eine zentrale Aufgabe, der genügend Raum zugestanden werden sollte. Ein Rezept zur Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von automatisch gelingendem Unterricht wird niemand ernsthaft erwarten. Vielmehr sollten hier Anregungen zur Strukturierung solcher Reflexionsarbeit gegeben werden. Dazu wurde eine Art Fragenkatalog erstellt und mit möglichst breit gefächerten Hinweisen darauf versehen, was bedacht werden sollte.

Wenn man als eine Leitidee eines Musikstudiums akzeptiert, dass Studierende sich musikalisch und kulturell bilden, so lässt sich auch für die musiktheoretische Lehre und deren Gegenstände und Inhalte einfordern, was oben im Zusammenhang mit der kommunikativen Musikdidaktik unterstrichen wurde: die Relevanz der gewählten Themen, die Transparenz der Unterrichtsplanung und die Partizipation der Lernenden sowie die Berücksichtigung individueller Lernwege. Weil die Lehrkraft gerade im Hochschulrahmen nicht immer besser weiß als die Studierenden, was für diese gut ist und was sie wollen und brauchen, sind sie im Grunde noch zwingender als im Schulunterricht in die Themenfindung einzubeziehen. Dazu tragen in diesem Rahmen rückhaltlose Information, die den Hintergrund der gemeinsamen Themenfindung darstellt, und komplementäre Kontextualisierung bei. Auch im Unterricht in Musiktheorie ist kein Grund dafür erkennbar, eine Musik auszuschließen; das Interesse an noch unbekannter Musik kann ebenfalls eingefordert werden. Bei Musikstudierenden kann es gute Gründe geben, für einen gewissen Zeitraum den Fokus auf eine bestimmte Musik zu setzen. Mögliche Begründungen könn-

75 Vgl. bei Orgass die Begriffe des »Proflexiv-Normativen« (2011a, 132) und – mit Bezug auf Johannes Heinrichs – die Unterscheidung von »ausdrücklich-theoretischer« und »gelebter bzw. immanenter Reflexion« (2023, 19).

76 Insbesondere in Stellenbesetzungsverfahren, in denen Kommissionen die pädagogische Eignung prüfen sollen, müsste eine solche Antwort allein fast zwangsläufig zum Ausschluss der Bewerberin oder des Bewerbers führen.

77 Zu Werten und Normen vgl. Feurich 1999 sowie Orgass 2023. Zum Begriff des Restdogmatismus im Zusammenhang mit Musikunterricht vgl. (mit Bezug auf Schaller) u. a. Orgass 2011a, 120.

78 Ebd., vgl. auch Schatt <sup>2</sup>2021, 19.

ten ein bestimmtes (aktuelles) Interesse oder eine angestrebte berufliche Tätigkeit sein. Allerdings sollte der Lehrkraft bewusst sein, dass bei der Auswahl eines Gegenstandes sehr viele andere zu kurz kommen oder unberücksichtigt bleiben. Es müsste dann eine vorübergehende Übereinkunft darin geben, das Interesse an weiterer (noch unbekannter) Musik zu vernachlässigen. Wird ein Bereich besonders langfristig oder intensiv bearbeitet, könnte das damit begründet werden, dass die Studierenden den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten auf die Erschließung anderer Bereiche übertragen können.

Weder der Unterrichtsinhalt noch das Fach sind dadurch legitimiert, dass sie in der Welt sind. Unterricht, Lernen und Lehren, geschieht nicht frei von Kontexten. Der Bezug auf die sich stets verändernde Welt, in der wir leben, mit ihren sich ständig ändernden Bedingungen darf ebenso wenig aus den Augen verloren werden wie die Frage nach der Welt, in der wir leben wollen. Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (für Lernende) von Unterrichtsinhalten gilt es auch im Hochschulkontext stets aufs Neue zu reflektieren. Relevant ist ein »Bildungsinhalt [...] erstens nur im Blick auf bestimmte [Lernende] [...] und zweitens nur im Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft.«<sup>79</sup> Die Frage der Legitimation in den Vordergrund zu rücken, ist ein zentrales Anliegen dieses Textes.

Das Nachdenken über Sinnhaftigkeit, Begründungen und Methodik musiktheoretischer Lehre ist von großer Bedeutung, schon um dem Rechtfertigungsdruck zu begegnen, unter dem die Musiktheorie gerade im Zusammenhang mit musikbezogenen Studiengängen steht. Die Kritik kommt vermehrt von Seiten der Musikpädagogik, sie bezieht sich vorzugsweise auf die mangelnde Breite an Gegenständen und die lehrgangsartige Unterrichtsdurchführung. Die Musiktheorie ist bereits dem Vorwurf ausgesetzt, hinter ihrer Lehrpraxis stünden »(oftmals schulmeisterliche) Bilder von Musikpraxen, mithin ein überholter Lernbegriff, zu denen es sowohl in der hochschuldidaktischen Literatur als auch in der Forschung mittlerweile differenzierte Perspektiven gibt.«<sup>80</sup> Der Verzicht auf musiktheoretische Lehre zugunsten anderer relevanter Felder wird durchaus erwogen, so dass die Gefahr droht, marginalisiert zu werden. Derlei Kritik oder Bedrohungsszenarien waren nicht Ausgangspunkt dieses Textes. Gleichwohl sollte Kritik, sofern sie nicht bloß polemisch und letztlich haltlos ist, ernst genommen und es sollte gefragt werden, was dahintersteckt. Ein Hintergrund wurde hier gesucht in der unzureichenden Beantwortung didaktischer Fragen. Der nicht immer öffentlich, aber doch hörbar vorgetragene Vorwurf mangelnder Relevanz der Musiktheorie für das Musikstudium, ja für das Musiklernen und den Erwerb musikalischer Bildung überhaupt lässt sich zwar entkräften. Aber es muss sich auch in der (Unterrichts-)Praxis zeigen, welchen Anteil die Musiktheorie an diversen Bildungsprozessen hat. Hier bietet sich der Versuch an, vom Fach Musikpädagogik zu lernen und dafür auf dessen Vertreterinnen und Vertreter zuzugehen.<sup>81</sup>

Angesichts der enormen Fülle und der hohen fachlichen Relevanz der Inhalte, die sich schon allein in den Texten zeigen, welche in den letzten Jahrzehnten in der *ZGMTH* veröffentlicht wurden, wäre es umso bedauerlicher, wenn darauf im Unterricht an Schulen

79 Klafki 1973,132.

80 Clausen/Wolf 2023, 128. So ist auch fraglich, dass sich die angriffslustigen Beiträge von Buchborn und Clausen (2023), repetiert u. a. in der Studie MULEM-EX (Bundesfachgruppe Musikpädagogik e.V. 2024, 20), sowie in Clausen/Wagner 2024, nur auf Theorietests in Eignungsprüfungen für das Lehramtsstudium beziehen und nicht generell auf die Musiktheorie als Fach und auf ihr Unterrichtsangebot.

81 Vgl. hierzu auch Weidner 2015.

und Musikschulen wenig zugegriffen würde – oder gar das Unterrichten im Hochschulkontext das Ziel (bzw. mögliche Ziele) verfehlte. Drei Vorschläge liegen auf der Hand:

Erstens sollte die Musiktheorie den Bereich der (Hochschul-)Didaktik stärker in den Blick nehmen, und zwar nicht als ›Vermittlungslehre‹, sondern um die Reflexion von Unterricht zu ermöglichen und zu fördern. In dem Rahmen sollte deutlich werden, dass ein Ausschluss von Gegenständen sich kaum begründen lässt. Potenziell sollten im Unterricht in Musiktheorie alle (Teil-)Kulturen berücksichtigt und zur Geltung gebracht werden, experimentelle neue Musik ebenso wie Popmusik, Maqam und Usul ebenso wie Raga und Tala oder Slendro und Pelog. Die Entscheidung für Oktavregelsatz und Försterstufen, *pitch class sets* und *Z-relation* ist möglich, bedarf aber jeweils einer Begründung in Ansehung der Lernenden, ihrer Ziele und ihrer »geistesgeschichtlichen Situation«.

Zweitens erscheint für die reflexionsgesättigte Disziplin Musiktheorie, die sich zunehmend als wissenschaftliches Fach definiert, ein intensiver Austausch mit der wissenschaftlichen Musikpädagogik sowie eine intensive Auseinandersetzung mit musikpädagogischer Forschung und Literatur und mit aktuellen Musik- und Lernbegriffen dringend geboten. Dadurch ließe sich der Anschluss an die Musikpädagogik als Nachbardisziplin ebenso gewährleisten wie die wünschenswerte Kohärenz in musikpädagogischen Studiengängen.<sup>82</sup>

Drittens könnte musikpädagogische Forschung einen bedeutenderen Teil im Wirken der Disziplin ausmachen, und zwar als musiktheoriepädagogische Forschung und längst nicht nur, aber naheliegenderweise auch im Sinne künstlerischer Forschung. Musiktheorie kann wertvolle Beiträge zu musikpädagogischer Forschung leisten, beispielsweise mit empirischen Studien, die über Musiklernen im Theorieunterricht oder über Theorielernen im Musikunterricht Auskunft geben.

## Literatur

- Aerts, Hans / Patrick Boenke / Cosima Linke (2022), »Editorial. Artistic Research und Musiktheorie«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 19/2, 5–12. <https://doi.org/10.31751/1167>
- Brandes, Juliane (2021a), »Baupläne zum Lückenfüllen – der Elfenbeinturm im Klassenzimmer und wie man ihn verpflanzt«, in: *Solmisation, Improvisation, Generalbass. Historische Lehrmethoden für das heutige Musiklernen*, hg. von Marcus Aydintan, Laura Krämer und Tanja Spatz, Hildesheim: Olms, 9–24.
- Brandes, Juliane (2021b), »Praxisrelevante Bibliographie zur Musiklehre«, in: *Solmisation, Improvisation, Generalbass. Historische Lehrmethoden für das heutige Musiklernen*, hg. von Marcus Aydintan, Laura Krämer und Tanja Spatz, Hildesheim: Olms, 170–210.
- Buchborn, Thade / Bernd Clausen (2023), »Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven«, in: *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*, hg. von Bernd Clausen und Gerhard Sammer, Münster: Waxmann, 153–189.

82 Vgl. hierzu Sammer 2023 und Gatz/Schlothfeldt 2023.

- Bundesfachgruppe Musikpädagogik e.V. (Hg.) (2024), *MULEM-EX. Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie*, <https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/982472ec6b74ca76fe9733ec55263592194617/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf> (14.6.2024)
- Clausen, Bernd / Thomas Wagner (2024), »Verwicklungen in der Musiklehrkräftebildung«, *nmz* 2/24, 20.
- Clausen, Bernd / Judith Wolf (2023), »Musiklehrkräfte modelliert. Studiengänge und ihre Architekturen«, in: *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*, hg. von Bernd Clausen und Gerhard Sammer, Münster: Waxmann, 127–151.
- Dartsch, Michael (2019), *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musizierpraxis*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, Michael u. a. (Hg.) (2018), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxmann.
- Feurich, Hans-Jürgen (1999), *Werte und Normen in der Musik. Theoretische Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*, Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Gatz, Almut / Matthias Schlothfeldt (2023), »Musiktheorie in der Musiklehrer:innenbildung«, in: *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*, hg. von Bernd Clausen und Gerhard Sammer, Münster: Waxmann, 75–93.
- Geuen, Heinz / Stefan Orgass (2007), *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*, Aachen: Shaker.
- Ickstadt, Andreas / Christiane Imort-Viertel / Robert Lang (2022), »Wie Musiktheorie in der Schule unterrichtet wird. Eine empirische Studie in Berlin und Baden-Württemberg«, in: *Kombinatorik und Spiel. Wege musikalischen Denkens. Festschrift für Stefan Prey*, hg. von Thomas Fesefeldt u. a., Universität der Künste Berlin. <https://doi.org/10.25624/kuenste-1822>
- Jank, Werner (Hg.) (<sup>8</sup>2020), *Musikdidaktik. Praxis für die Sekundarstufe I+II*, Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner (Hg.) (<sup>9</sup>2021), *Musikdidaktik. Praxis für die Sekundarstufe I+II*, Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner / Ortwin Nimczik (2023), »Zur Relevanz der Musikdidaktik in der Lehrkräftebildung«, in: *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*, hg. von Bernd Clausen und Gerhard Sammer, Münster: Waxmann, 219–236.
- Jeßulat, Ariane (2010), »Würzburg«, in: »Musiktheorie lehren. Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 7/1, 51–53. <https://doi.org/10.31751/505>
- Jünger, Hans (2014), »Angebot & Nachfrage. Was die Musiktheorie für die Schulpraxis tun kann«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 11/2, 209–222. <https://doi.org/10.31751/753>
- Klafki, Wolfgang (1973), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* [1963], Weinheim und Basel: Beltz.

- Knigge, Jens (2014), »Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik. Verwendung, Kritik, Perspektiven«, in: *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung Bedeutung, Gebrauch*, hg. von Jürgen Vogt, Münster: LIT, 105–135.
- Koehler-Massinger, Diemut Anna (2004), »Fachspezifische Gehörbildung und Didaktik der Gehörbildung. Gedanken zur Notwendigkeit effizienter Hörerziehung während des Musikstudiums«, in: »Was fehlt?« *Desiderate und Defizite musiktheoretischer Forschung und Lehre. 4. Jahreskongress Deutsche Gesellschaft für Musiktheorie Köln 2004*, hg. von Stefan Rohringer, 153–169. <https://storage.gmth.de/proceedings/articles/252/pdf/gmth-proceedings-artikel-252.pdf> (14.6.2024)
- Kühn, Clemens (2006), *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln*, Kassel: Bärenreiter.
- Krause, Martina (2008), *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*, Hildesheim: Olms.
- Lang, Benjamin (2022), »Musiktheorie heute. Eine fachliche Standortbestimmung«, *Diskussion Musikpädagogik* 93, 16–23.
- Lang, Robert (2005), »Anmerkungen zu einer Didaktik der Musiktheorie«, in: *Zwischen Komposition und Hermeneutik. Festschrift für Hartmut Fladt*, hg. von Ariane Jeßulat, Andreas Ickstadt und Martin Ullrich, Würzburg: Königshausen & Neumann, 459–464.
- Malmberg, Isolde (2012), *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht*, Münster: LIT.
- Mertens, Gerald (2013/2012), »Konzerthäuser und Orchester als Orte Kultureller Bildung«, in: *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/konzerthaeuser-orchester-orte-kultureller-bildung> (14.6.2024)
- Neuwirth, Markus / Martin Rohrmeier (2016), »Wie wissenschaftlich muss Musiktheorie sein? Chancen und Herausforderungen musikalischer Korpusforschung«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 13/2, 171–193. <https://doi.org/10.31751/915>
- Orgass, Stefan (1996), *Kommunikative Musikdidaktik*, Augsburg: Wißner.
- Orgass, Stefan (2007), *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim: Olms.
- Orgass, Stefan (2011a), »Hölzernes Eisen oder zu bohrendes Brett? Überlegungen zu einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Fachs Musik – auf der Grundlage von Studien zu einer Historik der Musik«, in: *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik*, hg. von Ulrich Schäfer-Lembeck, München: Allitera, 119–206.
- Orgass, Stefan (2011b), »Musiktheoretische Tätigkeit als Differenzierung musikalischer und musikbezogener Unterscheidungen«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/1, 27–29. <https://doi.org/10.31751/617>
- Orgass, Stefan (2013), »Interdisziplinarität aus Sicht wissenschaftlicher Musikpädagogik«, in: *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag*, hg. von Martina Krause-Benz und Stefan Orgass, Hildesheim: Olms, 79–131.
- Orgass, Stefan (2015), »Bedeutungstheoretische Überlegungen zur immanenten didaktischen Konstitution der Musiktheorie«, in: *Musiktheorie und Komposition. XII. Jahres-*

- kongress der Gesellschaft für Musiktheorie Essen 2012*, hg. von Markus Roth und Matthias Schlothfeldt, Hildesheim: Olms, 243–255.
- Orgass, Stefan (2023), *Werte und Normen in musikpädagogischen (Forschungs-)Praxen*, Hildesheim: Olms.
- Pesköller, Helga / Jörg Zirfas (Hg.) (2023), *Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Polth, Michael (2003), »Grußwort«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 1/1, 5–6. <https://doi.org/10.31751/479>
- Richter, Christoph (2011), »Musiktheorie zwischen Philosophie und Handwerkslehre«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/1, 31–34. <https://doi.org/10.31751/620>
- Rolle, Christian (1999), *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian / Christopher Wallbaum (2011), »Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik«, in: *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, München: Kopaed, 507–535.
- Sammer, Gerhard (2023), »Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in Musik. Modelle und Studienergebnisse zur Selbsteinschätzung von Studierenden«, in: *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*, hg. von Bernd Clausen und Gerhard Sammer, Münster: Waxmann, 237–248.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2014), »(Musik-)Vermittlung«, in: *Musiktheorie und Vermittlung. Bericht über den 6. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie Weimar 2006*, hg. von Ralf Kubicek, Hildesheim: Olms, 103–116. <https://storage.gmth.de/proceedings/articles/112/pdf/gmth-proceedings-artikel-112.pdf> (14.6.2024)
- Schaller, Klaus (1998), »Die Pädagogik der Kommunikation. Bildungstheoretische Grundlegung«, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 74/3, 219–234.
- Schatt, Peter W. (<sup>1</sup>2007), *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schatt, Peter W. (<sup>2</sup>2021), *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schlothfeldt, Matthias (2009), *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim: Olms.
- Schlothfeldt, Matthias (2010), »Didaktik der Musiktheorie – Zum Profil des Unterrichts in Musiktheorie an der Folkwang Hochschule Essen«, in: »Musiktheorie lehren. Zu einer Umfrage an den deutschen Musikhochschulen«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 7/1, 23–25. <https://doi.org/10.31751/505>
- Schlothfeldt, Matthias (2015), »Kompositionspädagogik: Ist die Musiktheorie zuständig?«, in: *Musiktheorie und Komposition. XII. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie Essen 2012*, hg. von Markus Roth und Matthias Schlothfeldt, Hildesheim: Olms, 177–195.
- Schlothfeldt, Matthias (2018), »Komposition als didaktisches Handlungsfeld«, in: *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, hg. von Michael Dartsch u. a., Münster: Waxmann, 326–334.

- Schmidinger, Helmut (2020), *Kompositionspädagogik. Theoretische Grundlegung als Fachrichtung der Musikpädagogik*, Augsburg: Wißner.
- Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2016), *Lehrplan Musiktheorie und Komposition*, Kassel: Bosse.
- Weidner, Verena (2015), *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Betrachtungen einer problematischen Beziehung*, Münster: Waxmann.
- Zirfas, Jörg (2015), »Arena als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung«, in: *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe*, hg. von dems., Bielefeld: transcript, 9–28.

© 2024 Matthias Schlothfeldt (matthias.schlothfeldt@folkwang-uni.de)

Folkwang Universität der Künste [Folkwang University of the Arts]

Schlothfeldt, Matthias (2024), »Das müssen die doch können?!«. Zu Grundfragen einer Didaktik der Musiktheorie [“Of course, they have to know that?!“ On basic questions of music theory didactics], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 9–32. <https://doi.org/10.31751/1201>

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

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



eingereicht / submitted: 07/11/2023

angenommen / accepted: 23/12/2023

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 15/07/2024



# Fachdidaktik zwischen Komplexität und Reduktionen

## Oder: Das Altern der neuen Musiktheorie

Ulrich Kaiser

In dem folgenden Artikel werden ›Didaktische Professionalität‹, ›Wissenschaft‹ und ›Digitalisierung‹ als Werte verstanden, die ein Beschreiben von in der Praxis an Musikhochschulen häufig anzutreffenden Haltungen ermöglicht. Diese Haltungen werden aus der Perspektive des Erlebens und Handelns analysiert, wobei für ein Verständnis der Begriffe auf Niklas Luhmann zurückgegriffen wird. Durch die Analyse werden Probleme sichtbar, deren Reflexion im Bereich einer Fachdidaktik Musiktheorie liegen müsste, wenn diese mehr sein möchte als eine Sammlung von auf Erfahrung beruhenden Handlungsempfehlungen.

In the following article, 'didactic professionalism', 'science' and 'digitalization' are understood as values that facilitate the description of attitudes frequently encountered in practice at conservatoires. These attitudes are analyzed from the perspective of experience and action, drawing on Niklas Luhmann for an understanding of the terms. The analysis reveals problems that require reflection in the field of music didactics if they are to be more than a collection of recommendations for action based on experience.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: didactic professionalism; didactics of music theory; Didaktik der Musiktheorie; didaktische Professionalität; digitale Unterrichtsmethoden; Digitalisierung; digitalization; Niklas Luhmann; technology-based teaching

### FACHDIDAKTIK

Versteht man unter einer Fachdidaktik Musiktheorie in Anlehnung an Christoph Richter und analog zur Musikdidaktik »die Lehre und die Reflexion« von Musiktheorieunterricht, gehören dazu grundlegende, »vorbereitende und nachträgliche Überlegungen zum Musikunterricht auf der Basis von Erfahrung, Theoriebildung und wissenschaftlicher Sicherung«.<sup>1</sup> Eine Fachdidaktik Musiktheorie hätte demnach die »Begründung und die Sinnsetzung von Unterricht, seine Ziele, die Auswahl seiner Gegenstände, Inhalte und Übungen, die Methoden, den Einsatz von Hilfsmitteln und, dies alles aufeinander beziehend, die lang- und kurzfristige Planung des Unterrichts«<sup>2</sup> zu bedenken und wissenschaftlich fundiert zu begründen. Auch die *Gesellschaft für Fachdidaktik* sieht die Aufgabe einer Fachdidaktik in der »Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden« sowie darin, sich »mit der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien« zu befassen.<sup>3</sup> Darüber hinaus ergänzen Kristina Reiss und Stefan Ufer:

1 Richter 2016.

2 Ebd.

3 Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) 1998, 14.

Es geht in den Fachdidaktiken vorwiegend um Bildung bzw. das Lernen und Lehren in Institutionen [...]. Die fachdidaktische Forschung zielt ganz besonders (wenn auch nicht ausschließlich) auf die Verbesserung des Unterrichts in einem Fach oder einer Domäne ab. Dabei stehen nicht allgemeine Prozesse des Unterrichts, sondern dezidiert seine fachbezogenen Aspekte im Vordergrund.<sup>4</sup>

Die Ansprüche an eine Fachdidaktik sind also ausdifferenziert und reichen von Überlegungen zur Sinnsetzung des Unterrichts bis zur Verbesserung seiner dezidiert fachbezogenen Aspekte.

## Erleben, Handeln und latente Funktionen

Erleben und Handeln sind Begriffe, deren Bedeutung aus dem alltäglichen Gebrauch bekannt sind. Erleben akzentuiert dabei die Perspektive persönlicher Wahrnehmung, z. B. wenn ein Konzert als intensiv oder langweilig erlebt wird. Handeln hingegen bezeichnet zielgerichtete Tätigkeiten, also z. B. das Musizieren der Orchestermmitglieder oder das vorzeitige Verlassen eines Konzertsaals. Die Begriffe Erleben und Handeln markieren dabei oftmals zwei Seiten desselben Geschehens, zum Beispiel wenn das vorzeitige Verlassen des Konzertsaals (Handeln) von den spielenden Musikerinnen und Musikern als demonstrative Kritik an ihrem Musizieren aufgefasst wird (Erleben).

Im umgangssprachlichen Sinn fassen wir Erleben und Handeln als Tatsachen auf, wobei oftmals das Erleben des einen auf ein Handeln eines anderen bezogen wird und umgekehrt. Dadurch bringen wir mit Erleben ein tendenziell passives Verhalten in Verbindung, mit Handeln ein eher aktives. Im Gegensatz dazu definiert Niklas Luhmann sowohl Erleben als auch Handeln als aktives, intentionales Verhalten und sieht den Unterschied lediglich in einer Zurechnung:

Die Differenz von Erleben und Handeln wird demnach durch unterschiedliche Richtungen der Zurechnung konstituiert. Intentionales Verhalten wird als *Erleben* registriert, wenn und soweit seine Selektivität nicht dem sich verhaltenden System, sondern dessen Welt zugerechnet wird. Es wird als *Handeln* angesehen, wenn und soweit man die Selektivität des Aktes dem sich verhaltenden System selbst zurechnet. Wohlgemerkt: Ein Verhalten des Bezugssystems des Zurechnungsprozesses ist immer im Spiel.<sup>5</sup>

Erleben und Handeln werden dadurch zu Kategorien der Reflexion bzw. zur Interpretation eines Beobachters, der das Geschehen entweder einer Person oder ihrer Umwelt zurechnet. Mit Selektivität spricht Luhmann darüber hinaus den Umstand an, dass sowohl Erleben als auch Handeln immer nur eine Möglichkeit unter vielen realisieren. So könnte Langeweile durch konzentriertes Zuhören auch dem Erleben von Intensität weichen und eine höfliche Alternative zum Verlassen des Konzertsaals wäre tapferes Ausharren in aufrechter Sitzposition.

Reflektiert man auf diese Weise Unterrichtssituationen, lassen sich aus der Perspektive der Lehrperson die vielen Möglichkeiten wechselseitigen Verhaltens entweder der Umwelt («Die Lernenden waren heute extrem unkonzentriert») oder der eigenen Person («Ich habe heute nicht gut unterrichtet») zurechnen. Mit jeder Zurechnung verbinden sich dabei Funktionen, denn sowohl eine unkonzentrierte Lerngruppe als auch die eigene Indis-

4 Reiss/Ufer 2016, 2.

5 Luhmann 1978, 237.

position können das Misslingen von Unterricht erklären. Jenseits offensichtlicher Funktionen haben Zurechnungen auch latente Funktionen,<sup>6</sup> also Effekte, die den Beteiligten verborgen sein können, sich jedoch von Außenstehenden beobachten lassen. Wird beispielsweise einer unkonzentrierten Klasse die Schuld am Misslingen des Unterrichts zugerechnet, entlastet diese Erklärung gleichermaßen von eigenem Versagen und einer besseren Unterrichtsvorbereitung.

## Wertorientierungen als Filter

Unter Wertorientierungen werden Vorstellungen verstanden, die wie Filter wirken und verfügbare Handlungsmöglichkeiten regulieren.<sup>7</sup> Didaktische Professionalität, Wissenschaft und Digitalisierung lassen sich als Werte verstehen, die ein Beschreiben von – in Musikhochschulen häufig anzutreffenden – Haltungen ermöglichen. Diese Haltungen werden im Folgenden aus der Zurechnungsperspektive des Erlebens und Handelns analysiert, die Erkenntnisse anschließend konkretisiert und auf eine Fachdidaktik Musiktheorie bezogen. Auf dieser Grundlage erfolgen abschließend einige kritische Überlegungen zum Fach Musiktheorie.

### *Didaktische Professionalität*

Ein prominenter Professor des Fachs Musiktheorie sagte mir einmal, dass er sich auf die Probelehrveranstaltungen im Rahmen von Bewerbungen nur sehr kurzfristig vorbereiten würde (»in der Bahn«). Denn angesichts eines solchen, nicht planbaren Unterrichts sei es ihm wichtig, Spontaneität Raum geben zu können. Diese Aussage wurde zwar anlässlich einer extrem künstlichen Unterrichtssituation getroffen, jedoch lassen sich »Hammer- und Schwellendidaktik«<sup>8</sup> an Musikhochschulen auch in alltäglichen Kontexten beobachten. Demgegenüber sind meine eigenen Unterrichtsvorbereitungen im Hinblick auf mögliche Unterrichtsverläufe immer ausgesprochen aufwändig.<sup>9</sup>

Untersucht man diese beiden Haltungen im Hinblick auf Erleben und Handeln, dominiert das Unterrichtsgeschehen eines nur kurzfristig vorbereiteten Unterrichts das Erleben einer Situation bzw. der zu unterrichtenden Gruppe, an deren Verhalten spontan Unterrichtshandlungen angeschlossen werden. Im zweiten Fall steht am Beginn des Unterrichts ein sorgfältig geplantes Handeln, das von den Gruppenmitgliedern erlebt wird, wobei Folgehandlungen an Gruppenreaktionen angeschlossen werden. Unterschiede zwischen den beiden Settings bestehen darin, an welcher Position in den Kreislauf des Erlebens und Handelns eingestiegen wird und ob Spontaneität entweder als Motiv für Lehrhandlungen

6 Zur Unterscheidung latenter und sozialer Funktionen vgl. Schneider (2009, 83): »Die Schwierigkeit besteht dabei vor allem darin, daß die behauptete Funktion [...] als eine für die Handelnden verborgene, d. h. latente Funktion unterstellt werden muß und deshalb nicht als Handlungsmotiv [...] angenommen werden kann.«

7 »A conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means and ends of action.« (Kluckhohn 1951, 395)

8 Humoristische Bezeichnungen für unvorbereiteten Unterricht (»Was hammer gestern gemacht?« oder das Einsetzen didaktischer Überlegungen beim Überschreiten der Türschwelle zum Unterrichtsraum).

9 Vgl. Kaiser 2014.

oder für mögliches Lernverhalten im Rahmen einer ausgefeilten Unterrichtsplanung in Anspruch genommen wird. Aufgrund der Tatsache, dass beide Settings zum Gelingen oder Mislingen von Unterricht führen können, erscheinen die Unterschiede wenig konturiert. Differenzen ergeben sich erst durch die Analyse latenter Funktionen. Luhmann beispielsweise skizziert für Erleben und Handeln folgende Effekte:

Handeln führt, weil es dem System selbst zugerechnet wird, zu stärkeren Engagements, zur Bindung der Zukunft. [...] Erleben ist dagegen leichter reversibel, weil es das System nicht so stark engagiert. Irrtümer lassen sich leichter zugestehen, besonders wenn der Irrtum selbst wiederum external zugerechnet werden kann, also nicht seinerseits als Fehler erscheint.<sup>10</sup>

Demnach könnte die latente Funktion aufwändiger Unterrichtsvorbereitungen in einem stärkeren intellektuellen und zeitlichen Engagement liegen. Doch welche Aufgabe erfüllt ein Engagement, wenn es angesichts doppelter Kontingenz<sup>11</sup> weder einen guten Unterrichtsverlauf garantieren noch einen schlechten verhindern kann? Eine Antwort ist schwierig:

Woran das liegt, ist kaum zu erklären; und wenn es plausible Erklärungen gibt, lassen sie sich nicht verallgemeinern. Aber es scheint, daß der Verlauf sich selbst konditioniert, die einmal eingeschlagene Bahn wirkt selbsterklärend und ist schwer zu korrigieren.<sup>12</sup>

Die Mutmaßung, dass der Wert von Unterrichtsvorbereitungen in konditionierten Unterrichtsverläufen bzw. schwer zu korrigierenden Bahnen liegt, ist plausibel, denn diese ermöglichen in der Unterrichtspraxis Wiederholbarkeit und Evaluation, was dem Aufbau einer Profession dienlich ist:

Das »Wissen« der Professionen besteht nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können [...]. Bewährte Routinen geben eine Art Sicherheit, die jedoch auf Erfolge und Mißerfolge gefaßt sein muß. Und sie sind durch Wiederverwendbarkeit ausgezeichnet und bieten dadurch auch eine Möglichkeit der Verbesserung durch Lernen, durch Erfahrung.<sup>13</sup>

Umgekehrt liegt die latente Funktion unvorbereiteten Unterrichtens in der zeitlichen Entlastung der Lehrperson, wobei instabile Unterrichtsstrukturen lediglich zu der Erfahrung führen können, dass man es im Moment gut oder schlecht gemacht hat. Fehlende Reproduzierbarkeit und Wiederverwendbarkeit ungeplanten Unterrichtens erschweren die »Möglichkeit der Verbesserung durch Lernen, durch Erfahrung«. Wird ein Mislingen des Unterrichts darüber hinaus dem Verhalten der Gruppe und nicht dem eigenen Handeln zugerechnet, wird jene Haltung verhindert, die John Hattie als Hauptursache für eine signifikante Verbesserung des Unterrichts benannt hat:

10 Luhmann 1978, 245.

11 »Vom Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens geht eine gewisse, aber für Unterrichtszwecke oft unzureichende Disziplinierung aus, die ihrerseits einen Anreiz dazu geben mag, Unfug zu treiben oder den Lehrer auf andere Weise zu provozieren. Jeder Schüler gewinnt damit die Möglichkeit, den Unterricht zu stören und das zu genießen.« (Luhmann 2002, 103)

12 Ebd., 105.

13 Ebd., 149.

Was ich nicht sage, ist, dass es ›auf die Lehrperson ankommt‹. [...] Worauf es tatsächlich ankommt, ist, dass Lehrpersonen über eine Geisteshaltung verfügen, die sie veranlasst, ihre Wirkung auf das Lernen zu evaluieren.<sup>14</sup>

Auf dieser Grundlage wäre es im Hinblick auf den Wert didaktische Professionalität interessant zu erfahren, ob es Bezüge zwischen Sozialisation und Unterrichtsvorbereitung gibt. Sind unvorbereitete Unterrichtsverläufe<sup>15</sup> tendenziell für sogenannte Kreativschaffende bzw. Komponist:innen und Künstler:innen charakteristisch? Treten sorgfältige Unterrichtsplanungen überwiegend in Verbindung mit pädagogischen Lebensläufen auf? Lässt sich ein Zusammenhang zwischen tätigkeits- bzw. zweckzentrierten Motivationen für die Lehrtätigkeit einerseits sowie dem zeitlichen Engagement für die Unterrichtsvorbereitung andererseits feststellen?

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass es im Sinne Luhmanns einen guten Grund gibt, Professionen für den Bereich des Fachunterrichts abzulehnen. Luhmann führt hierzu aus:

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. Es ist das fachliche, nicht so sehr das pädagogische Können, das dem Lehrer die Sicherheit gibt, etwas sagen zu können, wenn er vor der Klasse steht. In der Schul- und Hochschulhierarchie nimmt daher die professionelle Komponente von unten nach oben ab.<sup>16</sup>

Pointiert formulierte diesen Gedanken einmal ein Kollege, der sagte, er wolle keine Studierenden abholen, die sollten gefälligst zu ihm kommen. Doch angesichts von Jugendlichen, die wenige Monate zuvor noch in Schulen belehrt worden sind und in Einzelfällen aufgrund fehlender Volljährigkeit einen Erziehungsberechtigten zur Immatrikulation benötigen,<sup>17</sup> gibt es gute Gründe zu bezweifeln, dass für Musikhochschulen ein professionsloser Fachunterricht angemessen ist.

14 Hattie 2014, 17.

15 Mit »unvorbereiteten Unterrichtsverläufen« sind Unterrichtsverläufe gemeint, deren möglichen Verläufe nicht in einer expliziten Vorbereitung durchdacht worden sind und die deshalb weniger zeitaufwändig sind als eine in dieser Hinsicht »sorgfältige Unterrichtsplanung«. Entscheidend ist der zeitliche Aspekt, wobei nicht bestritten wird, dass ein unvorbereiteter Unterricht zielgerichtet sein kann.

16 Luhmann 2002, 151.

17 Das aufgrund ökonomischer Überlegungen eingeführte Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe (G8) ermöglicht im Falle einer frühen Einschulung oder dem Überspringen einer Jahrgangsstufe reguläre Immatrikulationen Minderjähriger.

## Wissenschaftlichkeit

Wissenschaftlichkeit als Wertorientierung geht einher mit einer Historisierung musiktheoretischer Lehrinhalte und einer Forschungstätigkeit, die nach Carl Dahlhaus zwischen historischer Triftigkeit und systematischer Geschlossenheit zu vermitteln sucht:

Den Charakter einer Wissenschaft, um den sie sich bemüht, erhält die Musiktheorie nicht dadurch, daß sie sich – befangen von dem Vorurteil, das immer Gleiche sei das einzig Wissenswürdige – als unveränderlich behauptet, sondern gerade umgekehrt erst dann, wenn sie die Präntention einer Begründung in der Natur preisgibt, sich als Dogmatik im Epochenstil erkennt und das Ziel jeder Dogmatik zu erreichen sucht, zwischen historischer Triftigkeit und systematischer Geschlossenheit zu vermitteln.<sup>18</sup>

Wissenschaftsorientierung erfordert ein fachinternes Handeln, weil systematische Aspekte wie z. B. Kontrapunkt und Harmonielehre historisch differenziert gelehrt, Forschungswissen fortwährend eruiert und Lerngegenstände regelmäßig aktualisiert werden müssen. An der *Hochschule für Musik und Theater München* (HMTM) hat das zu themenbezogenen Seminaren geführt, die in den Lehramtsstudiengängen der Musikwissenschaft und Musikpädagogik gleichgestellt sind.<sup>19</sup> Die mit der Wissenschaftsorientierung einhergehenden Gruppengrößen und Arbeitsformen können jedoch als Behinderung der künstlerischen Anteile des Fachs erlebt werden (z. B. als Behinderung einer praktischen Arbeit am Klavier). Das Paradox, dass aus der Perspektive des Fachs Musiktheorie Wissenschaft gleichermaßen als Wert und Hindernis erscheint, lässt sich durch einen Blick auf die Fachgeschichte, Lebensläufe der Lehrenden sowie institutionelle Gegebenheiten auflösen.

Musiktheorie, Komposition und künstlerische Praxis waren in den Konservatorien des 19. Jahrhunderts eng verwoben. Bis in die 1970er Jahre galten professionell komponierende mit einem künstlerisch-praktischen Profil als prädestiniert für die Lehre im Fach Musiktheorie. Doch die Verschmelzung der gymnasialen Lehramtsausbildung mit den Konservatorien zu Musikhochschulen im 20. Jahrhundert ermöglichte einen alternativen Lebenslauf, der über die Studiengänge Schulmusik und Musiktheorie in die musiktheoretische Lehre führte. Da ein erfolgreich abgeschlossenes erstes Staatsexamen zum Promotionsstudium befähigt, kann dieser Ausbildungsweg bis zum höchsten akademischen Grad führen (in der Regel ein Dr. phil. im Fach Musikwissenschaft). An der *Universität der Künste Berlin* beispielsweise verfügen aktuell (Stand 8/2023) sechs Professoren und eine Professorin über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung, alle Berufenen sind im

18 Dahlhaus 1989, 60.

19 Die Haupt- und Proseminare wurden nach dem Vorbild der Musikwissenschaft und Musikpädagogik im Lehramtsbereich zum Wintersemester 2009 eingeführt (für die künstlerischen Studiengänge werden seit dieser Studiengangsreform Seminare oder Übungen angeboten). Eine Semesterwochenstunde in den Fächern Musiktheorie und Gehörbildung umfasst dabei eine Länge von 45 Minuten, wobei der Grund für die akademischen Stunden nicht in der Wissenschaftsfähigkeit des Fachs, sondern in einer angemessenen Berücksichtigung des fachspezifischen Aufwandes liegt (z. B. aufgrund von Korrekturen, Betreuung von Hausarbeiten, Seminararbeiten, Mappen usw.). Rechtsgrundlage hierfür sind in Bayern der Art. 5 des Bayerischen Hochschulpersonalgesetzes (BayHSchPG) sowie der Art. 55 des neuen Bayerischen Hochschulinnovationsgesetzes (BayHIG), die eine Berücksichtigung des unterschiedlichen Zeitaufwandes für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbearbeitung der verschiedenen Arten von Lehrveranstaltungen (in Präsenz- oder Online-Formaten) fordern. Darüber hinaus bestehen an vielen Musikhochschulen Agreements, um über Verrechnungsstunden für ausgewählte Angebote des Fachs Musiktheorie eine zeitliche Entlastung herbeizuführen, bei der die unterschiedlichen Dienstverhältnisse und die unterschiedliche Aufgabenstellung angemessen berücksichtigt werden.

Fach Musikwissenschaft promoviert und zwei Personen wurden darüber hinaus habilitiert. Eine ebenso deutliche Homosozialität<sup>20</sup> existiert an anderen Musikhochschulen in Bezug auf künstlerische Lebensläufe, zum Beispiel in Hamburg, wo fünf Professoren und eine Professorin für Musiktheorie Komposition studiert haben, während nur ein Kollege promoviert ist und keiner der genannten Personen einen schulpädagogischen Hintergrund hat. An den meisten Musikhochschulen wie in Freiburg oder München dürften dagegen heterogene Fachkollegien existieren, deren Fachvertreter:innen entweder einen kompositorischen oder schulpädagogischen Lebenslauf aufweisen.<sup>21</sup>

Welche Auswirkungen die Wertorientierung Wissenschaftlichkeit langfristig auf das Fach Musiktheorie haben wird, ist schwer abzusehen, weil musiktheoretische Angebote an vielen Musikhochschulen unspezifisch ausgewiesen werden.<sup>22</sup> Aufgrund fehlender Informationen lässt sich daher aktuell nur mutmaßen, ob das Handeln der an Wissenschaft orientierten Kolleg:innen auf einen Seminarbetrieb mit größeren Gruppen zielt, während kompositorisch interessierte Kolleg:innen tendenziell kleinere Gruppen und hohe klavierpraktische Anteile bevorzugen. Sollten sich diese Annahmen bestätigen, würde das die Frage aufwerfen, worin sich ein auf Klavierpraxis ausgerichteter Musiktheorieunterricht von einem Unterricht im schulpraktischen Klavierspiel und ein auf Seminarbetrieb ausgerichteter Musiktheorieunterricht von musikanalytisch ausgerichteten Seminaren der Musikwissenschaft unterscheiden. Für den Fall, dass es keine wesentlichen Unterschiede geben sollte, wäre ein auf Wissenschaft gegründetes Handeln in der Lage, das Fach Musiktheorie zu spalten, so dass dessen praktische und wissenschaftliche Fragmente von den Fächern Schulpraktisches Klavierspiel und Musikwissenschaft aufgenommen werden könnten. Jedenfalls legt das im Vorangegangenen Gesagte den Schluss nahe, dass eine wissenschaftliche oder künstlerisch-praktische Orientierung im Fach Musiktheorie nicht durch Erkenntnisse der Fachdidaktik gesteuert wird, sondern dass institutionelle und biografische Gegebenheiten die fachdidaktischen Überlegungen leiten.

### *Digitalisierung*

Digitalisierung als Wertorientierung hat erhebliche Auswirkungen auf das Unterrichtshandeln, denn sowohl der Erwerb als auch die Aktualisierung von Wissen zu digitalen Themen erfordern – vergleichbar mit einem Engagement im wissenschaftlichen Bereich – einen erheblichen Zeitaufwand und sind Voraussetzung für die Integration entsprechender Themen in den Unterricht. Punya Mishra und Matthew J. Koehler haben auf die Notwendigkeit der Ergänzung pädagogischer und fachwissenschaftlicher Kompetenzen durch

- 20 Homosozialität bezeichnet die bewusste oder unbewusste Bevorzugung von Angehörigen einer sozialen Gruppe, die im Falle von Fachkollegien sowohl promovierte Wissenschaftler:innen als auch Komponist:innen bilden können. Angesichts der Tatsache, dass in der Statusgruppe der Professor:innen des Fachs Musiktheorie statistisch gesehen eine Professorin ungefähr sechs männlichen Kollegen gegenübersteht, ist der Begriff Homosozialität allerdings auch in seiner genderspezifischen Ausprägung für die Beschreibung musiktheoretischer Fachkollegien passend. Vgl. hierzu Kletschke/Reese 2020.
- 21 Für die Zurechnung ist das in der Außendarstellung greifbare Selbstverständnis der Lehrpersonen entscheidend. Als Beispiele lassen sich Fälle anführen, in denen Lehrende des Fachs Musiktheorie im Lehramt studiert haben und dort auch unterrichten, ihre Außendarstellung und Interessen jedoch eindeutig auf kompositorische oder instrumentalpraktische Tätigkeiten gerichtet sind.
- 22 Titel sind z. B. Musiktheorie 1–2, mehrstimmiges Hören, harmonisches Hören, Partimento/Analyse 1–2 usw.

technologische Fähigkeiten hingewiesen und über ein Modell (TPACK) veranschaulicht.<sup>23</sup> Einfluss und Erfordernisse der Digitalisierung können allerdings auch als Bedrohung von Zielen analogen Unterrichtens erlebt und aus diesem Grund abgelehnt werden.

Anhand des Themas Notation lassen sich Auswirkungen unterschiedlicher Haltungen zur Digitalisierung gut exemplifizieren, denn im Musiktheorieunterricht können Stilübungen handschriftlich oder als digitales Notat eingefordert werden. In Hinblick auf die Funktion, eine Stilübung besprechen zu können, erscheinen beide Forderungen als gleichwertig bzw. kontingent. Die Seiteneffekte, die mit den Forderungen verbunden sind, unterscheiden sich jedoch erheblich: Während die analoge Vorgehensweise das Erlernen von Notationsregeln sowie das Erarbeiten einer Klangvorstellung am Klavier erfordert, zwingt die digitale Vorgehensweise zur Einarbeitung in eine Notationssoftware und Steigerung der Medienkompetenz. Wird Open-Source-Software<sup>24</sup> favorisiert, hat die digitale Vorgehensweise jenseits offensichtlicher Nachteile<sup>25</sup> auch gewichtige Vorteile: Zum Beispiel lassen sich auf diese Weise Übungen zur Filmvertonung sowie zum Arrangieren von Populärmusik angemessener darstellen als auf dem Klavier. Letztendlich ermöglicht die Integration digitaler Tools wie Digital Audio Workstations (DAW),<sup>26</sup> Notations- oder Filmbearbeitungsprogramme im Musiktheorieunterricht erst eine anschauliche und praktische Arbeit an Themen wie Film- und Populärmusik, die zumindest für den Lehramtsbereich von wesentlicher Bedeutung im Hinblick auf das Ausbildungsziel sind. Darüber hinaus dürften die Möglichkeiten digitaler Musikbearbeitung auch für Musiker:innen der instrumental-vokalen Hauptfächer interessant sein.

Über das bisher Gesagte hinaus kann die Orientierung an Digitalität einen starken Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung ausüben. Denn die Bereitstellung didaktisch sinnvoller digitaler Materialien ermöglicht Unterrichtsformen, die unter dem Stichwort ›Blended Learning‹ diskutiert werden. Extreme Formen des Blended Learning drehen das Verhältnis von Stoffvermittlung im Unterricht und häuslicher Absicherung um (›Flipped Classroom‹); das heißt, die Stoffaneignung erfolgt dezentral über digitale Lernmaterialien, wodurch der Unterricht entlastet wird und Zeit für das Besprechen von Anwendungsfällen bereitgestellt werden kann. Auf diese Weise ermöglicht der Einsatz digitaler Medien im Musiktheorieunterricht ein Setting, das im Bereich der Instrumental- und Gesangsausbildung zum Normalfall gehört, da es hier selbstverständlich ist, dass zu Hause geübt und das Geübte im Unterricht besprochen wird. Für die Lehrperson bietet diese Unterrichtsform die Möglichkeit, eine weitgehend selbstständige Inhaltsaneignung begleitend zu unters-

23 Mishra/Koehler 2006, 1025.

24 Open-Source-Software wie MuseScore (Notation), Audacity (Audio), Shotcut (Film), Gimp (Bild), Scribus (DTP) etc. läuft auf allen Betriebssystemen, lässt sich in jedem Computerraum installieren und kostet nichts, wodurch niemand in der privaten Anwendung benachteiligt wird. Werden diese Programme den Studierenden darüber hinaus in den Computerräumen der Musikhochschulen angeboten, wird die digitale Arbeit zu Hause und in der Hochschule nicht durch technische Inkompatibilitäten behindert.

25 Erfahrungen angesichts analoger Klausuren im Bereich des Songwritings legen die Vermutung nahe, dass Notationsprogramme das Unvermögen fördern, Musik korrekt notieren zu können (z. B. fehlerfreies Setzen von Hälsen, Balken, Überbindungen usw.). Im Falle des Berufsziels ›Lehramt Musik‹ ist das unstrittig ein Nachteil. Wie dagegen die fehlende Übung am Klavier beim Darstellen von Stilübungen zu bewerten ist, ist strittig, denn ohne digitale Notation werden Studierende benachteiligt, für die das Klavier nur ein Pflichtfach ist.

26 Im Bereich professioneller DAWs gibt es zwar keine befriedigende Open-Source-Lösung, jedoch für unterschiedliche Plattformen kostenlose Angebote (Freeware).



tützen. Wie beim Thema Wissenschaft liegt allerdings auch beim Thema Digitalisierung der Schluss nahe, dass befürwortende oder ablehnende Haltungen nicht durch Erkenntnisse der Fachdidaktik gelenkt, sondern in starkem Maße von den Vorlieben, Kompetenzen und Lebensläufen des Lehrpersonals beeinflusst werden.

### *Zusammenfassung*

In den vorangegangenen Abschnitten (didaktische Professionalität, Wissenschaftlichkeit, Digitalisierung) wurden Fragen aufgeworfen, die im Aufgabengebiet einer Fachdidaktik Musiktheorie liegen, sich jedoch aufgrund fehlender Forschung derzeit nicht beantworten lassen. Es scheint so, als wenn eine Fachdidaktik Musiktheorie sich aktuell nur auf das Weitergeben von Erfahrungen stützen kann, da es sowohl an Theoriebildung als auch an wissenschaftlicher Sicherung statistischer Grundlagen fehlt. Das größte Defizit jedoch dürfte darin liegen, dass in der *Gesellschaft für Musiktheorie* (GMTH) bisher noch kein Diskurs initiiert worden ist, der sich mit der Begründung und »Sinnsetzung von Unterricht« befasst bzw. sich mit der Schnittstelle zwischen einer akademischen Musiktheorie und den Erfordernissen eines sich wandelnden Musikunterrichts an Schulen und Musikschulen beschäftigt. Es gibt ausreichend viele Anzeichen dafür, dass eine Revision der Curricula dringend geboten ist.

## DAS ALTERN DER NEUEN MUSIKTHEORIE

Mitte der 1980er Jahre begann in West-Berlin und initiiert von Gösta Neuwirth eine Entwicklung, die zur Etablierung eines Hauptfachs Musiktheorie geführt hat. Von prominenten Lehrenden des Fachs wie beispielsweise Christian Möllers, Hartmut Fladt und Clemens Kühn sowie dem Einfluss der Schriften von Carl Dahlhaus ging damals eine Aufbruchsstimmung aus, die eine Historisierung systematischer Fachinhalte (»Opas Harmonielehre«) zum Ziel hatte. Im Jahr des Gründungskongresses der *Gesellschaft für Musiktheorie* (2001) galt eine entsprechend ausdifferenzierte Lehre als fortschrittlich. Heute gibt es gute Gründe, diese angesichts gesellschaftlicher Change-Prozesse, der Wandlungen des Musikmarktes sowie Auswirkungen auf das Unterrichtsfach Musik als veraltet zu kritisieren bzw. unzeitgemäß abzulehnen. Als ich in Berlin anfang, im Hauptfach Musiktheorie zu studieren, gab es noch kein World Wide Web. Als ich die erste Didaktisierung des Themas »Satzmodelle« im Rahmen meiner *Gehörbildung* im Bärenreiter-Verlag<sup>27</sup> veröffentlichten durfte und für das Fach Musiktheorie nach München berufen wurde, waren Begriffe wie *Google* und *Wikipedia* noch unbekannt. Auf meinem Weg der fachlichen Entwicklung von OpenBooks zu Open Educational Resources<sup>28</sup> hat mich die Neuerung *Smartphone* begleitet und aktuell wird diskutiert, welche Auswirkungen *Large Language Models* (LLMs) und *Artificial Intelligence* (AI) auf die Curricula der Musikhochschulen haben werden. Während die Strukturen der Musikstudiengänge und Studieninhalte weitgehend konstant geblieben und mir noch aus meiner eigenen Studienzeit vertraut sind,

27 Kaiser 1998.

28 Für die Bereitstellung werden zwei Domains unterhalten: oer-musik.de und musikanalyse.net. Seit 2021 werden die dort vorgehaltenen Inhalte auf die Open Music Academy (<https://openmusic.academy>) migriert und für die kollaborative Zusammenarbeit freigegeben.

finden gesellschaftsverändernde Change-Prozesse im 10-Jahresrhythmus statt. Die neue Musiktheorie, die ich in Berlin gelernt und über verschiedene Medien transportiert habe, ist gealtert, und es ist die Frage, ob die etablierten Angebote einer historisch gewachsenen Disziplin Musiktheorie noch Leistungen erbringen können, die von den Protagonist:innen einer stark in Bewegung geratenen Musikerziehung und eines im Wandel befindlichen Musikmarktes benötigt werden. Diese Frage zu erörtern, sollte eine dringliche Aufgabe einer Fachdidaktik Musiktheorie sein.

## Literatur

- Dahlhaus, Carl (1989), *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert*, Teil 2: *Deutschland* (= *Geschichte der Musiktheorie*, Bd.11), hg. im Auftrag des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz von Frieder Zaminer, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hattie, John (2014), *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, überarbeitete dt.-sprachige Ausg., besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kaiser, Ulrich (1998), *Gehörbildung. Satzlehre, Improvisation, Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen*, 2 Bde., Kassel: Bärenreiter.
- Kaiser, Ulrich (2014), »Überlegungen zur Didaktik der Musiktheorie«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 11/2, 191–208. <https://doi.org/10.31751/742>
- Kletschke, Irene / Kirsten Reese (2020), »Genderverteilung der Lehrenden in den Fächern Komposition, Elektroakustische Komposition und Musiktheorie an deutschen Hochschulen. Eine statistische Recherche«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 17/1, 147–153. <https://doi.org/10.31751/1042>
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (Hg.) (1998), *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Kluckhohn, Clyde (1951), »Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification«, in: *Toward a General Theory of Action*, hg. von Talcott Parsons und Edward A. Shils, Cambridge: Harvard University Press, 388–433.
- Mishra, Punya / Matthew J. Koehler (2006), »Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge«, *Teachers College Record* 108, 1017–1054.
- Luhmann, Niklas (1978), »Erleben und Handeln« in: *Handlungstheorien – interdisziplinär. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*, hg. von Hans Lenk, Bd.2.1, München: Fink, 235–253.
- Luhmann, Niklas (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hg. von Dieter Lenzen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Richter, Christoph (2016), »Musikpädagogik. A. Versuch einer Systematik der Musikpädagogik«, in: *MGG Online*, hg. von Laurenz Lütteken, Kassel: Bärenreiter. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/48624> (24.03.2024)

Reiss, Kristina / Stefan Ufer (2016), »Fachdidaktik und Bildungsforschung«, in: *Handbuch Bildungsforschung*, hg. von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–19.

Schneider, Wolfgang Ludwig (2009), *Grundlagen der soziologischen Theorie*, Bd. 3: *Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie*, 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

© 2024 Ulrich Kaiser (kontakt@kaiser-ulrich.de, ORCID iD: 0000-0002-6454-0386)

Hochschule für Musik und Theater München [University of Music and Theatre Munich]

Kaiser, Ulrich (2024), Fachdidaktik zwischen Komplexität und Reduktionen. Oder: Das Altern der neuen Musiktheorie [Specialized didactics between complexity and reductions. Or: The ageing of new music theory], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 33–43. <https://doi.org/10.31751/1202>

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

This is an open access article licensed under a

Creative Commons Attribution 4.0 International License.



eingereicht / submitted: 24/09/2023

angenommen / accepted: 08/03/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 20/07/2024



# Ästhetischer Streit im Musik(theorie)unterricht

## Empirische Beobachtungen und didaktische Überlegungen zur Gesprächsführung im Unterricht und in der Hochschullehre

Verena Weidner

Der Artikel thematisiert diskursive Gespräche im schulischen Musikunterricht und der musiktheoretischen Hochschullehre. Dazu wird zunächst die der Allgemeinen Didaktik entstammende Unterrichtsmethode indirekte Instruktion vorgestellt und von direkter Instruktion einerseits und fragend-entwickelndem Unterricht andererseits abgegrenzt. Daran anknüpfend konkretisiert der Bezug auf Ästhetischen Streit als eine der musikpädagogischen Literatur entnommene Gesprächsform die allgemeindidaktischen Überlegungen für speziell musikbezogene Unterrichts- und Lehrkontexte. Die sich anschließenden empirischen Beobachtungen gehen teils auf musik(theorie)didaktische Literatur zurück und sind teils im Rahmen eines an der *Universität Erfurt* durchgeführten Forschungsprojekts zur Gesprächsführung im (Musik-)Unterricht entstanden. Sie beziehen sich zum einen auf Diskrepanzen bezüglich der Offenheit oder Geschlossenheit einer jeweiligen Gesprächssituation, zum anderen auf das mitunter auffällige Aufeinandertreffen unterschiedlicher sprachlicher Register bei der Äußerung musikalischer Urteile. Abschließend werden mögliche Implikationen für eine sowohl schul- als auch hochschulbezogene Didaktik der Musiktheorie diskutiert, die darauf abzielt, die theoretische Auseinandersetzung mit Musik mit der ästhetischen Praxis von Schüler:innen und Studierenden in Verbindung zu bringen.

This article focuses on discursive conversations in music lessons in schools and in music theory teaching at a tertiary level. To this end, the teaching method of indirect instruction, which originates from general didactics, is first introduced and differentiated from direct instruction, on the one hand, and question-developing teaching ("fragend-entwickelnder Unterricht"), on the other. Following on from this, the reference to aesthetic argument as a form of dialogue taken from music education literature concretises the general didactic considerations for specific music-related teaching and learning contexts. The empirical observations that follow are based partly on music (theory) didactic literature and partly on a research project on dialogue in (music) lessons conducted at the University of Erfurt. They refer to discrepancies regarding the openness or closed nature of a particular conversational situation, as well as to the sometimes conspicuous clash of different linguistic registers in the expression of musical judgements. Finally, possible implications for a didactics of music theory for both schools and universities are discussed, which aims to connect the theoretical examination of music with the aesthetic practice of students at schools and universities.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: aesthetic judgement; classroom discourse; conversation analysis; critical thinking; Gesprächsforschung; higher education; Hochschuldidaktik; music education; musikalisches Urteil; Musikunterricht; Unterrichtsgespräch

### MUSIKTHEORIE IM (HOCH-)SCHULISCHEN UNTERRICHT

Steht die Frage im Raum, wie Musiktheorie im schulischen Unterricht oder der hochschulischen Lehre idealerweise aussehen sollte, dann fallen die Antworten von Musiktheoretiker:innen und Musikpädagog:innen oft ähnlich aus. Musiktheorie soll kein Selbstzweck sein<sup>1</sup> und »nicht als Fremdkörper, sondern möglichst selbstverständlich«<sup>2</sup> einge-

1 Vgl. Schäfer-Lembeck 2003, 206.

setzt werden. Die theoretische Brille ist so zu wählen, dass sie der Musik entspricht.<sup>3</sup> Und analytische, musizierpraktische und hörende Zugänge sind am besten möglichst nahtlos zu integrieren.<sup>4</sup>

Die Unterrichtspraxis dürfte nach wie vor häufig anders aussehen. Dies wird besonders dann deutlich, wenn Lehrkräfte mit Musiktheorie eine vom Hören losgelöste »Menge an Inhalten«<sup>5</sup> verbinden, die von den Schüler:innen immer wieder vergessen werden und deshalb »eingeübt, häufig wiederholt und abgefragt werden müssen«,<sup>6</sup> oder darin ein logisches System erkennen, das die Lernenden oft nicht begreifen.<sup>7</sup> Eine Kluft zwischen pädagogischem Ideal und Unterrichtspraxis lässt sich aber auch dort erahnen, wo in Bezug auf Musik eine gewisse Sprachlosigkeit beklagt wird. Weder Schüler:innen<sup>8</sup> noch (angehende) Lehrer:innen<sup>9</sup> seien ausreichend kompetent darin, musikalische Produkte und Erfahrungen für andere nachvollziehbar und mit geeigneten Begriffen zu beschreiben oder die damit verbundenen Gespräche zu moderieren.

Ein Weg zur Vermittlung von Wunsch und Realität kann die Orientierung an »Ästhetischem Streit« (siehe unten) und indirekt instruktiven Gesprächspraktiken sein. Indirekte Instruktion ist eine Unterrichtsmethode für anspruchsvolle Lernziele wie etwa das Analysieren, das Problemlösen oder das Beurteilen von Sachverhalten. Sie steht im Zentrum eines Forschungsprojektes, das im Rahmen der bundesweiten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der *Universität Erfurt* durchgeführt wurde. Unter dem Titel *Methodentraining für effektives Unterrichten (2016–2023)*<sup>10</sup> wurden dort Trainingsbausteine entwickelt, die Studierende unterschiedlicher Lehramtsfächer dazu befähigen sollen, indirekte Instruktion in ihren Unterricht zu integrieren.<sup>11</sup> Voraussetzung dafür war die Adaption der zunächst allgemeindidaktischen Methode für die Erfordernisse des jeweiligen Schulfaches, wobei das Erfurter *Methodentraining* sich besonders für Literatur-, Musik- und Mathematikunterricht interessierte. Bezogen auf den Musikunterricht bedeutete das u. a. eine Anpassung der Methode an die Erfordernisse ästhetischer Praxis und das didaktisch-methodische Konzept »Ästhetischer Streit«, bei dem das Aushandeln ästhetischer Positionierungen im Zentrum steht.

Die folgenden Ausführungen haben hier ihren Ausgangspunkt, nehmen aber zudem auf die musiktheoretische Hochschullehre Bezug. Kam im *Methodentraining* die hochschulische Lehre also lediglich als Ort fachdidaktischer Trainingsprogramme<sup>12</sup> zur Sprache, nimmt der vorliegende Beitrag auch eine theorieidaktische Perspektive ein. Dies reagiert einerseits auf bestehende Desiderate in der Didaktik der Musiktheorie selbst, die

2 Schlothfeldt 2009, 27.

3 Vgl. Kaiser 2012, 3 und Richter 2002, 46.

4 Vgl. Kühn 2006, 220, Rolle 1999, 119 und Schlothfeldt 2009, 205–207; außerdem Weidner 2015.

5 Ruf 2022, 82.

6 Ebd., 83.

7 Vgl. ebd.

8 Vgl. Richter 1993, 48, Rolle 1999, 176 und Schlothfeldt 2009, 28 f.

9 Vgl. Höller u. a. 2022.

10 Das Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1604 gefördert.

11 Vgl. Lüders 2018.

12 Der Ansatz des sogenannten Lehrertrainings stammt aus der Tradition des Microteachings (vgl. Quittenbaum 2016, 41–74).

u. a. das vorliegende Themenheft der *ZGMTH* motiviert haben. Andererseits wird die Grundidee des pädagogischen Doppeldeckers aufgegriffen.<sup>13</sup> Sie legt es nahe, »das, womit man sich inhaltlich beschäftigt, auch gleichzeitig zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzubeziehen«. <sup>14</sup> Geht man dementsprechend davon aus, dass man musiktheoretische Inhalte im schulischen Kontext gewinnbringend in indirekt instruktiven und ästhetisch ausgerichteten Streitgesprächen thematisieren kann, dann liegt es nahe, diese Gesprächsform bereits in der hochschulischen Ausbildung erfahrbar zu machen.<sup>15</sup>

Im Fokus dieses Beitrags stehen Besonderheiten und Herausforderungen von Unterrichtsgesprächen, in denen die diskursive Auseinandersetzung mit Musik eine Rolle spielt. Verbunden damit ist die Frage nach dem möglichen Stellenwert ästhetischer Streitgespräche (auch und gerade) für die Theoriedidaktik. Dazu werde ich zuerst erläutern, was indirekte Instruktion und »Ästhetischer Streit« als didaktisch-methodische Orientierungen auszeichnet, bevor ich anschließend einige empirische Beobachtungen schildere, die für den weiteren Umgang mit ästhetischen Streitgesprächen in Forschung und Unterricht bzw. Lehre von Bedeutung sein dürften. Sie beziehen sich zum einen auf die Offenheit oder Geschlossenheit der jeweiligen Gesprächssituation, zum anderen auf das Aufeinandertreffen unterschiedlicher sprachlicher Register. Abschließend diskutiere ich mögliche Implikationen für eine Didaktik der Musiktheorie, die es sich zur Aufgabe macht, die ästhetische Praxis von Schüler:innen und Studierenden in die theoretische Auseinandersetzung mit Musik zu integrieren.

## INDIREKTE INSTRUKTION

Indirekte Instruktion ist eine Unterrichtsmethode für sinnstiftendes und kognitiv aktivierendes Lernen im Klassenunterricht.<sup>16</sup> Gemeint ist damit eine Form des Unterrichts, die sich z. B. vom Gruppenunterricht und der Einzelarbeit abgrenzt und bei der die Lehrkraft mit der gesamten Lerngruppe interagiert.<sup>17</sup> Sie verbindet sich mit problemorientierten Anforderungskontexten (*problem-based learning*), einer forschenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (*inquiry learning*) sowie dem Erarbeiten von Begriffen (*concept learning*).

Ein Ausgangspunkt indirekter Instruktion ist eine abgewandelte Version der Lernzieltaxonomie nach Benjamin Bloom.<sup>18</sup> Sie staffelt Lernziele ihrem kognitiven Anspruch und dem Grad ihrer Authentizität nach. Während die unteren drei Stufen (erinnern, verstehen und anwenden) kognitiv weniger anspruchsvolle und weniger authentische Lernziele verkörpern, sind auf den oberen drei Stufen (analysieren, evaluieren und erschaffen) kognitiv zunehmend anspruchsvolle und bedeutsamere Zielsetzungen angesiedelt. Dies kor-

13 Vgl. Geißler/Pilnei 1985, 8.

14 Ebd.

15 Dieser Zugang ist selbstverständlich nur einer von vielen möglichen bzw. sinnvollen und muss durch weitere didaktisch-methodische Ansätze ergänzt werden.

16 Vgl. Borich 2014, 284–321.

17 Als Unterrichtsform dürfte der Klassenunterricht deshalb auch für die musiktheoretische Lehre eine wichtige Rolle spielen, obwohl im Vergleich zum Schulunterricht in der Regel weniger Personen daran teilnehmen.

18 Vgl. Bloom u. a. 1956.

reliert mit den für die jeweiligen Lernziele geeigneten Unterrichtsmethoden. Ziele, die auf einer der unteren Stufen verortet sind, wie etwa das Buchstabenlernen im Deutschunterricht, das Vokabellernen im Englischunterricht oder das Einstudieren von Liedern im Musikunterricht, sind am besten direkt instruktiv zu erreichen. Bei weiterem Stufenanstieg liegen hingegen indirekt instruktive Vorgehensweisen näher, ohne dass sich dazwischen ein scharfer Schnitt ausmachen ließe.<sup>19</sup>

Direkte und indirekte Instruktion unterscheiden sich sowohl in den Fragen oder Aufforderungen der Lehrkraft als auch in den zu erwartenden Beiträgen seitens der Lernenden. So zeichnet sich direkte Instruktion vor allem durch geschlossene Fragen und Aufforderungen aus, auf die entweder richtige oder falsche Antworten folgen.<sup>20</sup> Die Lehrkraft reagiert darauf mit einem entsprechenden Feedback und stellt entweder eine neue Frage oder gibt Hilfestellungen. Dadurch ergibt sich eine regelmäßige Abfolge aus Aufforderung (*initiation*), Antwort (*response*) und Feedback (*feedback*), das in der Unterrichtspracherecherche unter der Bezeichnung IRF-Muster bekannt ist. Der folgende Gesprächsauszug in Abbildung 1 zeigt eine erweiterte Form dieses Musters anlässlich einer Liederarbeitung.

Nr.	L	S	IRF
1	<i>Ein Männlein steht im Walde ganz still und stumm.</i>		I
2		<i>Ein Männlein steht im Walde ganz still und stumm.</i>	R
3	Singt die letzten drei Worte nicht so lang gezogen, sondern eher kurz: <i>Ein Männlein steht im Walde ganz still - und - stumm.</i>		<b>Prompt</b>
4		<i>Ein Männlein steht im Walde ganz still und stumm.</i>	R
5	Sehr schön!		F

Abbildung 1: Musterverlauf zur direkten Instruktion

Die Erweiterung besteht darin, dass die Lehrkraft anstelle eines unmittelbaren Feedbacks in Z. 3 zunächst eine Hilfestellung (*prompting*) gibt, um die Schüler:innen zu einer ausdrucksstärkeren Singweise anzuregen.

Indirekt instruktive Unterrichtssequenzen sind dagegen durch offenere Impulse geprägt, die ein ganzes Spektrum möglicher Antworten und einen eher argumentativen Zugang erwarten lassen. Anders als bei direkter Instruktion sind hier entsprechend längere Beiträge und eine insgesamt variantenreichere Gesprächsmoderation kennzeichnend. Lehrkräfte stellen dann z. B. Vertiefungsfragen, lassen die Lernenden passende (Gegen-)Beispiele für ein zur Diskussion stehendes Konzept suchen, regen alternative Sichtweisen an oder fordern zur Beurteilung eigener oder fremder Aussagen auf.<sup>21</sup> Indirekt instruktiver Unterricht ist bislang nur in Ansätzen erforscht. Anschlüsse ergeben sich aber

19 Vgl. Borich 2014, 294.

20 Vgl. ebd., 252–283.

21 Vgl. ebd., 295.



u. a. an dialogische Formen des Unterrichtens,<sup>22</sup> problembasiertes Lernen,<sup>23</sup> unterrichtsbezogene Argumentationsforschung,<sup>24</sup> den Erwerb bildungssprachlicher Praktiken<sup>25</sup> oder kognitive Aktivierung im Musikunterricht.<sup>26</sup>

Wichtig ist außerdem die Abgrenzung zu einer empirisch häufig anzutreffenden Form des Unterrichtsgesprächs, das als fragend-entwickelnd bezeichnet wird.<sup>27</sup> Auch hier ist ein offener Anfangsimpuls charakteristisch, die Beiträge der Schüler:innen werden jedoch unabhängig von ihrer sachlichen Passung zur Ausgangsfrage so lange abgelehnt oder nicht weiter beachtet, bis eine bestimmte, zum Unterrichtsplan passende Antwort genannt wird. Ein argumentativer Zugang bleibt aus, und das kognitive Niveau des Unterrichts ist entsprechend niedrig. Ein solches Muster zeigt etwa die Gesprächssequenz in Abbildung 3. Sie wurde in einer 3. Klasse in Vorbereitung einer Partiturlegeaufgabe erhoben (siehe Abb. 2).<sup>28</sup>



Abbildung 2: Partiturlegeaufgabe im Musikunterricht einer 3. Klasse

Schüler:innen und Lehrkraft haben sich bereits über den am Boden befestigten Tapetenstreifen sowie die noch durch Tücher verdeckten Materialien verständigt.<sup>29</sup> Nun fragt die Lehrkraft, was zur Bearbeitung der Aufgabe »jetzt zuerst« (Z. 144) gebraucht werde (siehe Abb. 3). Dem folgt ein längerer Dialog, in dem die Lernenden teils einander wiederholend mit »na die Instrumente« (Z. 145 bzw. fast identisch in Z. 149 und Z. 171), »Stifte« (Z. 152; Z. 180), »einen Text und Noten« (Z. 159; ähnlich in Z. 186), »eine Idee« (Z. 162) und »die Zeichnung« (Z. 176) verschiedene Lösungen vorschlagen. Die Lehrkraft antwortet unbestimmt (»Die Instrumente meinst du«, Z. 146) bis ablehnend (»Das liegt ja alles schon bereit«, Z. 154 f.) oder variiert die Ausgangsfrage (Z. 156 f.), bevor sie die akzeptier-

22 Vgl. Polman 2004, Weil u. a. 2020 und Wilkinson/Reznitskaya 2017.

23 Vgl. Ansarian/Mohammadi 2018.

24 Vgl. Grundler 2011.

25 Vgl. Heller/Morek 2015.

26 Vgl. Gebauer 2016.

27 Vgl. Pauli 2006. Diese Bezeichnung ist insofern unscharf, als sie in der Literatur auch für andere Formen der Gesprächsführung verwendet wird.

28 Ziel der Erhebung war es indirekt instruktive Gesprächssequenzen im Musikunterricht an Grundschulen zu erfassen. Die Lehrkraft war über dieses Forschungsziel informiert, in der weiteren Planung und Durchführung des Unterrichts aber frei.

29 Darunter liegen ein Wollfaden, Nüsse, Wäscheklammern und Steine, was die Schüler:innen aber noch nicht wissen.

te Antwort (»die Musik«, Z. 191) selbst nennt und sich mit den Kindern darauf verständigt, dass als Erstes der Song abgespielt werden soll.

143		L: was	
144	brauchen wir da zuerst?		[S3+12 melden sich]
145			S1: na die instru- mente.
146	die instrumente [zeigt auf S1] meinst du. [nickt]		
//			
190		L: wir	
191	brauchen die musik, stimmst?		
192			S(mehrere): ja.
193	[steht langsam auf] soll ich sie euch mal vorspielen?		
194			S(mehrere): ja.

Abbildung 3: Anfang und Ende einer fragend-entwickelnden Gesprächssequenz im Musikunterricht einer 3. Klasse

## ÄSTHETISCHER STREIT

»Ästhetischer Streit« bezeichnet ein didaktisch-methodisches Konzept, das von Christian Rolle und Christopher Wallbaum in den musikpädagogischen Diskurs eingeführt und für verschiedene Unterrichtskontexte ausgearbeitet wurde.<sup>30</sup> Dazu zählen rezeptionsorientierte Settings, in denen z. B. die ästhetische Qualität einer soeben gehörten Musik zur Diskussion steht, aber auch produktions- oder kulturorientierte Unterrichtszusammenhänge, bei denen etwa über die Angemessenheit eigener musikalischer Erfindungen oder musikbezogener Deutungen verhandelt wird.

Ähnlich wie in indirekt instruktiven Unterrichtsgesprächen steht auch hier der diskursive Austausch im Zentrum, sodass man an die oben beschriebenen Charakteristika anknüpfen kann. So lassen sich z. B. viele der zur Moderation indirekt instruktiver Gespräche genannten Hinweise und Strategien auch für die Gestaltung ästhetischer Streitgespräche nutzen. Spezifischer als in indirekter Instruktion liegt der Fokus jedoch auf ästhetischen Formen des Austauschs und der Argumentation.<sup>31</sup> Das meint sowohl den Rekurs auf ästhetische Gegenstände und die damit verbundene Wahrnehmung als auch die Berücksichtigung des besonderen Geltungscharakters ästhetischer Urteile. Ästhetische Urteile lassen sich zwar mehr oder weniger plausibel begründen und dadurch intersubjektiv nachvollziehen. Inwieweit andere dem eigenen Urteil zustimmen, hängt allerdings nicht

30 Vgl. Rolle 1999, Wallbaum 2000 und Rolle/Wallbaum 2011.

31 Vgl. Rolle 2013 und Ehninger 2021.

nur von der Überzeugungskraft der Argumentation, sondern auch von deren subjektiver Einstellung ab.<sup>32</sup> Anders als in einem z. B. mathematischen Streit über die Lösung einer komplexen Aufgabe ist in ästhetischen Streitgesprächen etwa über verschiedene Interpretationen eines Musikstückes der subjektive Eindruck also stets ein konstitutives Merkmal des diskursiven Austauschs. Ein weiterer Unterschied zwischen indirekter Instruktion und ästhetischem Streit betrifft die dafür geeignete Sozialform. Während indirekte Instruktion methodische Hinweise für den Klassenunterricht bietet, sind ästhetische Streitgespräche auch in Zweier- oder Gruppenkonstellationen denkbar. Wenn im vorliegenden Beitrag also von indirekt instruktiven ästhetischen Streitgesprächen die Rede ist, so meint dies eine bestimmte Form diskursiver Unterrichtsgespräche, bei denen im Klassenverband ästhetisch gestritten wird.

Ähnlich wie indirekt instruktiver Unterricht sind auch ästhetische Streitgespräche bislang kaum empirisch erforscht. Eine Ausnahme stellt Rolles Analyse eines Unterrichtsgesprächs in einer 10. Gesamtschulklasse dar, in der er die Kriterien Ästhetischen Streits heranzieht.<sup>33</sup> Ähnliches gilt für Wallbaums Untersuchungen zu Momenten erfüllter musikalisch-ästhetischer Praxis in drei unterschiedlich ausgerichteten Unterrichtsstunden.<sup>34</sup> Anknüpfen ließe sich außerdem z. B. an Forschungen zum ästhetischen Diskurs im (Online-)Austausch zwischen Schüler:innen,<sup>35</sup> an die Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungen in kunstbezogenen Gesprächen von Fünft- und Sechstklässler:innen<sup>36</sup> oder an Arbeiten zur literarästhetischen Kommunikation im Deutschunterricht.<sup>37</sup> Ausgehend davon verstehen sich die nachfolgenden Beobachtungen auch als eine erste und vorläufige Ergänzung der bisherigen Forschungen, wobei weitere Sondierungen aber noch ausstehen.

## MUSIKBEZOGENE UNTERRICHTSGESPRÄCHE – EINIGE EMPIRISCHE BEOBACHTUNGEN

Im Folgenden möchte ich am Beispiel von Fallvignetten ausgewählte Aspekte musikbezogener Unterrichtsgespräche in den Blick nehmen. Diese Aspekte sind generell relevant, wenn es um Fragen der Gesprächsführung im Musik- oder Musiktheorieunterricht geht,<sup>38</sup> sie weisen jedoch besondere Bezüge zu den methodisch-didaktischen Konzepten indirekte Instruktion und Ästhetischer Streit auf. Im Fokus stehen potentiell problematische Verschränkungen, bei denen unterschiedliche Gesprächsorientierungen einander gegenüberstehen, und sprachlich-stilistische Brüche im Rahmen musikbezogener Aushandlungsprozesse. Die für die Analysen herangezogenen Gesprächsbeispiele stammen einer-

32 Vgl. Rolle 1999, 114.

33 Vgl. Rolle 2010.

34 Vgl. Wallbaum 2010.

35 Vgl. Gottschalk/Lehmann-Wermser 2013.

36 Vgl. Schmidt 2016.

37 Vgl. Frederking u. a. 2013.

38 Bei den gewählten Beispielen handelt es sich nicht immer um in engerem Sinne musiktheoretisch ausgerichteten Unterricht, es finden überwiegend Unterrichtsbeispiele Erwähnung, in denen Musiktheorie (auch) eine Rolle spielt. Entsprechende Anpassungen und ggf. Schwerpunktverschiebungen, z. B. für hochschuldidaktische Kontexte, erscheinen vor dem Hintergrund indirekt instruktiver ästhetischer Streitgespräche aber möglich. Vgl. dazu auch den Diskurs um Musiktheorie bzw. Allgemeine Musiklehre im schulischen Musikunterricht (Weidner 2015, 132–149).

seits aus der Literatur, andererseits aus Forschungs- und Lehrzusammenhängen anlässlich des eingangs beschriebenen Projekts.

## Offene und geschlossene Gesprächssituationen moderieren

Eine Herausforderung musikbezogener Unterrichtsgespräche besteht darin, den Grad ihrer Offenheit den darin verhandelten Inhalten bzw. seinen Zielen anzupassen. Wenn gleich dies auf den ersten Blick trivial erscheint – soll Wissen abgefragt werden, eignen sich dafür geschlossene Fragen, soll hingegen diskutiert werden, erfordert dies offenere Impulse –, zeigen bereits fragend-entwickelnde Sequenzen (siehe oben), dass die pädagogische Praxis dieser Orientierung nicht immer folgt. Die vorliegenden Analysen lassen außerdem vermuten, dass diesbezügliche Uneindeutigkeiten für ästhetische Unterrichtskontexte auf besondere Weise bedeutsam sein könnten.

Das zeigt z. B. der Rekurs auf eine Unterrichtssequenz,<sup>39</sup> mit der zwei Studentinnen im Rahmen ihres Praktikums im jahrgangsübergreifenden Anfangsunterricht (1./2. Klasse) eine Musikstunde eröffnen.<sup>40</sup> Nachdem sie die Schüler:innen begrüßt und eine Gedankenreise angekündigt hat, fordert eine der Studentinnen – jetzt als Lehrperson – die Schüler:innen dazu auf sich vorzustellen, sie spazierten bei sommerlichen Temperaturen über eine Blumenwiese. Daraufhin spielt sie das Vogelmotiv aus Prokofjews *Peter und der Wolf* ab und fragt, was die Schüler:innen gehört hätten (Z. 10). Ohne zu zögern antwortet eines der Kinder mit »Vögel« (Z. 12). Dieselbe Antwort gibt ein anderes Kind auf die Nachfrage, ob »noch jemand etwas anderes gehört« (Z. 14) habe, bevor wieder andere mit »Querflöte« (Z. 20) und schließlich mit »Musik« (Z. 25) antworten. Auffällig ist bereits hier die Treffsicherheit, mit der die Grundschüler:innen nicht nur das erklungene Instrument, sondern auch die dem musikalischen Programm entsprechende Tierart benennen. Obwohl aus der Sicht von Grundschulkindern auch andere Assoziationen denkbar wären – etwa wild flatternde Schmetterlinge, eine spielende Kindergruppe oder auch eine hohe Melodie mit vielen schnellen Tönen –, bleiben die Schüler:innen selbst dann bei der ursprünglich genannten Tierart, als sie nach »noch etwas anderem« gefragt werden.

Ein ähnlicher Gesprächsablauf findet sich kurz danach in Reaktion auf das Entenmotiv, wobei spätestens hier deutlich wird, dass zumindest einige Schüler:innen *Peter und der Wolf* bereits kennen. Noch bevor nämlich eines der Kinder mutmaßen kann, dass es sich um »die Ente« (Z. 40) handeln könnte, wirft ein Kind ein, das sei »aus Peter und der Wolf« (Z. 38). Die Lehrperson übergeht diesen Einwurf vorerst und gibt stattdessen die Beurteilung der Tierantwort an die Klasse ab (»die Ente könnte auf dem Teich schwimmen?«, Z. 42). Als mehrere Kinder mit »ja« (Z. 44) zustimmen, fragt sie nach einer Begründung (»Woran habt ihr das erkannt, dass es jetzt unbedingt die Ente sein muss?«, Z. 46) und wendet ein: »Es gibt ja auch Schwäne zum Beispiel« (Z. 47). Erst auf die jetzt folgende Erklärung hin, »weil, das kommt alles bei Peter und der Wolf vor« (Z. 49), geht

39 Sämtliche Gesprächssequenzen wurden nach Maßgabe des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) verschriftlicht. Da detailliertere gesprächsanalytische Betrachtungen im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht von Bedeutung sind, zitiere ich die Transkripte im Rahmen der Analysen in geglätteter Form.

40 Die beiden Studentinnen hatten die Aufgabe eine Gesprächssequenz aus ihrem Praktikumsunterricht auf didaktisch-methodische Muster hin zu analysieren. Bezüge zu Ästhetischem Streit und indirekter Instruktion lagen nahe, weil darüber im begleitenden Seminar ausführlich gesprochen wurde, waren aber keine Bedingung.

die Lehrkraft in Form einer positiven Rückmeldung (»Wow, das ist eine gute Erkenntnis«, Z. 51) auf den bereits zuvor genannten Werkbezug ein.

Untersucht man die Impulse der Lehrperson auf direkt oder indirekt instruktive Gesprächspraktiken, so liegen zunächst klare Bezüge zu indirekter Instruktion vor. Die Schüler:innen erhalten die Gelegenheit ihre Höreindrücke zu benennen und ihre individuelle Hörweise zu begründen, sie werden angeregt sich auf die Antworten anderer zu beziehen und sind durch den kritischen Hinweis der Lehrperson auf ›Schwäne‹ als mögliche Alternative zur Diskussion unterschiedlicher Deutungen aufgefordert. Dies korreliert mit den weiter oben liegenden Stufen ›analysieren‹ und ›evaluieren‹ der Bloom'schen Lernzieltaxonomie sowie dem dort zu erwartenden höheren kognitiven Anspruch und Authentizitätsgrad. Außerdem sind indirekt instruktive Gesprächspraktiken zu erkennen. Nennen kann man hier besonders die Aufforderung seitens der Lehrkraft, das eigene Urteil zu begründen oder die Anregung verschiedener Sichtweisen zu diskutieren.

Dem gegenüber stehen jedoch die eindeutigen Zuweisungen vor dem Hintergrund des konkreten Werkbezugs. Geht man davon aus, dass Prokofjews *Peter und der Wolf* bereits im Musikunterricht thematisiert wurde,<sup>41</sup> so beschränkt sich die kognitive Leistung der Schüler:innen darauf, sich richtig an die Klangbeispiele zu erinnern bzw. diese richtig zuzuordnen. Die Fragen der Lehrperson nach möglichen Alternativen entpuppen sich dann als wenig authentische und stattdessen eher rhetorische Fragen, bei denen weniger die Hörweisen der Schüler:innen interessieren als vielmehr die eine, durch die Lehrperson vorab gekannte, richtige Antwort.

Zu hinterfragen ist dabei nicht so sehr der geringere kognitive Anspruch bzw. die weniger authentische Gesprächsführung per se,<sup>42</sup> sondern vor allem die in dieser Unterrichtssequenz zu beobachtende Verschränkung sprachlicher Muster. Das gilt zum einen für die Frage, inwieweit die Unterrichtszeit hier effizient genug genutzt wird. Inwiefern tragen die zur Diskussion anregenden Impulse der Lehrkraft dazu bei, die Lernziele zu erreichen bzw. welche vielleicht zeitsparenderen Alternativen gäbe es, um an die in der Vorstunde thematisierten Inhalte zu erinnern? Zum anderen lassen sich mögliche Exklusionseffekte beleuchten. Diskutieren kann man z. B., welche Folgen es hat, wenn die Lehrperson eine durch Schüler:in A gegebene Antwort übergeht, dieselbe durch Schüler:in B formulierte Antwort aber mit einem »Wow« hervorhebt. Ähnlich wäre darüber nachzudenken, wie Schüler:innen an diesem Unterrichtseinstieg partizipieren, die z. B. in der Vorwoche nicht am Unterricht teilnehmen konnten und deshalb auch die implizite Wiederholung in dieser Einstiegssequenz nicht als solche identifizieren können.

Hinzu kommen Aspekte, die speziell den ästhetischen Kontext dieses Gesprächs betreffen. Fraglich ist insbesondere, inwieweit es den Lernenden im Rahmen dieses Einstiegs möglich ist, die Kontingenz musikalischer Deutungen angemessen einzuschätzen. Da die zunächst offene Frage nach der Hörassoziation mit einer einzigen als richtig ausgewiesenen Antwort verknüpft ist, könnte zumindest bezogen auf Programmmusik für die Schüler:innen der Eindruck entstehen, man könne hier grundsätzlich Eindeutigkeit herstellen, wenn man nur ›richtig‹ oder kompetent genug höre.

Dass solche Verschränkungen (wie die im *Peter und der Wolf*-Beispiel gezeigten) nicht nur im schulischen Anfangsunterricht auftreten, zeigt der Blick in die didaktische Litera-

41 Das erläuterten auch die beiden Studentinnen in der Reflexion des Unterrichtsgesprächs.

42 Gerade im schulischen Anfangsunterricht dürften direkt instruktive Herangehensweisen in Ergänzung zu anderen methodischen Ansätzen sinnvoll sein.

tur. Vergleichbare Muster finden sich z. B. in Clemens Kühns für die Hochschullehre entworfenem Unterrichtsvorschlag »Falsche Fährte«.<sup>43</sup> Anders als im Grundschulbeispiel scheint es Kühn in seiner für Studierende gedachten Forschungsaufgabe, den Komponisten eines Partiturausschnitts herauszufinden, gerade nicht um die eine richtige Antwort, sondern um das komplexe Verhältnis zwischen dem historisch Erwartbaren und musikalischen Besonderheiten zu gehen.<sup>44</sup> Trotz dieser offen erscheinenden Zielrichtung stellt Kühn dem Unterrichtsvorschlag jedoch die geschlossene Frage nach dem »Komponist[en]« voran, der »das Klavierwerk [schrieb], dem die folgenden Ausschnitte entnommen sind«.<sup>45</sup> Dadurch erhält auch in diesem Unterrichtsbeispiel die historisch korrekte Antwort einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Obwohl die Verschränkung im Vergleich zum *Peter und der Wolf*-Beispiel gegenläufig ausfällt, sorgt also auch hier das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Gesprächsformate für Unklarheiten sowohl hinsichtlich der zu erreichenden Ziele als auch des epistemologischen Status ästhetischer Einordnungen.

## Diverse sprachliche Register integrieren

Eine weitere Herausforderung musikbezogener Unterrichtsgespräche besteht darin, die unterschiedlichen »musikalischen Denkwege«<sup>46</sup> der Lernenden zu berücksichtigen. Im Kontext von Streitgesprächen bedeutet das nicht nur, individuellen Äußerungen Raum zu geben – etwa durch ein passendes Unterrichtstempo oder eine geeignete Unterrichts-atmosphäre –, sondern darüber hinaus für ihre Verknüpfung und ein darauf aufbauendes Argumentieren zu sorgen.

Anspruchsvoll gestaltet sich diese Form der Moderation bereits dann, wenn musikalische Produkte beschrieben und beurteilt werden, ohne dass dies durch bestimmte theoretische Kategorien gerahmt ist. Zu denken ist hier an induktive Vorgehensweisen im allgemeinbildenden Musikunterricht, bei denen Schüler:innen nur selten auf ein einheitliches Theorierepertoire zurückgreifen werden, aber auch an theoretisch nicht eindeutig kontextualisierte Aufgabenstellungen in der Hochschullehre. Spätestens wenn z. B. Musiken unterschiedlicher kultureller Herkunft verglichen werden oder sich für die jeweilige Musik noch kein Theorierahmen etabliert hat, werden sich auch Studierende dem ästhetischen Gegenstand nähern, indem sie auf unterschiedliche sprachlich-begriffliche Register zurückgreifen.<sup>47</sup>

Mindestens ebenso bedeutsam dürften geeignete moderative Praktiken jedoch für Gesprächssituationen sein, in denen zusätzlich zu diversen sprachlichen Darstellungsweisen verschiedene Ausdrucksebenen eine Rolle spielen. Beleuchten möchte ich an dieser Stelle vor allem bestimmte Formen der Geschmacksäußerung, die im Rahmen musikbezogener Unterrichtsgespräche immer wieder begegnen. Obwohl der Bezug auf die eigene Wahrnehmung konstitutiv für das ästhetische Argumentieren ist, scheint nicht immer klar

43 Vgl. Kühn 2006, 19–21.

44 Vgl. ebd., 20.

45 Vgl. ebd., 19.

46 Kranefeld 2010.

47 Relevant werden dann u. a. metaphorische Sprechweisen sowie die Frage, wie gut die Vermittlung zwischen den »neuen« Ausdrucksweisen der Lernenden und ggf. vorhandenen »gefrorenen« Metaphern der Fachsprache gelingt (vgl. z. B. Oberschmidt 2011 oder Rohringer 2002).

zu sein, wie persönliche Äußerungen zu stärker bildungssprachlich geprägten Ausdrucksweisen ins Verhältnis zu setzen sind bzw. ob sie in der Unterrichtspraxis überhaupt einen legitimen Platz haben.<sup>48</sup> Anzeichen für solche Unsicherheiten lassen sich z. B. dort beobachten, wo das ästhetische Urteil mit Gelächter einhergeht, sei es auf Seiten der urteilenden Person oder von Mitschüler:innen. Nahe liegt hier die Annahme, dass man es zumindest auch mit einem durch die Beteiligten erlebten Tabubruch zu tun hat. Der weitere Umgang mit der betreffenden Situation dürfte die Qualität des jeweiligen Streitgesprächs deshalb ebenso mitbestimmen wie die des Unterrichts generell.

Vergleichsweise eindeutig gestaltet sich die Einordnung einer solchen Gesprächssituation vermutlich dann, wenn man es mit einer Geschmacksäußerung zu tun hat, die nicht im Kern zur Beantwortung der Streitfrage beiträgt. Ein Beispiel für eine solche Gesprächssituation ist der von Lachen begleitete Einschub einer Studentin, sie selbst »geh[e da] jetzt nicht mit« (Z. 128) hinsichtlich der einer Zeitschrift entnommenen Einschätzung David Garrett »wäre so schön« (Z. 127). Obwohl das Streitgespräch, dem dieser Einschub entnommen ist, um die Frage zirkuliert, ob in einem bestimmten David-Garrett-Musikclip eher dessen Kompetenz oder sein Aussehen im Vordergrund stehen – Bezüge zur äußeren Erscheinung des Künstlers also geradezu notwendig sind –, dürfte die Frage, welches Aussehen die Studentin (bei Männern) für attraktiv hält, hier nicht entscheidend sein. Nicht weiter überraschend ist es deshalb, dass weder die Studierenden noch der Moderator noch einmal auf diese einmalige, von Lachen begleitete Wertung zurückkommen.<sup>49</sup>

Interessant für die weitere Untersuchung derartiger Gesprächssituationen ist nun jedoch die Beobachtung, dass solche Geschmacksäußerungen auch dann mit Lachen einhergehen können, wenn sie explizit durch die Lehrkraft eingefordert wurden. Deutlich wird dies z. B. in einem Stundeneinstieg in einer 8. Gymnasialklasse.<sup>50</sup> Gemeinsamer Bezugspunkt ist auch hier das soeben erwähnte Musikvideo, das David Garrett beim Spiel der Variationen op. 24 von Paganini zeigt.<sup>51</sup> Die Schüler:innen erhalten zunächst die Aufgabe, sich zu einer der folgenden Thesen zu positionieren:

1. Das sieht eher aus wie ein Werbefilm als ein Musikvideo.
2. Schnitt und Kameraführung passen nicht zur Stimmung der Variationen.
3. Die Musik ist im Video unwichtig – es geht nur um die Vermarktung von David Garrett.
4. Klang der Musik und Effekte der Videobearbeitung wirken im Zusammenspiel gekünstelt und passen nicht zueinander.

48 Fachdidaktisch kommt Geschmacks- oder Gefallensäußerungen besonders dort eine zentrale Rolle zu, wo man es mit korrespondierenden ästhetischen Wahrnehmungen zu tun hat, ästhetischen Wahrnehmungen also, die den eigenen Lebensstil betreffen. Der Bezug auf die eigene Wahrnehmung ist aber auch dann relevant, wenn etwa über die Angemessenheit einer Interpretation gestritten wird, wie es im Kontext verstehend-imaginativer ästhetischer Wahrnehmungen der Fall ist (vgl. Rolle 2004, 209f. bzw. Seel 1985). Vgl. dazu auch weiter unten.

49 Diese Gesprächssequenz entstammt einem Seminarzusammenhang, in dem die Studierenden ein ästhetisches Streitgespräch in ihrer Seminargruppe moderieren sollten. Gemeinsamer Bezugspunkt war ein Musikclip mit David Garrett (vgl. dazu auch Kaufhold u. a. 2018 bzw. Geuen/Stöger 2016).

50 Ähnlich wie das Partiturlege-Beispiel (siehe oben) wurde auch dieses Unterrichtsgespräch erhoben, um indirekte Instruktion in der schulischen Praxis beobachten zu können. Anders als dort, haben sich Lehrkraft und Forschungsteam hier jedoch nicht nur über die Forschungsziele, sondern auch über die didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Unterrichts verständigt (vgl. auch hier Kaufhold u. a. 2018).

51 Vgl. Anm. 49.

Die Stunde beginnt damit, dass die Lehrkraft die an der Tafel notierten Thesen erläutert und das Musikvideo abspielt. Anschließend eröffnet sie den Diskurs mit der Frage:

S1, wie gefällt dir der Clip? Du warst letzte Stunde nicht da, hast dich nicht mit ihm befasst, was ist jetzt – du hast es jetzt gerade gesehen – [dein] erster Eindruck? (Z. 7–9)

Anstatt direkt auf die vorab formulierten Thesen Bezug zu nehmen, wendet sich die Lehrperson also zunächst einer Schülerin zu, die in der Vorwoche gefehlt hat, und erfragt deren persönlichen Eindruck. Die Schülerin antwortet darauf mit »Naja« sowie einem ersten Lachen, bevor sie weiter ausführt:

also so so son Mittelding, also jetzt nicht so super super, aber auch nicht ganz so schlecht (Z. 11–12)

Auch hier schließt sich ein knappes Lachen der Schülerin an, ohne dass das Urteil expliziert würde. Denkbar wäre also sowohl eine gleichgültige als auch offene Haltung der Schülerin dem Stück gegenüber. Vielmehr gibt die Lehrkraft daraufhin nach einem »mhh« (Z. 14) die Frage an einen anderen Schüler weiter, dessen Urteil mit »Ich fand das Video schlecht« (Z. 16) weitaus konkreter und drastischer ausfällt. Sein Beitrag wird nicht nur durch sein eigenes Lachen, sondern auch das Gelächter einiger Mitschüler:innen quittiert. Die Lehrkraft reagiert darauf kurz mit Entsetzen,<sup>52</sup> schlägt dann aber mit der Aufforderung »Begründe« (Z. 18) wieder eine stärker argumentative Gesprächsrichtung ein. Außerdem stellt sie damit wieder eine ernsthafte Unterrichts Atmosphäre sicher, die durch das Lachen womöglich gefährdet war. Der Schüler kommt der Aufforderung nach, indem er in einem längeren Gesprächsbeitrag ausführt, dass sein Missfallen auf ein Missverhältnis zwischen Musik und Videobild zurückzuführen sei (Z. 20–29). Anschließend folgt ein kurzes Zwiegespräch zwischen dem Schüler und der Lehrkraft, in dem die Deutung des Schülers ausdifferenziert wird (Z. 31–47).

Anders als im Beispiel der Studierendengruppe ist diese durch die Lehrkraft eingeleitete Wendung hin zum stärker bildungssprachlich orientierten Austausch nicht von Dauer. Stattdessen finden sich im weiteren Unterrichtsgespräch noch zwei weitere Geschmacksäußerungen, die den oben dargestellten stark ähneln, eine davon im unmittelbaren Anschluss an das argumentativ geprägte Zwiegespräch. Sichtbar wird hier eine gewisse Unsicherheit seitens des betreffenden Schülers. So bezeichnet er zwar das CD-Cover als »echt grässlich« (Z. 56) – begleitet von erneutem Lachen durch Mitschüler:innen – und bricht damit stilistisch deutlich mit dem vorangegangenen Dialog. Er tut dies aber nicht, ohne sich vorab bei der Lehrperson rückzuversichern, dass diese tatsächlich nach einem »Kommentar [...] wie wir das finden« (Z. 51–52) gefragt habe. Der »echt grässlich«-Äußerung geht so ein explizites »Ja, ja!« (Z. 54) seitens der Lehrkraft voraus. Diese wiederum relativiert einige Zeit später ihr vorheriges Umlenken in Richtung Bildungssprache, indem sie einer Bitte um Konzentration auf ganz bestimmte ästhetische Aspekte des Musikclips selbst eine von Lachen begleitete Gefallensäußerung folgen lässt:

Fokus jetzt bitte mal, nur den Anfang, ich unterbreche dann gleich. Wie ist das Verhältnis Klang und Bild? [zieht Leinwand herunter] Schönes Cover, also ich finde das toll. (alle lachen) (Z. 136–138)

52 Die Lehrkraft legt im Unterrichtsvideo eine etwas überzeichnete Mimik und Gestik an den Tag, die offen lässt, inwieweit das Entsetzen ernst oder scherzhaft-ironisch zu verstehen ist.



Die Geschmacksäußerung der Lehrkraft fällt damit zwar positiv aus, ist sprachlich aber ähnlich flapsig formuliert wie die ästhetischen Urteile der Schüler:innen.

Insgesamt ist dieses Unterrichtsgespräch also durch ein Nebeneinander unterschiedlicher Ausdrucksebenen bzw. sprachlicher Register gekennzeichnet, die als solche nur bedingt ineinander übergehen. Ausgehend davon liegt die Vermutung nahe, dass die Ausrichtung unterrichtlicher ästhetischer Streitgespräche an intersubjektiv nachvollziehbarer Argumentation einerseits und subjektiver Wertung andererseits zu Spannungen führen kann. Während erstere im (hoch-)schulischen Kontext vertraut sind, scheint die Legitimität persönlicher Stellungnahmen und damit auch ihre Integration in das unterrichtliche Sprechen selbst dann zweifelhaft zu sein, wenn die Lehrperson ein solches Positionieren unmittelbar einfordert. Deutlich wird das vor allem in Gesprächssituationen, in denen ein ästhetisches Urteil ablehnend ausfällt. Ist eine uneindeutige Positionierung wie die ›Mittelwertung‹ der zur Geschmacksäußerung aufgeforderten Achtklässlerin oder die pauschal positive Bemerkung der Lehrkraft (siehe oben) offenbar noch vergleichsweise bruchlos in das argumentative Gespräch zu integrieren, so kann eine negative Einschätzung mindestens halbherzige Entsetzen hervorrufen – eine Gefühlsdarstellung, die als Antwort auf eine persönliche Stellungnahme vermutlich zumindest als Störung im Gespräch bzw. als eher wenig empathische Reaktion seitens der Lehrkraft zu deuten ist.

Offen bleiben muss dabei vorerst die Frage, unter welchen Bedingungen solche Spannungen im Einzelnen auftreten. Die hier zitierten Beispiele lassen annehmen, dass es sich um Unstimmigkeiten handelt, die erst dann in Erscheinung treten, wenn Urteile verhandelt werden, die sich nicht nur allgemein auf die subjektive Wahrnehmung beziehen, sondern die zum Ausdruck bringen, ob man etwas mag oder nicht mag. Aufgreifen ließe sich hier die Unterscheidung zwischen korrespondierenden ästhetischen Wahrnehmungen, die das persönliche Lebenskonzept betreffen und einem verstehend-imaginativen ästhetischen Modus, in dem unabhängig davon Sinn hergestellt wird.<sup>53</sup> Die Aufforderung nämlich, sich ›persönlich‹ zu einer bestimmten Deutung zu positionieren (z. B. ›Steht in diesem Musikclip David Garretts Aussehen oder seine Kompetenz im Mittelpunkt?‹ in Beispiel 1 oder ›Sieht der Clip eher aus wie ein Werbefilm?‹ in Beispiel 2) scheint zumindest in den hier thematisierten Gesprächen nicht weiter problematisch zu sein.

## ÄSTHETISCHE STREITGESPRÄCHE IM MUSIK(THEORIE)UNTERRICHT?

Setzt man die voranstehenden Analysen in Bezug zu den eingangs vorgestellten didaktisch-methodischen Konzepten, dann zeigt sich, dass jede der hier vorgestellten Fallvarianten bestimmte Merkmale indirekt instruktiver ästhetischer Streitgespräche aufweist. Es handelt sich jeweils um ein Gespräch einer Lehrperson mit einer ganzen Klasse bzw. Lerngruppe, und Thema des Gesprächs ist ein ästhetischer Gegenstand.

Zugleich sind in allen Fällen gewisse Spannungen zu beobachten, die sowohl die Gesprächsgestaltung selbst als auch ihr Verhältnis zu den didaktisch-methodischen Überlegungen betreffen. Wenngleich differenziertere Forschungen noch ausstehen, ist davon auszugehen, dass diese Spannungen auch über die hier beobachteten Fälle hinaus von Bedeutung sind und eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Einbindung ästhetischer Streitgespräche in die schulische oder hochschulische Unterrichtspraxis möglicherweise

53 Vgl. Rolle 2004, 209f. bzw. Seel 1985; vgl. auch oben, Anm. 48.

behindern. So machen die Ausführungen zur Verschränkung unterschiedlich offener Gesprächsausrichtungen (siehe oben) Spannungen sichtbar, die mit dem Stellenwert verschiedener Hör- und Deutungsweisen im Verhältnis zum historisch korrekten Wissen zu tun haben. Trotz einzelner an Vielfalt orientierter Gesprächsmomente bleibt unklar, inwieweit die damit einhergehende Perspektivenvielfalt für den jeweiligen Unterricht im Kern wichtig ist. Die Beobachtungen zum Aufeinandertreffen unterschiedlicher Ausdrucksebenen (siehe oben) wiederum legen Spannungen offen, die den Stellenwert eigener Positionierungen im Verhältnis zum bildungssprachlich adäquaten Entpersonalisieren von Sichtweisen im Rahmen möglichst sachlicher Argumentationen betreffen. Obwohl die subjektive Wahrnehmung und das eigene ästhetische Urteil für ästhetische Auseinandersetzungen und damit eine an ästhetischen Erfahrungen orientierte Musikdidaktik<sup>54</sup> eine konstitutive Rolle spielen, scheint deren empirische Legitimität in der unterrichtlichen Gesprächspraxis mindestens unklar zu sein.

Vergleicht man diese Beobachtungen mit der eingangs zitierten Kluft zwischen einem idealen unterrichtlichen Umgang mit Musiktheorie und der Unterrichtspraxis, so ergeben sich auch hier einige Bezüge. Das gilt besonders dann, wenn man auf die Vorstellung zurückkommt, Musiktheorie sei Selbstzweck oder ein von Schüler:innen immer wieder vergessener bzw. nie verstandener Wissensbereich. Begreift man diese Vorstellungen als Ausdruck dessen, dass hier vermutlich gerade ein Umgang mit Musik(theorie) zur Diskussion steht, der mit den Lernenden und deren anderweitigen Zugängen zu Musik wenig zu tun hat, dann liegt es nahe, Zusammenhänge zu der oben thematisierten Abwertung individueller Hörweisen oder den Spannungen im Kontext (negativer) Geschmacksäußerungen herzustellen. Wenngleich sich ein gewisser Widerstreit zwischen dem persönlichen (Musik-)Geschmack und einer schulischen oder hochschulischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen vermutlich nie ganz vermeiden lässt – ganz im Gegenteil ist davon auszugehen, dass einem solchen Widerstreit sogar relevante Bildungspotentiale zukommen<sup>55</sup> –, stellt sich dennoch die Frage, wie damit im jeweiligen Unterricht umgegangen werden soll.

Ein möglicher Weg, um der zu Beginn beschriebenen Situation zu begegnen, bestünde folglich darin, ästhetische Streitgespräche samt ihres Bezugs auf mehr oder weniger persönliche Stellungnahmen überhaupt in größerem Umfang in den Musik- und Musiktheorieunterricht aufzunehmen. Das gilt sowohl für Unterrichtssequenzen, in denen musiktheoretische Inhalte nur am Rande eine Rolle spielen, als auch für solche, in denen die Auseinandersetzung mit musiktheoretischen Konzepten oder Inhalten der Allgemeinen Musiklehre im Zentrum steht.<sup>56</sup> Von Bedeutung wären hier Klassengespräche ebenso wie ästhetische Auseinandersetzungen in Gruppen- oder Paarkonstellationen. Zwar lassen sowohl die bisherigen empirischen Untersuchungen<sup>57</sup> als auch die im vorliegenden Beitrag analysierten Gesprächssequenzen vermuten, dass Ansätze zu ästhetischen Aushandlungen bereits jetzt im schulischen und hochschulischen Kontext anzutreffen sind. Inwieweit es dabei jedoch immer gelingt, eine für Schüler:innen und Studierende transpa-

54 Vgl. Rolle 1999, Rolle 2004 und Wallbaum 2000.

55 Im Vordergrund stünde dann weniger die Enttäuschung, dass der eigene Geschmack nicht getroffen wurde, als vielmehr »die Erfahrung einer Differenz als Anlass zur Musik- und Selbstreflexion« (Wallbaum 1998, 12; vgl. dazu aber z. B. auch Rohringer 2001, 105 f.).

56 Vgl. Anm. 38.

57 Z. B. Rolle 2010.

rente Gesprächsrichtung einzuschlagen, in der unterschiedliche Deutungen und das eigene ästhetische Urteil gewinnbringend in den ästhetischen Diskurs integriert werden können, ist angesichts der bisherigen Beobachtungen eher fraglich.

Denkbar wäre es hier zunächst, auf Varianten Ästhetischen Streits zu setzen, in denen vor allem imaginierte und weniger persönlich-korrespondive Bedeutungen ausgehandelt werden.<sup>58</sup> Statt eines präferierten oder abgelehnten Lebensstils stünde dann die Sinnhaftigkeit ästhetischer Wahrnehmungen im Mittelpunkt, wobei auch hier persönliche Bezüge erkennbar blieben.<sup>59</sup> Da eine solche Auseinandersetzung ohne gemeinsame Bezugnahmen z. B. auf bestimmte Stilistiken und damit einhergehende historische und strukturelle Besonderheiten nicht sinnvoll denkbar ist,<sup>60</sup> würden sich daraus zahlreiche Anknüpfungspunkte für didaktische Ansätze aus Richtung der Musiktheorie ergeben. Auch dann müsste man meines Erachtens aber im Blick behalten, welche Effekte es hat, wenn korrespondive Geschmacksurteile durch eine alternative Gesprächsperspektive implizit ausgeklammert bleiben. Zu fragen wäre etwa, ob bzw. unter welchen Bedingungen ein sprichwörtlicher ›Elefant im Raum‹ vielleicht gerade dann spürbar wird, wenn – etwa bei besonders ungewöhnlicher oder von den Lebenswelten der Lernenden weit entfernter Musik – ein korrespondives Geschmacksurteil nicht etwa irrelevant geworden ist, sondern nur nicht geäußert werden darf. Eine Alternative bestünde entsprechend darin, persönlichen Geschmacksäußerungen im Unterricht sogar mehr Raum zu geben, um durch ihr selbstverständliches Einbinden in das Unterrichtsgespräch auf längere Sicht einen ernsthafteren Umgang damit erwarten zu können.<sup>61</sup>

Unabhängig von den hier getroffenen didaktischen Entscheidungen wäre eine solche Weiterentwicklung der unterrichtlichen Gesprächsführung schon insofern von Bedeutung, als die diskursive Auseinandersetzung mit Musik und ein damit verbundenes Offenlegen der eigenen Hörprämissen und epistemologischen Voraussetzungen zu einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber unterschiedlichen Musiken beitragen kann. Geht man davon aus, dass auch für die deutschsprachige Musiktheorie kultursensiblere Umgangsweisen in nächster Zeit (noch) wichtiger werden, so bietet es sich an, auch in didaktischer Hinsicht Gesprächsweisen zu fokussieren, die den eigenen Standort eher reflektieren, als ihn zu tabuisieren.<sup>62</sup> Gleiches gilt jedoch auch für die didaktische Bedeutung musiktheoretischer Umgangsweisen generell. Soll vermieden werden, dass diese als Fremdkörper ›neben‹ dem ›eigentlichen‹ Umgang mit Musik wahrgenommen werden, dann

58 Rolle 2004, 209 f.

59 Sie müssen erkennbar bleiben, soll aus dem Ästhetischen Streit nicht ein reiner Erkenntnisstreit werden.

60 Rolle 2017, 134.

61 Aus diesen offenen Fragen ergeben sich interessante Anknüpfungspunkte auch für künftige Forschungen. Aufschlussreich wäre beispielsweise der empirische Vergleich zwischen ästhetischen Streitgesprächen ausgehend von z. B. unterschiedlichen Interpretationen oder Versionen desselben Stückes (Knörzer/Rolle/Stark/Park 2015) mit solchen, die eine eigene Komposition oder Aufnahme zum Thema haben (Wallbaum 2000).

62 Kultursensibilität ist spätestens seit dem analytischen Umgang mit Rock-/Popmusik ein Thema auch für die Musiktheorie. Dass kultursensible Umgangsweisen für die Hochschulmusiktheorie künftig erneut und in besonderer Weise relevant werden könnten, deutet sich nicht zuletzt in den Bemühungen um musikkulturell offenere Varianten hochschulischer Eignungsprüfungen an, die derzeit an verschiedenen Standorten zu beobachten sind. Zu unterschiedlich kultursensiblen didaktischen Ansätzen in der Musiktheorie vgl. auch Reid 2022. Insbesondere der von ihr als gelungen hervorgehobene Zugang weist deutliche Verbindungen zu den hier thematisierten Ideen auf.

liegt es nahe, Ästhetische Streitgespräche zu führen in denen das Gespräch über Musik Teil ästhetischer Praxis ist.

## Literatur

- Ansarian, Loghman / Fateme Shir Mohammadi (2018), »Problem-Based Learning in Action: Review of Empirical Studies«, *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities* 26, 13–32.
- Bloom, Benjamin Samuel / Max D. Engelhart / Edward J. Furst / Walker H. Hill / David R. Krathwohl (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York: Longman.
- Borich, Gary D. (2014), *Effective Teaching Methods. Research-Based Practice*, Boston: Pearson.
- Ehninger, Julia (2021), *Musikbezogenes Argumentieren. Testentwicklung und Kompetenzmodellierung*, Phil. Diss., Universität Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/61290/> (4.5.2024)
- Frederking, Volker / Volker Gerner / Jörn Brüggemann / Christian Albrecht / Sofie Henschel / Thorsten Roick / Christel Meier / Adelheid Rieder (2013), »Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht«, in: *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, hg. von Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer, Münster: Waxmann, 131–147.
- Gebauer, Heike (2016), *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*, Münster: Lit.
- Geißler, Karlheinz A. / Marion Pilnei (Hg.) (1985), *Lernen in Seminargruppen*, Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Geuen, Heinz / Stöger, Christine (2016), »»Lesarten entwickeln« – eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Lernen und Lehren im Musikunterricht«, in: *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht*, hg. von Susanne Dreßler, Münster: Waxmann, 63–82.
- Gottschalk, Thomas / Andreas Lehmann-Wermser (2013), »Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit«, in: *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, hg. von Michael Komorek und Susanne Prediger, Münster: Waxmann, 63–78.
- Grundler, Elke (2011), *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*, Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien / Miriam Morek (2015), »Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen«, *Leseforum.ch* 3. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548>

- Höller, Katharina / Jan Duve / Thilo Hildebrand / Johanna Langner / Ulrike Kranefeld (2022), »Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer\*innenbildung«, *DiMawe. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht* 4/2, 121–138. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4909>
- Kaiser, Ulrich (2012). *Sonate und Sinfonie. Ein altes Thema auf neuen Wegen. Kommentarheft.* <https://oer-musik.de/oer-sonate-und-sinfonie-ein-altes-thema-auf-neuen-wegen/> (4.5.2024)
- Kaufhold, Josefin / Charlott Robel-Krist / Manfred Lüders / Gerd Mannhaupt / Monika Plath / Christian Schinköthe / Verena Weidner (2018), »Kommunikative Strategien zur Erreichung anspruchsvoller Lernziele – Entwicklung eines Trainings für Lehramtsstudierende«, in: *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*, hg. von Celestine Gilda Caruso, Judith Hofmann, Andreas Rohde und Kim-Sarah Schick, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 31–48.
- Knörzer, Lisa / Christian Rolle / Robin Stark / Babette Park (2015), »... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös.« Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentation«, in: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*, hg. von Anne Niesen und Jens Knigge, Münster: Waxmann, 147–162. <https://doi.org/10.25656/01:12619>
- Kranefeld, Ulrike (2010), »Perspektivwechsel: Den musikalischen Denkwegen der Schülerinnen und Schüler folgen«, in: *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*, hg. von Thomas Greuel, Ulrike Kranefeld und Elke Szczepaniak, Aachen: Shaker, 97–116.
- Kühn, Clemens (2006), *Musiktheorie unterrichten – Musik vermitteln*, Kassel: Bärenreiter.
- Lüders, Manfred (2018), »Unterrichtssprache und indirekt instruierendes Lehrerverhalten«, in: *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*, hg. von Andrea Schulte, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 137–156.
- Oberschmidt, Jürgen (2011), *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg: Wißner.
- Pauli, Christine (2006). »Fragend-entwickelnder Unterricht: aus Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung«, in: *Didaktik aus psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*, hg. von Matthias Baer, Kurt Reusser, Michael Fuchs, Peter Füglistler und Heinz Wyss, Bern: hep, 192–206.
- Polman, Joseph L. (2004), »Dialogic Activity Structures for Project-Based Learning Environments«, *Cognition and Instruction* 22/4, 431–466.
- Quittenbaum, Nancy (2016), *Training für direkte Instruktion. Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reid, Molly (2022), »Nonwestern Music and Decolonial Pedagogy in the Music Theory Classroom«, *Journal of Music Theory Pedagogy* 36, 103–119. <https://digitalcollections.lipscomb.edu/jmtp/vol36/iss1/4> (4.5.2024)
- Richter, Christoph (1993), »Musiktheorie im Studium und im Unterricht. Gedanken zu einer genetischen Musiktheorie«, *Musik und Unterricht* 20, 45–49.

- Richter, Christoph (2002), »Musiktheorie im Musiklehrerstudium und im Musikunterricht«, *Diskussion Musikpädagogik* 13, 45–55.
- Rohringer, Stefan (2001), »Noch einmal: Schulmusik – quo vadis?«, *Diskussion Musikpädagogik* 11, 103–107.
- Rohringer, Stefan (2002), »Vom metaphorischen Sprechen in der musiktheoretischen Terminologie«, *Musiktheorie. Zeitschrift für Musikwissenschaft* 17, 291–299.
- Rolle, Christian (1999), *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2004), »Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen«, in: *bilden mit kunst*, hg. vom Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen, Bielefeld: transcript, 197–215.
- Rolle, Christian (2010), »Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume?«, in: *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*, hg. von Christopher Wallbaum, Hildesheim: Olms, 233–259.
- Rolle, Christian (2017), »Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz«, in: *Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg*, hg. von Michaela Schwarzbauer und Monika Oebelsberger, Münster: Lit, 129–146.
- Rolle, Christian (2013), »Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory«, in: *European Perspectives in Music Education II: Artistry*, hg. von Adri de Vugt und Isolde Malmberg, Innsbruck: Helbling, 137–150.
- Rolle, Christian / Christopher Wallbaum (2011), »Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik«, in: *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, hg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner, München: kopaed, 507–535.
- Ruf, Benedikt (2022), »Eine Typologie des Denkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Musiklehrer\*innen am Gymnasium«, in: *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*, hg. von Michael Göllner, Jens Knigge, Anne Niessen und Verena Weidner, Münster: Waxmann, 79–97. <https://doi.org/10.25656/01:26271>
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2003), »Begriff und Praxis – Einblicke in eine Fortbildungsveranstaltung«, in: *Zwischen Nützlichkeitsdenken und kulturellem Auftrag: Musikunterricht für die Schule des 21. Jahrhunderts*, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, 204–214.
- Schlothfeldt, Matthias (2009), *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim: Olms.
- Schmidt, Annika (2016), *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*, München: kopaed.
- Seel, Martin (1985), *Die Kunst der Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Wallbaum, Christopher (1998), »Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt«, *Musik und Bildung* 4, 10–15.
- Wallbaum, Christopher (2000), *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*, Kassel: Bosse.
- Wallbaum, Christopher (2010), »Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht«, in: *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*, hg. von Christopher Wallbaum, Hildesheim: Olms, 83–122.
- Weidner, Verena (2015), *Musikpädagogik und Musiktheorie. Beobachtungen einer problematischen Beziehung*, Münster: Waxmann.
- Weil, Maralena / Alexander Gröschner / Ann-Kathrin Schindler / Ricardo Böheim / Dennis Hauk / Tina Seidel (Hg.) (2020), *Dialogische Gesprächsführung im Unterricht. Interventionsansatz, Instrumente und Videokodierungen*, Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991601>
- Wilkinson, Ian / Alina Reznitskaya / Kristin Bourdage / Joseph Oyler / Monica Glina / Robert Drewry / Min Young Kim / Kathryn Nelson (2017), »Toward a More Dialogic Pedagogy: Changing Teachers' Beliefs and Practices through Professional Development in Language Arts Classrooms«, *Language and Education* 31/1, 65–82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>

© 2024 Verena Weidner

Weidner, Verena (2024), Ästhetischer Streit im Musik(theorie)unterricht. Empirische Beobachtungen und didaktische Überlegungen zur Gesprächsführung im Unterricht und in der Hochschullehre [Aesthetic dispute in music (theory) lessons. Empirical observations and didactic considerations on conducting discussions in the classroom and in tertiary education], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 45–63. <https://doi.org/10.31751/1203>

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

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



eingereicht / submitted: 06/02/2024

angenommen / accepted: 01/03/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 16/07/2024





# The Digital Music Theory Classroom

## Considerations for Technology-Based Teaching at Music Universities

Wendelin Bitzan

This article outlines a concept for teaching music theory to undergraduate or graduate students based on the application of digital media, online platforms, and collaborative tools and documents. Two different strategies of realization are suggested, varying with regard to contact time and course organization: a blended learning approach and a combined face-to-face and flipped classroom scheme, both comprising a mixture of on-site instruction, remote teaching, and asynchronous e-learning units.

Dieser Beitrag präsentiert ein Konzept für den Musiktheorieunterricht, das auf dem Einsatz von digitalen Medien, Online-Plattformen und kollaborativen Dokumenten basiert. Zwei verschiedene Strategien der Realisierung werden vorgestellt, die sich im Hinblick auf die Organisation der Lehrveranstaltungen unterscheiden: ein Blended-Learning-Modell und ein Ansatz, der flexible Kontaktphasen und Inverted-Classroom-Einheiten kombiniert. Beide Wege sind geprägt durch eine Mischung aus Präsenz- und Online-Unterricht und können durch asynchrone E-Learning-Phasen ergänzt werden.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: blended learning; collaborative documents; digital media; digitale Medien; flipped classroom; inverted classroom; kollaborative Dokumente; online platforms; Online-Plattformen; Online-Unterricht; remote teaching

In this article I will propose a concept for teaching music theory to classes of undergraduate or graduate students at universities, conservatories, or music schools, based on the application of digital media, online platforms, and collaborative tools and documents.<sup>1</sup> The concept includes two different approaches to realization, varying with regard to contact times and application of digital media: a blended learning approach<sup>2</sup> (see strategy A in the concluding overview in Table 2) and a combined face-to-face and flipped-classroom scheme<sup>3</sup> (strategy B). While both strategies employ a mixture of on-site instruc-

1 Collaborative learning by using digital tools and platforms in the classroom has been widely discussed in academia. For some general considerations on technology-based teaching and multimedia, applied with the objectives of allowing students “to become engaged in their learning [...] and increase interest and motivation” (Courts/Tucker 2012, 125), as well as promoting interactive and innovative learning, see Salter et al. 2013.

2 Blended learning is regarded as a combination of different methods and media in teaching. It is mostly defined as a mixture of face-to-face instruction and e-learning, which aims at the most efficient achievement of an educational objective (Bendel 2021). For contextualization of blended learning in academic music theory, see Kaiser 2023.

3 Flipped (or inverted) classroom is considered as a method to have students engage in self-responsible learning as “information transfer is handled outside class [...], so that class time can be devoted to active student work” (Shaffer/Hughes 2013). Some general models of flipped-classroom activity in music theory teaching include the “basic flip”, just-in-time teaching, peer instruction, and inquiry-based learning. (Ibid.)

tion, remote teaching, and asynchronous e-learning units, strategy A is primarily designed for lectures and courses with theoretical content, while strategy B appears more suitable for classes with prevailing practical activity. The materials introduced in the concept make substantial use of open educational resources (OER), while the methods and routines of their application may be considered open educational practices (OEP).<sup>4</sup>

It should go without saying that the methodology presented here reflects my personal convictions and predilections. It neither claims to be a best-practice model, nor do I think that the concept is applicable for every subject, topic, or teaching scenario in the broad field of music theory. However, I believe that it might be useful for colleagues and fellow instructors to take note of the following thoughts. Should readers find inspiration in this article, or feel inclined to discuss the concept or any of its components further, they are most welcome to get in touch.

## TEACHING METHODOLOGY

The concept outlined below is based on ideas and methodological considerations from the time when face-to-face teaching was impossible during the Covid-19 pandemic. However, many of the strategies first introduced in an entirely remote, video-conference setting proved to be equally suitable for on-site or hybrid teaching — so I maintained and refined my ideas for further application, culminating in a versatile blended learning approach convenient for multiple teaching scenarios. Thus far, students have appeared largely appreciative of the concept, acknowledging its methodological diversity and flexibility in terms of temporal and local organization of classes in several teaching evaluations using the TAP method (teaching analysis poll) in 2022–23.

The concept is based on the following premises and core elements:

- There should be no significant differences in content between on-site and remote teaching. Switching from one format to the other needs to function seamlessly and without organizational obstacles, so a common teaching platform or learning management system is used to make syllabi, worksheets, and all other materials available at all times. I use a combination of MS Teams for Education and Moodle, the platforms provided by my institution (*Robert Schumann Hochschule Düsseldorf*), both of which are available as desktop and mobile apps, as well as on the web browser.<sup>5</sup> The total amount of remote sessions should ideally not exceed 50% of the course; in any case, the first and last session of a class, and the sessions directly preceding an exam, should be held in-person.

4 OER are, according to the UNESCO definition, teaching or research materials in any format and medium, available in the public domain or under an open license, that enable free access, adaptation, and further use and dissemination for various purposes. <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources> (20 July 2024). OEP are understood as practices such as “collaborative scenarios, models, formats, and frameworks in which educational actors use, develop, and enhance OER to make them accessible to others” (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022).

5 <https://www.microsoft.com/de-de/education/products/teams> (20 July 2024). I am aware of data protection and digital security issues that are being discussed in association with the mentioned platforms and learning management systems, but I will not take into account these issues within the limited scope of the present article.

- The classes are accompanied by a series of self-training assignments, one exercise per week, of which roughly 50 % are expected to be turned in for successful completion of the course. Students are not required to complete the assignments within one week or before the next session takes place, but are free to continue working whenever they can manage it, throughout the semester. With the assignment functions of platforms such as MS Teams or Google Classroom<sup>6</sup>, students can retrieve, edit, and turn in their exercises at any time. Subsequently, the instructor can submit feedback and assessments via the same platform.
- An essential component is the usage of collaborative cloud documents, accessible by students and teachers both synchronously and asynchronously. In this manner, collective coursework (for example, the compiled notes of a whole semester in a text document,<sup>7</sup> or a series of whiteboard pages with annotated scores or composition exercises) is gathered as sort of a virtual apparatus for the class.<sup>8</sup> When teaching on-site, students have the opportunity to access and edit the cloud documents via shortened URLs, and simultaneously follow other persons' editing of the same document projected on the wall. This is a very similar procedure as in remote classes, in which students would open the respective document in a separate browser window, thus transferring a method from online teaching to an on-site setting. As an instructor, I appreciate the opportunity to move around the classroom with my tablet while taking notes or fill in elements of a worksheet while I demonstrate something at the MIDI keyboard or acoustic piano. Collaborative documents also enable students to continue working later and to complete assignments on their own (using different methods from flipped-classroom teaching), or to have their work exchanged and peer-assessed with and by their classmates.
- In lectures and classes focusing on analysis or historical composition, interaction with students during remote teaching is generally possible without significant constraints. My experience from the past three years suggests that the frequency of attendance tends to be higher in remote classes, as compared to on-site teaching. Thus, alternating between in-person and online sessions, as in strategy A, does not cause a loss of teaching quality, but rather offers benefits in methodology and available forms of interaction. However, in aural skills classes that are more dependent on practical work and active recapitulation in class (for example, in exercises that require playing and singing back as a group, or in score-reading and *prima vista* exercises),<sup>9</sup> face-to-face teaching is hardly replaceable. Nevertheless, teaching aural skills may also benefit from online tutorials (see Fig. 1) and flipped-classroom activities in addition to the on-site sessions,

6 <https://chromewebstore.google.com/detail/google-classroom/mfhehppjhmmlfbbopchdfldgimhfhfk> (20 July 2024)

7 Recommendable free-to-use platforms, besides the omnipresent Google Docs, are Etherpad, Cryptpad, or Hypothesis. <https://cryptpad.fr>; <https://etherpad.org>; <https://web.hypothes.is/> (20 July 2024)

8 Collaborative whiteboard apps or websites include Miro, Conceptboard, the whiteboard integrated in Zoom, and many more. Simultaneous score writing activities involving multiple persons are possible on the website Flat.io; see the review in Kersten 2020. <https://miro.com/de/>; <https://conceptboard.com>; <https://zoom.us>; <https://flat.io/edu> (20 July 2024)

9 Some thoughts on teaching keyboard practice in remote aural skills classes can be found in my German-language video lecture "Hören, Spielen, Reflektieren", presented in May 2021 in an online seminar of the European Piano Teachers Association. <https://www.youtube.com/watch?v=PV826xuaA-4> (20 July 2024)

as in strategy B. In all of the mentioned formats, my teaching is supplemented with self-devised tutorials and open educational resources.<sup>10</sup>

The screenshot shows a browser window with the URL `openmusic.academy/docs/o5X6igma81xXFyPsPK7jYjW/gerhoerbildung-seminar-1-einheit04`. The page title is 'oma'. The main heading is 'Aufgabe 3: Klauseln'. Below it, there are instructions in German: 'Singen Sie die Melodielinie mehrmals, bis Sie sie memoriert haben. Kontrollieren Sie sich dann mit Hilfe des Hörbeispiels. Singen Sie dann zur Wiedergabe des Hörbeispiels eine Kanonstimme ab den gekennzeichneten Einsatzpunkten in Takt 2 oder Takt 4. Versuchen Sie dabei die entstehenden Zusammenklänge wahrzunehmen. Zeigen Sie zum Schluss die Antwort an und prägen Sie sich die durch Bögen markierten Melodiewendungen zum Grundton (Klauseln) ein.' The exercise is titled 'Aufgabe 3 - Ulrich Kaiser: Klauselkanon'. It features a musical score in G major, 4/4 time, with three measures marked 1, 2, and 3. The lyrics are 'Die Ka- denz ist Schluss- wen- dung und Form- mo- dell.'. Below the score is a playback player with a progress bar at 00:00/00:16 and buttons for play, volume, and repeat. At the bottom of the player area are 'Frage' and 'Antwort' buttons.

Figure 1: Screenshot from the Open Music Academy, showing an aural skills tutorial (exercise by Ulrich Kaiser)

## TECHNICAL REQUIREMENTS AND SETUP

The concept will work with minimal equipment of just one touchscreen device per student (convertible computer or tablet with WiFi connection). Should none of these be available, students may also be able to participate in on-site teaching with only their smartphones, which at least enable them to join in working on collaborative documents. The instructor, however, is required to use extended equipment and to demonstrate competences in operating the relevant software for the devices in use.<sup>11</sup> A desirable configuration to work smoothly would account for one of the following setups:

- 10 See my tutorial series on the OER platform Open Music Academy, for instance, courses in musical form and aural skills. <https://openmusic.academy>; <https://openmusic.academy/revs/8N4mZkNDyU5BZ3gEZsT3fy>; <https://openmusic.academy/revs/3RGxB7jJhf3rRujeDBLN2s> (20 July 2024). More of my own materials for different topics and fields of music-theoretical teaching are available on my website: <https://wendelinbitzan.de/teaching/teaching-resources> (20 July 2024). Other online resources with plenty of material for music theory classes include <https://www.musictheory.net>, <https://teoria.com>, and <https://www.artusimusic.com> (20 July 2024).
- 11 See Kaiser 2023, 340 and 344, for an overview of instructors' competences and technical requirements (projector or smartboard, tablet, MIDI keyboard, headphones) associated with designing syllabi, preparing materials, and implementing blended learning assignments and units.

	On-site or hybrid teaching (for strategy A and B)	Remote teaching (for strategy A)
Instructor's equipment	Desktop or laptop computer with two monitors Mobile touchscreen device (tablet or convertible) MIDI keyboard	Desktop or laptop computer with two monitors Additional touchscreen device MIDI keyboard Camera and headset
Students' equipment	Laptop, convertible computer, or tablet MIDI keyboard and headphones Staff paper, pencil, eraser (if preferred)	Laptop, convertible computer, or tablet MIDI keyboard or acoustic instrument Staff paper, pencil, eraser (if preferred)
Other	HDMI projector Stereo speakers Camera or video conferencing system Acoustic (grand) piano	

Table 1: Technical requirements for hybrid and remote teaching setups

My preferred setup is to operate two monitors on the computer used for teaching, with the primary screen displaying the software needed for teaching and holding the class (teaching platform or learning management system, conceptual notes and scripts, and video conferencing client for strategy A; see Fig. 2), while the secondary screen transmits all required information to the students via a projector (on-site) or via screen-sharing in the video conferencing client (in remote or hybrid settings). Working with dual screens and extending the desktop over both enables the instructor to quickly slide a window from the primary to the secondary screen, if needed. Most of the windows, though, will reside on the second screen and remain visible to the students when focused, so switching between collaborative documents, virtual whiteboards, browser-based tutorials, or score writing software is easily achievable at any time. Music can be played back through the classroom speakers from audio recordings, via MIDI output from the teacher's computer, or by using an acoustic instrument.

In most teaching scenarios, the BYOD principle (bring your own device) is applicable, so students will use the equipment that they have at home or would usually carry in their bags. However, for face-to-face classes relying on musical interaction, such as aural skills, keyboard practice, or improvisation courses, it is desirable to provide every student with a touchscreen device of 8–9 inches minimum and a MIDI keyboard. This will enable them to work and play together in the classroom either acoustically, using their device outputs or additional physical speakers, or virtually, operating an on-screen keyboard in a browser window (such as MultiPlayerPiano or SharedPiano from the Chrome Music Lab;<sup>12</sup> see Fig. 3) with the audio output routed to their headphones. If MIDI instruments are not available or not for every member of the class, a virtual piano can also be operated from a touchscreen or computer keyboard with certain limitations.

12 <https://multiplayerpiano.com>; <https://musiclab.chromeexperiments.com/Shared-Piano/> (20 July 2024)

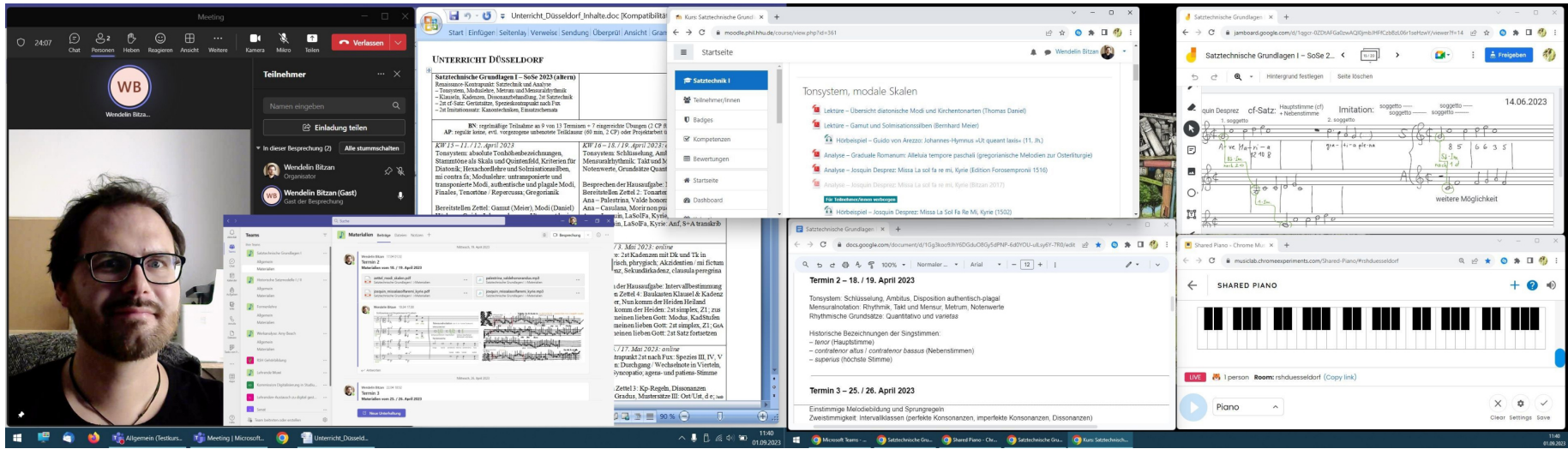


Figure 2: Dual screen setup for strategy A, with primary screen on the left (video conferencing software, conceptual notes) and shared secondary screen on the right (learning management system, collaborative documents, and virtual keyboard)

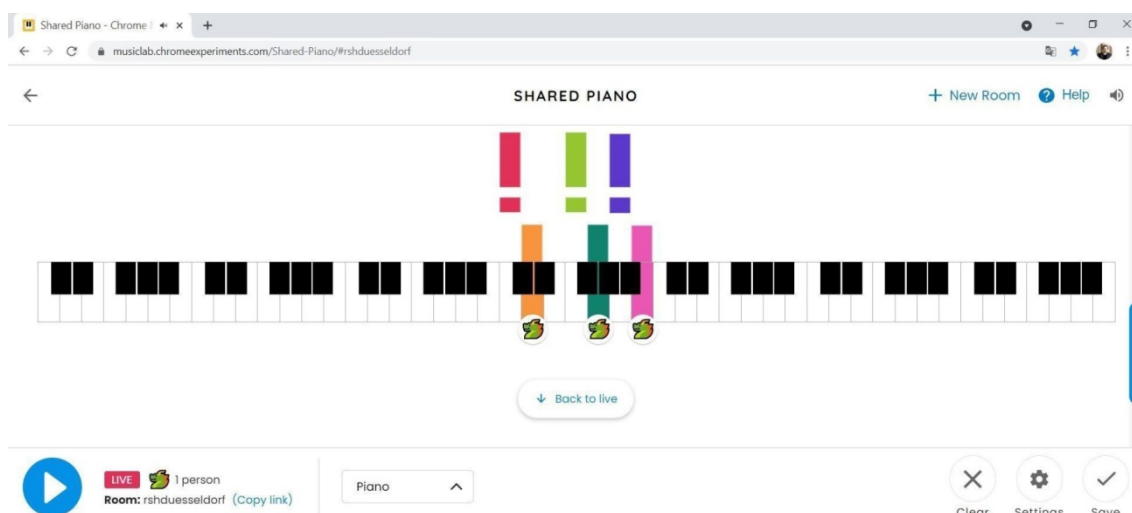


Figure 3: Screenshot from SharedPiano, a collaborative keyboard application from Chrome Music Lab

At this point, hardly any restrictions should remain for students to participate efficiently in remote or hybrid classes. Slow or unreliable internet connections in the students' private apartments may impede running data-intensive applications — a possible solution to this problem could be to authorize students to join an online class on-site, using an available classroom with headsets to avoid crosstalk and other audio issues. Universities might also have separate media labs with multiple workstations that can be employed for such purposes.

Some other problems associated with remote teaching that the present article does not discuss in detail include the higher potential of distraction (especially when students join a remote session without turning their camera on), the limited means of nonverbal communication, and the possible lack of direct and individual feedback for the instructor. At any rate, the tendency that online lecturing might, in some settings, be more prone to traditional teacher-centered methodology and top-down transfer of knowledge may be met with deliberate application of collaborative tools and group work, which can be carried out in breakout rooms during video meetings.

## DIGITAL EXAMS AND E-TESTS

During Covid-19, many universities made examination routines more flexible so as not to rely on in-person formats.<sup>13</sup> At some institutions, others than the prescribed types of exams were introduced, for example, written tests taking place during video meetings; also, on-site tests or oral exams were replaced with asynchronous solutions, such as independently prepared coursework or term papers. At my university, the latter type has been consolidated and implemented in the examination regulations, resulting in no need to return to face-to-face exams in every case. It turned out that students, when offered a choice, clearly preferred those remote options over traditional tests, regardless of the teaching formats (strategies A or B) applied in the course. Synchronous e-tests can be

13 Online tests can be set up in Moodle, ILIAS or Google Classroom. Quizzes can be designed with the help of interactive H5P elements, available in most learning management systems, or with MS Forms via MS Teams. <https://moodle.com>; <https://www.ilias.de>; <https://h5p.org>; <https://www.microsoft.com/de-de/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes> (20 July 2024)

conducted partly offline (by printing out worksheets, filling them in on paper, and digitizing them again before turning in) or fully online (by using examination routines in learning management systems,<sup>14</sup> or by editing the worksheets using PDF readers or image processing software). In my experience, asynchronous written tests, realized by having the students complete a set of assignments on their own over a couple of days, were even more popular among students, as the time constraints associated with synchronous tests become irrelevant. Thus, asynchronous tests tend to bring about better grades and results that more appropriately represent the students' competences. Cheating attempts are, in my experience, less likely and easier to determine in exams that demand a creative output, compared to exams in non-musical subjects. If desired or required by institutional regulations, students can also be deterred from cheating by having them sign a good-practice statement and declaration of originality, as are familiar from research term papers.

## CONSIDERATIONS FOR SPECIFIC CLASSES

Most teaching scenarios from the field of music theory can be realized online to some extent, with varying degrees of remote instruction. There are some challenges, nonetheless, depending on how much musical interaction is required from the students. Yet for the following subjects and types of classes, remote teaching may be considered a valid enhancement, if not an equivalent, to in-person instruction. It might even offer methodological benefits that are not possible to achieve in the classroom, such as interactive digital quizzes or group work in flexible constellations, realized with breakout rooms. Here is a list of classes that I taught under the conditions described above:

### Elementary Music Theory – lecture and tutorial

Course content: Music notation, tonal systems, intervals, scales, chords, instrumentation, score reading.

Activities and methodology: Transfer of knowledge via face-to-face presentation or on-line tutorials; exercises focusing on the interrelation between music notation and the resulting sound; deepening of the acquired understanding of content through vocal and keyboard practice; self-evaluation by taking quizzes and written tests (with or without peer assessment).<sup>15</sup>

14 Detailed specifications for remote examination can be found, for example, in the study guidelines of the Royal Conservatory of Music, Toronto: <https://www.rcmusic.com/learning/examinations/remote-exams/remote-theory-exams> (20 July 2024)

15 An elaborate approach to group discussion and peer assessment in musical analysis has been introduced by Leupold and Snodgrass (2014), who conducted two separate studies with two learning groups. The results of the studies indicated that students “were interested to learn from each other”, “alternate[d] between the teacher and student role” with benefit, and achieved “a deeper understanding of the composition because of the collaborative nature” of the project.



## Historical Composition – seminar or group tuition

Course content: Exploration of historically relevant genres, forms, and compositional techniques.

Activities and methodology: Collaborative, in-person work, applied to composition exercises (see Fig.4 for an example from a synchronous class dedicated to chorale harmonization); students independently continue and complete their assignments at a later time; online and offline activities take place on the same platform and with the same collaborative documents or score writing tools.

The image displays a musical score for the chorale 'Nun ruhen alle Wälder'. It features a vocal line at the top and three bass line options below. The first bass line option is labeled 'zB Parallelbewegung' and includes the notes '6 6 6 C G plag GS'. The second option is labeled 'oder Gegenbewegung' and includes '6', 'D G auth GS', and 'a e plag GS (e)'. The third option includes 'a h phryg HS (e)'. A vertical label 'verschiedene Optionen' is positioned to the left of the lower staves.

Figure 4: Screenshot of a composition exercise aimed at writing a bass voice to a given chorale melody, realized on a collaborative whiteboard (colors indicate different students' contributions that were compared in class)

## Music Analysis and Musical Form – seminar or group tuition

Course content: Multi-perspective examination of musical scores, acquisition of analytical terminology.

Activities and methodology: Collective annotation of digital sheet music by using virtual whiteboards (see Fig. 5 for an example from a counterpoint class aimed at the analysis of Renaissance bicinia); sharing and discussion of different visualizations, such as timeline diagrams and analytical graphs; gradual completion of a course portfolio stored in collaborative documents. Students can also be encouraged to use their results to enhance and further develop existing materials as an OEP, or to design their own worksheets and tutorials in order to create new teaching resources.

## Aural Skills and Ear Training – practice tutorial

Course content: Improvement of interior hearing, auditive imagination, and musical memory.

Activities and methodology: Listening and notation exercises, focusing on melody, harmony, rhythm, and musical form; sight-reading exercises; polyphonic music-making while listening (on-site and remotely, carried out on a collaborative on-screen keyboard).

The screenshot displays a PDF score for the hymn "5. Walter: Ein feste Burg ist unser Gott" by Caspar Othmayr. The score is presented in a three-staff format: a vocal line (A, plag), a tenor line (T, c.f.), and an alto line (auth). The lyrics are written below the staves. The score is annotated with red circles and lines, highlighting specific musical features. The interface includes a toolbar at the top and a comment panel on the right.

Figure 5: Screenshot from Adobe Acrobat while live-editing a PDF score with analytical annotations (source: Daniel, Thomas. 1997. *Kontrapunkt. Eine Satzlehre zur Vokalpolyphonie des 16. Jahrhunderts*, Notenbeiheft. Cologne: Dohr)

## FINAL REMARKS

As a conclusion, I would like to emphasize that, in teaching music theory, I find it indispensable to have a significant share of in-person instruction. This pertains in particular to the training of aural skills, and to subjects that require practical comprehension through playing or singing together. There is, however, no need to have all classes taught exclusively and continually on-site, as some university administrations have tended to enforce when this became possible again after Covid-19. From my point of view, this should not be mandatory, neither from the perspective of professional and media didactics, nor from an organizational perspective. Conversely, a focused and well-considered implementation of remote and hybrid teaching formats appears to be both feasible and expedient, given the ever-growing familiarity of students with technology, digital media, and e-learning routines, and considering the availability of the vast experience and individual routines acquired by faculty during the period of compulsory online teaching. If introduced in a responsible and considerate manner, technology-based teaching allows the instructor to take a step back behind their educational objective, while “technology not only assumes an intermediary function, but is at the same time a carrier of content, assignments, and values.”<sup>16</sup>

Many of the abovementioned methods and techniques can be engaged as an enhancement to on-site classes and may be applied with great benefit for future syllabi and curricula. Therefore, I would encourage everyone to experiment with some of the strategies outlined here, and to pursue one’s personal approaches to incorporate suitable media, hardware, and software in their classes in order to devise their individual teaching concepts.

<sup>16</sup> Ahner 2019, 7.

OVERVIEW: GUIDELINES FOR THE DIGITAL MUSIC THEORY CLASSROOM	
<p>Principles of teaching music theory, based essentially on the use of software and digital media</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classes are always interactive and foster versatile engagement of students in multiple medial settings</li> <li>• Teaching formats and ways of instruction are made flexible in terms of time and room management</li> </ul>	
Components	Applied methodology and media
<p>Teaching platforms</p> <p>All teaching materials are presented in digital data formats and are available both on-site and remotely</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learning management system (Moodle, ILIAS, etc.): course materials and syllabi as an overview (digital apparatus)</li> <li>• Teaching platform (MS Teams for Education, Google Classroom, etc.): weekly updates with current materials</li> <li>• Coordination and time management of assignments via the corresponding function of the teaching platform</li> <li>• Other platforms with OER materials and online tutorial series (openmusic.academy, musictheory.net, artusimusic.com, etc.)</li> </ul>
<p>Collaborative documents and tools</p> <p>Technical requirements:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Touchscreen device</li> <li>• MIDI keyboard (desirable)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digital whiteboard apps as a virtual screen for worksheets and music (Miro, Conceptboard, etc.; score writing apps)</li> <li>• Shared cloud documents for text-based content (Google Docs, Etherpad, Hypothesis, and similar tools)</li> <li>• On-screen keyboard for collaborative, almost latency-free music-making with multiple persons (SharedPiano et al.)</li> </ul>
<p>Digital feedback and assessment</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervision by the instructor: both face-to-face and digitized feedback (teaching platform functioning as a social network)</li> <li>• Peer assessment: Students mutually evaluate their own work</li> <li>• Digital exams: interactive exercises and quizzes, term papers and asynchronous coursework, open book tests (all materials allowed)</li> </ul>
<p>Core element of the methodology: collaborative work with shared cloud documents and whiteboards</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Independent from locations: on-site classes (access via personal devices) and remote sessions (URL available on the meeting chat) complement one another, alternating in a flexible way</li> <li>• Synchronous usage in on-site classes (during face-to-face teaching or group work) and asynchronous usage (students complete their assignments independently) complement each other</li> <li>• Weekly screenshots are collected to form a digital apparatus, provided and stored permanently</li> <li>• Paperless interaction and handling of sheet music provides opportunities as well as challenges</li> </ul>	
Possible strategies and teaching formats	
<p>Strategy A: Blended learning Alternating on-site instruction, hybrid teaching, and remote sessions (video conferencing)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suitable for lectures and research seminars</li> <li>• suitable for music theory classes with prevailing theoretical content: analysis, historical composition, instrumentation</li> </ul>	<p>Strategy B: Face-to-face and flipped classroom Flexible on-site instruction or hybrid teaching, supplemented with asynchronous e-learning units</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suitable for seminars and classes with tutorials</li> <li>• suitable for music theory classes with prevailing practical activity: analysis, composition, aural skills, and aural analysis</li> </ul>

Table 2: Overview: Guidelines for the Digital Music Theory Classroom

## References

- Ahner, Philipp. 2019. "E-Learning in Musikschulen: Zwischen Freiräumen, persönlichem Kontakt, anonymen Online-Kursen und inhaltlicher Vorbestimmtheit." *Üben & Musizieren* 37/1, 6–9. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/e-learning-in-musikschulen/> (22 July 2024)
- Bendel, Oliver. 2021. "Blended Learning." In *Gabler Wirtschaftslexikon*. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/blended-learning-53492/version-384383> (25 May 2024)
- Courts, Bari / Jan Tucker. 2012. "Using Technology to Create a Dynamic Classroom Experience." *Journal of College Teaching & Learning* 9/2: 121–127.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, ed. 2022. *OER-Strategie: Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung*. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288\\_OER-Strategie.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288_OER-Strategie.html) (25 May 2024)
- Kaiser, Ulrich. 2023. "Blended Learning im Musiktheorieunterricht." In *Notation. Schnittstelle zwischen Komposition, Interpretation und Analyse. 19. Jahreskongress der Gesellschaft für Musiktheorie, Zürich 2019*, edited by Philippe Kocher, 333–345. <https://doi.org/10.31751/p.270>
- Kersten, Fred. 2020. "Flat: Online Collaborative Music Notation Software." *College Music Symposium* 60/2. <https://www.jstor.org/stable/26989796> (25 May 2024)
- Leupold, John / Jennifer Snodgrass. 2014. "Concurrent Collaborative Analysis: Integration of Technology for Peer-Learning". *College Music Symposium* 54. <https://www.jstor.org/stable/26574358> (25 May 2024)
- Salter, Diane / David L. Thomson / Bob Fox / Joy Lam. 2013. "Use and Evaluation of a Technology-Rich Experimental Collaborative Classroom." *Higher Education Research & Development* 32/5: 805–819. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777033>
- Shaffer, Kris / Bryn Hughes. 2013. "Flipping the Classroom: Three Methods." *Engaging Students: Essays in Music Pedagogy* 1. <http://flipcamp.org/engagingstudents/shafferintro.html> (25 May 2024)

© 2024 Wendelin Bitzan (info@wendelinbitzan.de, ORCID iD: 0000-0003-0031-5136)

Robert Schumann Hochschule Düsseldorf

Bitzan, Wendelin. 2024. "The Digital Music Theory Classroom: Considerations for Technology-Based Teaching at Music Universities." *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 65–76. <https://doi.org/10.31751/1204>

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

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



eingereicht / submitted: 02/01/2024

angenommen / accepted: 07/03/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 22/07/2024

# Arrangieren im Musiktheorieunterricht

## Ein Plädoyer für eine künstlerische und praxisnahe Unterrichtsmethode

Johannes Kohlmann

Dieser Artikel vertritt die These, dass das Arrangieren eine sinnvolle methodische Ergänzung zur Erstellung von Stilkopien im praktischen Musiktheorieunterricht sein kann. Nachdem zunächst die Verankerung des Unterrichtsgegenstandes im Instrumentationsunterricht und die Chancen einer Übertragung auf den Satzlehreunterricht diskutiert werden, sollen einige konkrete Unterrichtsbeispiele verdeutlichen, dass die vorgestellte Methode nicht nur eine künstlerische Praxisnähe verspricht, sondern geeignet erscheint, verschiedene Unterrichtsinhalte und musiktheoretische Kompetenzen zu integrieren.

The article argues that arranging can be a useful methodological complement to stylistic copying in practical music theory lessons. After the anchoring of the subject matter in instrumentation lessons and the possibilities of transfer to music theory lessons are discussed, a few concrete teaching examples illustrate that the presented method not only promises an artistic practical relevance, but also appears suitable for integrating various teaching content and music theory skills.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Arrangement; Bearbeitung; Franz Schubert; Ludwig van Beethoven; Methodik; music theory lessons; Musiktheorieunterricht; reduction; Reduktion

### EINFÜHRUNG

Das Fach ›Instrumentation‹ gehört seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Kanon der musiktheoretischen Fächer an Konservatorien und Musikhochschulen – doch auch wenn sich das Fach durchaus etablieren konnte, wurde es neben Disziplinen wie ›Tonsatz‹, ›Gehörbildung‹, ›Formenlehre‹ und ›Werkanalyse‹ eher als Randbereich oder als Zusatzqualifikation betrachtet. So ist es auch heute noch an vielen Hochschulen üblich, das Fach nur für bestimmte Studiengänge anzubieten, etwa für Komponist:innen, Dirigent:innen und Schulmusiker:innen, was sicherlich auf die inhaltliche Ausrichtung – die Betrachtung und Erstellung von Orchestersätzen – zurückzuführen ist.<sup>1</sup> Im Hintergrund dieser didaktischen Vernachlässigung der Disziplin wirkt sicherlich auch die Vorstellung der hierarchischen Aufteilung der Klangeigenschaften in primäre und sekundäre Parameter: zuerst habe sich der oder die angehende Musiker:in mit der ›eigentlichen‹ kompositorischen Struktur zu beschäftigen – dem Setzen von Tonhöhen und Rhythmen (in metrisch und formal sinnvoller Ordnung). Die instrumentale Realisierung des abstrakten Tonsatzes wäre demnach eine nachrangige Beschäftigung. Dass diese Aufspaltung in ›Satz‹ und ›instrumentale Realisation‹ zwar aus methodischen Gründen durchaus sinnvoll sein kann, der kompositorischen und klingenden Realität aber nicht gerecht wird, dürfte allerdings klar sein. Schon Hugo Riemann bemerkte in der ersten Auflage seines Musiklexikons:

1 So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich das Fach im universitären Bereich bzw. im Musikwissenschaftsstudium nicht etablierte.

Seit durch Haydn die Orchesterinstrumente zu selbständigen Individuen geworden sind, [...] ist es freilich nicht mehr das Rechte, wenn der Komponist erst komponiert und dann instrumentiert; vielmehr muß er sogleich für den vollen Apparat des gewählten Orchesters denken [...].<sup>2</sup>

In diesem Artikel soll es allerdings nicht um das (bei genauerer Betrachtung) sehr komplexe Verhältnis von musikalischem Satz und instrumentaler Realisation gehen. Vielmehr soll eine Methodik vorgestellt werden, die auf eine sehr unmittelbare und handlungsorientierte Weise die Integration der beiden Bereiche verspricht. Die Idee ist, dem Arrangieren, das als Unterrichtsgegenstand bisher dem Instrumentationsunterricht vorbehalten war, einen breiteren Raum in der musiktheoretischen Ausbildung einzuräumen. Das Arrangieren dürfte eine sinnvolle und vor allem praxisnahe Ergänzung des Musiktheorieunterrichts sein, die es ermöglicht, verschiedene Bereiche wie Harmonik, Satztechnik, Gehörbildung, Formanalyse, Stil-, Partitur- und Instrumentenkunde miteinander zu verzahnen.

## Das Arrangement

Der Begriff ›Arrangement‹ wird hier – sehr umfassend – als Synonym für den deutschen Begriff der ›Bearbeitung‹ gebraucht.<sup>3</sup> Die Begriffe Bearbeitung bzw. Arrangement umfassen »alle möglichen Arten der Veränderungen von Musikstücken«<sup>4</sup> wie z.B. (Um-)Instrumentation, Orchestration, Reduktion, Transkription, Rekonstruktion, Anpassung, Parodie, Reharmonisation, Kontrafaktur und Choralbearbeitung. Gemeinsam ist all diesen Bearbeitungsverfahren, dass das Ergebnis selbst ein eigenständiges musikalische Kunstwerk ist.<sup>5</sup>

Die Grenze zur (Eigen-)Komposition ist beim Arrangieren – je nach Zielsetzung – immer fließend. Es gibt viele Arrangements, die die Vorlage in ihrer Substanz möglichst wenig verändern möchten. Ein typisches Beispiel wäre die Umarbeitung für eine andere Besetzung – etwa bei der Erstellung eines Klavierauszuges eines Orchesterstückes. Das Stück soll – meist aus pragmatischen Gründen – in eine andere »klangliche Façon«<sup>6</sup> überführt werden, ansonsten aber möglichst unangetastet bleiben.<sup>7</sup> Entscheidend ist hierbei aber, dass auch bei jeder noch so geringen Anpassung gewisse eigenständige kompositorische und damit ästhetische Entscheidungen zu treffen sind. Eine notentreue Eins-zu-Eins-Übertragung gibt es nicht. Umgekehrt gibt es selbstverständlich aber auch Bearbeitungen, bei denen der Arrangeur oder die Arrangeurin bewusst in die kompositorische

2 Riemann 1882, 414.

3 Die Bearbeitung ist im Gegensatz zum Arrangement ein juristischer Begriff des deutschen Urheberrechts. Schröder (2016) beschreibt das ›Arrangement‹ als einen Teilbereich des umfänglicheren Begriffs ›Bearbeitung‹. Da die inhaltliche Abgrenzung aber unklar bleibt und wenig praktikabel erscheint, werden beide Begriffe hier synonym verwendet.

4 Leopold 1992, 8.

5 Einige Aspekte des Arrangier- und Bearbeitungsbegriffs, wie die Diskussion über ästhetische Rangunterschiede, die im Begriffspaar ›Original und Bearbeitung‹ mitschwingen, die verschiedenen Grenzen des Begriffs im klassischen Bereich im Vergleich zur Jazz- und Pop-Praxis, oder rechtliche Unterscheidungen können hier lediglich angedeutet werden.

6 Vgl. Schröder 2016.

7 Hier scheint die oben erwähnte fragliche gedankliche Dichotomie zwischen ›Zeichnung‹ und ›Farbe‹ – bzw. zwischen Komposition und Instrumentierung – wieder auf.

Substanz der Vorlage eingreift und dadurch in einen stärkeren künstlerischen Dialog mit der ursprünglichen Komposition tritt. Sehr deutlich geschieht das bei stilistischen Adaptionen – etwa, wenn ein klassisches Werk verjazzt wird.

Eine weitere für die Arrangierpraxis relevante Unterscheidung ist die ›Bearbeitungsrichtung‹: Gemeint ist die Unterscheidung zwischen dem Reduzieren und dem Erweitern. Mit ›Reduktion‹ meint man vor allem die Verringerung der Besetzung, aber auch formale Kürzungen und das spieltechnische Vereinfachen fallen unter diesen Begriff. Auch wenn sehr viele (vor allem auch historische) Bearbeitungen für den Musikmarkt unter den Begriff der Reduktion subsumiert werden können, spielt auch die umgekehrte Richtung eine wichtige Rolle: So gibt es vielfältige Beispiele für das formale, satztechnische, harmonische oder instrumentale Erweitern. Auch das ›Aufinstrumentieren‹ für Orchesterbesetzungen – bekanntermaßen eine der zentralen Methoden des traditionellen Instrumentationsunterrichts – fällt somit unter den Begriff ›Erweitern‹.

Genauso vielfältig wie die Tätigkeit des Arrangierens selbst sind auch die Gründe und Motivationen für das Erstellen von Bearbeitungen. Die meisten Arrangements haben ihren Ursprung in den Anforderungen des Aufführungsbetriebs. Viele Formationen kommen mangels geeigneter Originalkompositionen ohne Bearbeitungen gar nicht aus. Die Möglichkeit, ein Arrangement genau den Fähigkeiten und Stärken eines Ensembles anzupassen, ist ein weiterer typischer Bearbeitungsgrund. Sehr häufig steht außerdem der konkrete Wunsch am Beginn eines Arrangements, ein bestimmtes (vermutlich besonders geschätztes) Werk für die eigene Besetzung spielbar zu machen: »Der Gitarrist möchte lieber Schumanns ›Träumerei‹ selber spielen, als es nur anzuhören«. <sup>8</sup> In der Vergangenheit waren Bearbeitungen oft die einzige verfügbare Möglichkeit, bestimmte Werke überhaupt zu Gehör zu bringen und einem breiten Publikum bekannt zu machen. Heute kann man durch die Aufnahmetechnik und die digitale Verfügbarkeit zwar jedes Stück sofort auch in der Originalversion und in verschiedenen Interpretationen erleben, es gibt aber trotzdem weiterhin einen riesigen Markt für Bearbeitungen, weil selbstverständlich auch Musikschüler:innen und Laien:innen alle möglichen (und ›unmöglichen‹) bekannten Stücke selbst spielen möchten, was häufig spieltechnische Anpassungen und Reduktionen nötig macht. Ein weiterer wichtiger Antrieb für das Erstellen von Bearbeitungen ist die künstlerische Auseinandersetzung mit der Vorlage selbst. Ein Arrangement kann versteckte Potentiale und neue, spannende Facetten der Vorlage zum Vorschein bringen.

Auch wenn das Bearbeiten schon immer ein wichtiger Teil der musikalischen Produktion war, können die sehr vielfältigen historischen und aktuellen Erscheinungsformen der Bearbeitung hier nicht adäquat gewürdigt werden. Es soll lediglich kurz angedeutet werden, dass die begriffliche Distinktion zwischen ›Originalkomposition‹ und ›Bearbeitung‹, die vermutlich erst ab einer Zeit Sinn macht, in der das musikalische Werk zur ästhetischen Entität, d. h. zum – von dem oder der Komponist:in losgelösten – Kunstwerk wird, in vielen musikalischen Bereichen und Genres überhaupt nicht existiert. Außerdem dürfte mittlerweile Konsens darüber herrschen, dass eine Bearbeitung im Vergleich zum Original nicht automatisch ein ästhetisch sekundäres und damit minderwertiges Musikstück darstellen muss. Selbstverständlich gibt es viele Arrangements für den ›Hausgebrauch‹ und für die Ausbildung – oder Arrangements, die als Parodien bzw. als Gelegenheitswerke einen anderen künstlerischen Anspruch als Musikwerke der ›Kunstmusik‹ haben, die für ein Konzert- und Kenner-Publikum geschrieben sind. Die Frage nach der künstle-

8 Tarkmann 2010, 8.

rischen Sinnhaftigkeit und dem ästhetischen Gelingen eines Musikstückes stellt sich aber unabhängig von der Frage, ob es sich um ein Original oder eine Bearbeitung handelt und spielt auch in gesellschaftlichen Kontexten eine Rolle, die den ästhetischen Gegenstand ›Musik‹ nicht in den Vordergrund rücken. Im Gegenteil: die Bewertung der Sinnhaftigkeit eines Musikstückes darf Fragen des Adressaten, des technischen Anspruchs und des gesellschaftlichen Anlasses nicht außen vor lassen.

## Arrangieren im Instrumentationsunterricht

Als notwendiger Bestandteil der Komponistenausbildung war und ist das Ziel des Faches ›Instrumentation‹ ein sehr praktisches.<sup>9</sup> Die angehenden Komponisten:innen und Dirigent:innen sollen mit dem Orchesterapparat umgehen lernen. Auch bei den methodischen Zielsetzungen spielt schon immer die praktische Ausrichtung des Faches eine entscheidende Rolle: Das erfolgreiche Erstellen eigener Orchestersätze bildet in der Regel das Handlungszentrum des Instrumentationsunterrichts.<sup>10</sup> An den unterschiedlichen Wegen hin zu diesem Ziel lässt sich aber eine (zumindest implizite) Kontroverse innerhalb des Faches beobachten, die an der Frage aufbricht, wie legitim die Methode sei, gegebene Klaviersätze für Orchester zu instrumentieren. Bereits Adolf Bernhard Marx kritisierte diese Herangehensweise in seiner Kompositionslehre: Ein gut gesetztes Klavierstück könne gerade deshalb, weil es genuin für Klavier ersonnen ist, nicht für die Übertragung auf das Orchester geeignet sein.<sup>11</sup> Noch Gesine Schröder schließt sich dieser Kritik an, wenn Sie in Bezug auf die Methodik bei Riemann<sup>12</sup> schreibt: »Damit sind das formale Moment einer Komposition, das dem Apparat anzumessende Format und der Aspekt der idiomatischen Erfindung vernachlässigt.«<sup>13</sup> Aufgrund dieser Kritik ist es nicht verwunderlich, dass manche Instrumentationslehren komplett auf andere Aufgabentypen setzen: Statt Klavierwerke oder andere gering besetzte Originalwerke werden häufig Klavierauszüge oder Particelle von bestehenden Orchesterwerken ›re‹-instrumentiert.<sup>14</sup> Der orchestrale Ursprung des Satzes und die Vergleichbarkeit des eigenen Resultates mit der Originalkomposition sind die naheliegenden Vorteile dieser Herangehensweisen.

Wie ist allerdings der methodische Streit um das Instrumentieren von Klaviervorlagen zu bewerten? Aus der Perspektive des Arrangierenden ist es zunächst verwunderlich, wenn die Übertragung eines präexistenten Stückes auf eine neue Besetzung verworfen oder gar von einer »Verzerrung des zu lehrenden Phänomens« gesprochen wird.<sup>15</sup> Bereits die vielen Originalwerke, bei denen die Komponisten:innen selbst als Arrangeure ihrer Werke in Erscheinung treten, sind deutliche Anzeichen dafür, dass dieser Vorwurf unbeg-

9 Im Gegensatz zu anderen Teilbereichen der Musiktheorie hat sich dieser praktische Fokus bis in die heutige Zeit erhalten. Das liegt vermutlich an der »fehlenden Abstraktion« der Disziplin, die die Theoriefähigkeit verhindert hat, vgl. Jost 2004, 142–155.

10 Metzner (2009, 121) bemerkt zu Recht, dass heute auch die Analyse, die vor allem dem Verständnis und der Interpretation von Orchesterwerken dient, eine entscheidende methodische Ausrichtung des Faches sein sollte. Dem schließt sich der Autor uneingeschränkt an.

11 Marx 1847, 502.

12 Riemann 1919.

13 Schröder 2005, 239.

14 So in jüngerer Zeit in der Instrumentationslehre von Ertuğrul Sevsay (Sevsay 2005).

15 Schröder 2005, 239.



ründet sein dürfte. Die Ablehnung dieser Methode scheint eher in einem unbewussten Missverständnis begründet zu sein: Dahinter steht die irri- ge Vorstellung, dass eine Übertragung, die versucht die Vorlage in ihrer Substanz möglichst unangetastet zu lassen, d. h. nur die Besetzung und nicht das Stück an sich ändern möchte, die Vorlage möglichst notentreu übersetzen müsse.<sup>16</sup> Das Gegenteil ist aber der Fall: Häufig muss der Arrangierende in die ›Notensubstanz‹ eingreifen, um den Charakter und die ästhetische Substanz einer Komposition sinnvoll auf eine andere Besetzung zu übertragen. Geschieht dies nicht, könnte es tatsächlich zu ›Verzerrungen‹ kommen.<sup>17</sup> Selbstverständlich gibt es Grenzen einer sinnvollen Übertragung: Es gibt immer wieder Stücke, die sich einer bestimmten Besetzung versagen, weil tatsächlich ›zu viel‹ der ästhetischen Substanz nicht adäquat übersetzt werden kann:

Ein filigranes Klavierstück von Chopin dürfte sich ebenso wenig für Posaunenquartett bearbeiten lassen wie die Tannhäuser-Ouvertüre für Streichtrio. [...] Es ist zwar immer wieder erstaunlich, zu welch klanglich-instrumentationstechnischen Metamorphosen geschickte Bearbeiter fähig sind, aber es gilt natürlich die Maxime, dass das zu bearbeitende Stück grundsätzlich für die geplanten Zwecke taugen soll.<sup>18</sup>

Neben ästhetischen und stilistischen Gründen sind es in der Praxis vor allem auch ganz triviale technische Gründe, die einer Bearbeitung im Weg stehen könnten – beispielsweise, wenn der Gesamtumfang zu stark reduziert werden müsste oder nötige spieltechnische Voraussetzungen fehlen. Die Grenzen hängen sicher auch vom Zweck und von den Adressat:innen der Bearbeitung ab und müssen bei jedem Arrangement individuell ausgelotet werden – ein potentiell- es Scheitern (d. h. ein Verwerfen der Bearbeitungs- idee vor, während oder nach der Arrangierarbeit) ist hier durchaus einzukalkulieren.

Die Methodik, ein Klavierstück für Orchester zu instrumentieren – es zu arrangieren – könnte demnach im besonderen Maße geeignet sein, die Unterschiede und Potentiale der verschiedenen instrumentalen Idiomatiken und Satzprinzipien zu erkennen und diese in der Übertragung auch künstlerisch zu nutzen. Ein sinnvolles Arrangement kann dadurch überhaupt erst gelingen. Gerade bei zwei so differierenden Besetzungen wie Klavier und Orchester erlebt man diese Unterschiede besonders stark – es ist also zu vermuten, dass die Studierenden durch die Methodik des Arrangierens die Satzprinzipien beider Besetzungen besser kennen und verstehen lernen. An welchen Stellen und in welcher Form es angebracht ist, den Notentext anzupassen, muss im Unterricht an individuellen Beispielen thematisiert und trainiert werden. Bei der Umsetzung solcher Anpassungen sind auch genuin ›musiktheoretische‹ Kenntnisse vonnöten: Ohne (stilistisch differenzierte) satztechnische, harmonische und formale Kompetenzen kann ein Arrangement – verstanden als eine künstlerische Auseinandersetzung mit der Vorlage – nicht gelingen.<sup>19</sup>

16 Dieser Argwohn hat sich sicherlich im Zuge der starken musikwissenschaftlichen Akzentuierung des ›authentischen‹ und ›notentreuen‹ historisch-kritischen Werkbegriffes verstärkt.

17 Spätestens hier wird klar, dass die Trennung zwischen ›Zeichnung‹ und ›Farbe‹ bzw. zwischen ›Satz‹ und ›instrumentaler Realisation‹ eine Illusion bzw. eine starke Heuristik ist. Das Missverständnis kann demnach auch so formuliert werden, dass der ›Satz‹ mit der ›Substanz‹ gleichgesetzt wird und damit tatsächlich als primäre Ebene der Sinnhaftigkeit erscheint, obwohl man mit der Betonung unterschiedlicher Besetzungs-Idiomatiken eigentlich genau diese dichotome Sichtweise verhindern möchte.

18 Tarkmann 2010, 10.

19 Tarkmann (2010, 118) bezeichnet das Arrangieren gar als »praktischen Tonsatz«.

## Arrangieren als integrative Methode im Musiktheorieunterricht

Meiner Auffassung nach ist das Arrangieren als Methode nicht nur innerhalb des Instrumentationsunterrichts sinnvoll anzuwenden, sondern dürfte auch geeignet sein, bestimmten Zielen des musiktheoretischen Satzlehreunterrichts näher zu kommen.<sup>20</sup> Wie in den vorigen Abschnitten bereits ausgeführt, birgt das Arrangieren als Unterrichtsgegenstand ein schöpferisches Potential, das weit über das Anwenden erlernten instrumentenkundlichen und satztechnischen Wissens hinausgeht. In diesem Sinne ist das Arrangieren durchaus vergleichbar (und auch verwandt) mit dem Erstellen von Stilkopien, was sich ebenfalls nicht in der Anwendung einfacher satztechnischer Regeln erschöpft, sondern umfassende Kompetenzen im Erkennen und Generieren von musikalischem Sinn voraussetzt. Das Arrangement und die Stilkopie – verstanden als Unterrichtsgegenstände – beinhalten damit sehr ähnliche Ziele und auch Voraussetzungen: bei beiden geht es darum, ex- und implizites musiktheoretisches Wissen in die Erzeugung singulärer kompositorischer Zusammenhänge einfließen zu lassen, um so ein vertieftes Verständnis für musikalische Sinnzusammenhänge, verschiedene (historische) Stile und kompositorische Problemstellungen zu erhalten. Beide Bereiche umfassen zudem eine große Palette an möglichen schöpferischen Tätigkeiten und Handlungsfeldern und können sich in bestimmten Aufgabentypen auch überschneiden oder sind in manchen Fällen sogar austauschbar. So kann das Schreiben eines ›romantischen‹ Chorsatzes auf Grundlage eines Volksliedes als Stilkopie oder als Arrangement verstanden werden. Je nach Methode wird dann die Orientierung am historischen Vorbild unterschiedlich stark gewichtet. Trotz der Nähe der beiden Bereiche sollen die Begriffe hier dennoch auseinandergehalten werden, da sich das Erstellen von Arrangements deutlich vom Erzeugen von Stilkopien unterscheiden kann – vor allem in Bezug auf die Wahrnehmung der Studierenden. Im Folgenden werden einige mögliche Vorzüge des Arrangierens aufgezählt:

1. Praxisnähe: Das Arrangieren spielt eine wichtige Rolle in der musikalischen Produktion in allen Genres und ausdrücklich auch innerhalb des klassischen Musikbetriebes. Für die spätere Arbeitswelt der Studierenden ist es sicherlich vorteilhaft, wenn die musiktheoretische Ausbildung nicht nur ein musikalisches Grundverständnis für die Zusammenhänge in der Musik vermittelt, sondern die musiktheoretischen Kompetenzen mit einer für die spätere Berufspraxis hilfreichen Tätigkeit verbindet.
2. Handlungsziel: Mit dem Arrangement kann ein neues ›Handlungsziel‹ der Studierenden in den Musiktheorieunterricht integriert werden: Im Gegensatz zur Stilkopie, die offensichtlich ›Übung‹ bzw. ›Mittel zum Zweck‹ ist und die teilweise als praxisferne ›künstliche‹ Tätigkeit empfunden wird, können Arrangements deutlich stärker selbst als lohnendes Ziel des Unterrichts erscheinen – insbesondere wenn die Arrangements unmittelbar verwertet werden können, indem für aktuell relevante Besetzungen und Anlässe geschrieben wird.
3. Projektorientierung: Die Studierenden können und sollen die anstehenden Arrangierarbeiten zu ihren ›eigenen‹ Arbeiten machen, indem sie die Arrangierprojekte selbst mitplanen und durchführen. Das dürfte wiederum bedeutet, dass manche Entscheidungen in der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts stärker von der Gruppenzu-

20 Hier ist nicht der Raum allgemeine Zielsetzungen des Musiktheorieunterrichts zu erörtern und zu diskutieren.

sammensetzung und den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden vorgegeben sind, als dass sie vom Lehrenden bewusst gefällt werden.

4. Künstlerische Eigenständigkeit: Das Arrangieren birgt ein großes Potential für die Entwicklung künstlerischer Vorstellungen. Sobald man ein eigenes, eventuell für einen konkreten Anlass gedachtes Arrangement erstellt, sind es immer auch eigene künstlerische Entscheidungen, die gefällt werden müssen, selbst wenn man versucht, sich stark am Stil eines bestimmten Komponisten oder einer bestimmten Gattungstradition zu orientieren.<sup>21</sup> Das gilt selbstverständlich genauso für das Erstellen von Stilkopien; aber vermutlich spüren viele Studierende die eigene künstlerische Entscheidungsfreiheit beim Arrangieren deutlicher, als wenn sie eine ›Kopie‹ eines fremden Stils erstellen sollen.<sup>22</sup>
5. Geringere ›Fallhöhe‹: Trotz oder vielmehr gerade wegen der größeren künstlerischen Eigenständigkeit dürfte die ästhetische Fallhöhe häufig als weniger hoch empfunden werden als beim reinen Nachkomponieren historischer Stile. Beim Schreiben eines Choralatzes wäre es dann nicht das Ziel und der ästhetische Anspruch z. B. einem echten ›Bach-Werk‹ möglichst nahe zu kommen, sondern ein eigenes Chor-Arrangement zu entwerfen – das sich vielleicht am Stile Bachs orientieren könnte (oder sollte), das aber trotz der Auseinandersetzung mit Bach, nicht selbst ein ›Bach-Stück‹ sein möchte. Die Entscheidung, wie eng und in welchen Bereichen sich eine Bearbeitung am Vorbild orientiert und wo nicht, ist dabei bereits ein Teil des Bearbeitungsprozesses.
6. Leichter Einstieg: Das Bearbeiten einer klaren präexistenten Vorlage, kann den Einstieg in die künstlerische Tätigkeit des Schreibens erleichtern. Auch viele Aufgaben, die eher unter den Begriff Stilkopie fallen, nutzen selbstverständlich Vorlagen – häufig aber nur in Form von kurzen Werkanfängen oder anderen ›abgetrennten‹ Werkbestandteilen. Der oder die Studierende sitzt zu Beginn also häufig – wie beim (freien) Komponieren – vor einem ›leeren Blatt‹, das erst gefüllt werden muss. Das ist immer eine Herausforderung und kann für manche Studierenden eine Hemmschwelle sein.

Diese Aufzählung darf als ein Plädoyer für das Arrangement, aber nicht als Argument gegen die Stilkopie verstanden werden. Das Erstellen von Stilkopien kann und sollte als Gegenstand des Theorieunterrichts weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Kein anderer Unterrichtsgegenstand dürfte besser geeignet sein, auf ›Tuchfühlung‹ mit verschiedenen Komponisten und Komponistinnen und deren Werken zu gehen, als der schöpferische Nachvollzug. Vielmehr möchte ich vorschlagen, Tonsatz bzw. Satzlehre an geeigneten Stellen durch Arrangiertätigkeiten zu ergänzen. So könnten sich Arrangier-Themen besonders für Wahlseminare eignen; oder in einer Musiktheoriegruppe wird eines der Fachsemester als Projektsemester zum Arrangieren genutzt. Es gibt außerdem Studierenden-Gruppen, die für ein bestimmtes Arrangierthema besonders geeignet sind – etwa das Thema ›Orgeltranskription‹ für eine Kirchenmusikergruppe. Je nach Kontext und Gruppenzusammensetzung dürfte eine große Zahl an Themen und passenden Aufgaben mög-

21 Beim Arrangement existiert unter Umständen sogar die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, sich gleichzeitig in mehrere Kompositionsstile hineinzudenken, beispielsweise wenn ein barockes Stück für ein spätromantisches Sinfonieorchester instrumentiert wird.

22 Die Frage ist dann beispielsweise nicht: ›hätte Bach hier diesen oder jenen Ton gesetzt?‹, sondern: ›welcher Ton ergibt in meinem Arrangement an dieser Stelle den meisten Sinn?‹

lich sein. Die vielfältigen Erscheinungsformen der Bearbeitung in der Musikgeschichte und im heutigen Musikbetrieb können dabei als Ideengeber fungieren. Aufgrund dieser Vielfalt ist es kaum möglich, eine systematische oder gar in sich geschlossene Übersicht über passende Arrangier-Themen zu geben. Die folgenden Unterrichtsbeispiele geben lediglich einen kleinen Eindruck aus der Unterrichtstätigkeit des Autors wieder.

## UNTERRICHTSBEISPIELE

### 1. Musik Reduzieren mit Beethoven – Sinfonik im Trioformat<sup>23</sup>

Das erste Unterrichtsbeispiel, das vorgestellt werden soll, geht von einer bekannten historischen Bearbeitung aus: der Klaviertrioversion von Beethovens 2. Sinfonie.<sup>24</sup> In der Unterrichtseinheit geht es also um die Reduktion bzw. Transformation der Besetzung: Eine orchestrale Vorlage soll in ein kammermusikalisches Gewand überführt werden. Nach einer intensiven Beschäftigung mit dem sinfonischen Vorbild und deren Bearbeitung sollen im Unterricht eigene Klaviertrio-Versionen von orchestrale Werkauschnitten erstellt werden. Dabei bietet es sich an, weitere Beethovenwerke als Vorlage zu wählen. Denkbar ist aber auch eine Ausweitung auf andere (eventuell selbstgewählte) Orchesterwerke als Bearbeitungsgrundlage. Das Unterrichtsbeispiel ist gut geeignet, um auf eine praktische Art in partitur- und instrumentenkundliche Fragestellungen einzuführen, es fördert das analytische Verständnis für die sinfonischen Vorlagen und bietet Raum für ästhetische Diskussionen über die Anforderungen und Grenzen kammermusikalischer Reduktionen orchestrale Werke. Eine Auflistung und Kommentierung der möglichen Inhalte dürfte das Unterrichtskonzept gut verdeutlichen:

#### *1.1 Analyse des Orchestersatzes*

Am Beginn der Einheit steht vor allem die Beschäftigung mit Beethovens 2. Sinfonie. Damit der Unterrichtsrahmen nicht gesprengt wird, werden hier lediglich die langsame Einleitung und die Exposition des ersten Satzes als Analysegegenstand vorgeschlagen. Im Hinblick auf die spätere Arrangierarbeit, aber auch um ein Grundverständnis beim Lesen von Partituren zu erzeugen, scheint es angebracht, in erster Linie die Funktionsweise des Orchestersatzes in den Blick zu nehmen. Dabei sollte vor allem die Frage nach der Rolle der verschiedenen Orchestergruppen im Aufbau und in der Struktur des Werkes betrachtet werden. Neben der Analyse des Orchestersatzes sollten auch die formale Gliederung und der tonale Verlauf der Exposition zumindest in groben Zügen umrissen werden – nicht zuletzt um den Studierenden einen Überblick über den Abschnitt zu verschaffen. Eine harmonische Analyse dürfte zumindest an den Stellen vorteilhaft sein, deren Bearbeitung genauer untersucht werden soll.

23 Die Anregung zu dieser Unterrichtseinheit stammt von Tarkmann (2010, 137–143).

24 Die Frage nach der genauen Urheberschaft der Bearbeitung, also ob Ferdinand Ries das Arrangement mit Beethovens Billigung unter dessen Namen erstellt hat oder ob es doch im Ganzen oder in Teilen von Beethoven ist, ist für den Beitrag hier unerheblich. Vgl. Döhl 2008, 86 und Meischein 2008, 618.

## 1.2 Reduktionsprinzipien

Es ist sinnvoll, die Klaviertriofassung der Satzexposition nicht sofort als Ganzes zu präsentieren, sondern zunächst einige exemplarische Stellen vorzustellen. Das ermöglicht die Fokussierung auf die Übertragungstechniken von Satzdetails, ohne bereits den Formverlauf berücksichtigen zu müssen. Außerdem bietet diese Herangehensweise die Chance, dass die Studierenden manche der ausgewählten Stellen zunächst selbst umsetzen müssen (evt. in Form von überschaubaren Hausaufgaben), um sie dann mit der originalen Bearbeitung vergleichen zu können.<sup>25</sup> Vorausgehen kann diesem Schritt eine vorläufige Diskussion, ob und wie der Sinfoniesatz überhaupt sinnvoll für Klaviertrio umgearbeitet werden kann.<sup>26</sup> Dabei können durchaus konkrete Fragestellungen – wie z. B. grundsätzliche Bearbeitungsprinzipien, Problemstellen oder die ›Übersetzung‹ der orchestralen Klangfarben – angesprochen werden.

Mögliche Analysestellen:

Adagio molto

Holz

Oboen

Fagotte

Blech u. Pauke

Streicher

Beispiel 1a: Beethoven, 2. Sinfonie, 1. Satz, T. 1–8. Particell der Vorlage<sup>27</sup>

- 25 Selbstverständlich müssen nicht alle ausgewählten Stellen von den Studierenden selbst bearbeitet werden; aber eine dem Vergleich vorausgehende Ideensammlung, wie man eine Übertragung der jeweiligen Stelle angehen würde, kann den Blick auf die Bearbeitung enorm schärfen.
- 26 Dabei kann auch thematisiert werden, welche Gründe es für eine solche Bearbeitung gab und evt. noch heute geben könnte. Zum Einstieg kann beispielsweise ein Zitat aus einer Rezension in der *Allgemeinen musikalischen Zeitung* genutzt werden: Die Bearbeitung der Sinfonie richte sich an diejenigen, »die das sehr schwierige Werk nicht vollständig hören, oder unter der Menge künstlich verflochtener Gedanken, vielleicht auch unter dem allzuhäufigen Gebrauch der schreyendsten Instrumente, es nicht genug verstehen können, oder endlich für die, die sich in der Erinnerung den Genuss der vollständigen Ausführung wiederholen, und was ihnen dort nicht ganz klar oder vorzüglich lieb geworden, ruhiger überschauen und vernehmen wollen.« (Anonym 1806, 8f.); oder man bespricht den Einleitungsabschnitt in: Funk 1992, 123–124.
- 27 Auch wenn die Studierenden mit der Partitur arbeiten sollen, werden hier aus Platzgründen Particelle verwendet.

Adagio molto

Violine  
Violoncello  
Klavier

Beispiel 1b: Beethoven, 2. Sinfonie, 1. Satz, T. 1–8. Bearbeitung für Klaviertrio

1. Bereits der (periodische) Eröffnungsabschnitt der langsamen Einleitung (Bsp. 1a und b) zeigt ein Grundprinzip der Übertragung auf: Der Abschnitt wirkt wie ein »erweiterter« Klavierauszug. Das Klavier übernimmt beinahe sämtliche Tonhöhenstrukturen des Originals, während die beiden Streichinstrumente hier in erster Linie zur Verstärkung der Tutti-Schläge (T. 1 und 5) genutzt werden – eine Aufgabe, die im Orchestersatz den Bläsern (und insbesondere den Blechbläsern) zukommt. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass der Klangfarben-Kontrast der beiden Halbsätze (T. 1–4 Holzbläser und T. 5–8 Streicher) aufgrund des Klavierauszug-Prinzips zunächst verringert erscheint: Das Klavier ist bei beiden Piano-Phrasen beteiligt. Das hat sicher den schlichten Grund, dass der kompakte Choral-satz nicht überzeugend alleine von zwei Streichinstrumenten dargestellt werden kann – das Klavier wird daher auch im Nachsatz an dieser Aufgabe beteiligt. Der Wechsel des Klangcharakters, der deutlich eine Frage-Antwort-Struktur ausprägt, wird aber nicht aufgegeben, sondern dadurch auf die neue Besetzung übertragen, dass der Nachsatz in den Außenstimmen von Violine und Cello übernommen wird und das Klavier diesen Rahmen lediglich harmonisch füllt. Dadurch kann beides – Klangfarbenkontrast und Choralcharakter – auf die Bearbeitung übertragen werden. Zu bemerken ist in diesem Zusammenhang die dezente Erweiterung in der harmonischen Dichte im Klavier in Takt 5, die vermutlich der etwas besseren Verschmelzung von Violin-Oberstimme und Klavierakkorden zu einem Choral-satz dient.

Holz  
Blech u. Pauke  
Streicher

Beispiel 2a: Beethoven, 2. Sinfonie, 1. Satz, T. 17–18. Particell der Vorlage

Beispiel 2b: Beethoven, 2. Sinfonie, 1. Satz, T. 17–18. Bearbeitung für Klaviertrio

2. Die gerade beschriebene grundsätzliche Herangehensweise kann durch ein weiteres Beispiel (2a und b) unterstützt werden:<sup>28</sup> Die durchführungsartige Fläche, die sich ab Takt 17 ausbreitet, wird so umgesetzt, dass das harmonische Triolen-Band in den Streicher-Mittelstimmen exakt vom Klavier übernommen wird und die motivischen bzw. gestalthaften Satzbestandteile auf die verschiedenen Klangebenen des Klaviertrios aufgeteilt werden. Dabei ist interessant, dass die Imitationen der beiden Motive immer zwischen Klavier und einem Streichinstrument wechseln, so dass ein größtmöglicher klangfarblicher Kontrast entsteht. Das ›Tonleitermotiv‹ wechselt also nicht zwischen Cello und Violine, wie es die Vorlage vermuten lassen würde, sondern die linke Hand des Klaviers wird von der Violine imitiert. Genauso wird auch die zweite motivische Ebene – die fallende Dreiklangsbrechung – taktweise alternierend zwischen Klaviersdiskant und hoher Cellolage aufgeteilt.

Beispiel 3a: Beethoven, 2. Sinfonie, 1. Satz, T. 110–112. Particell der Vorlage

28 Ein drittes Beispiel für das Prinzip ›Klavierauszug‹ wäre der Beginn des Allegro-Satzes: Das Klavier spielt (mit Bassmotiv, Repetitionen und antwortender Sechzehntelfigur) das ganze ›Hauptgeschehen‹, während die beiden Streichinstrumente die Bläserverdichtung in Takt 37 und die Bläserlinie des Nachsatzes (T. 41–46) übernehmen.

The image shows a musical score for three instruments: Violine (Violin), Violoncello (Cello), and Klavier (Piano). The score is in 3/4 time and G major. The Violine part features a tremolo (tr) in the first measure, followed by a melodic line. The Violoncello part has a steady eighth-note pattern. The Klavier part has a dense texture with a rapid eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. Dynamics include *ff* (fortissimo) and *fp* (fortissimo piano).

Beispiel 3b: Beethoven, 2. Sinfonie, 1. Satz, T. 110–112. Bearbeitung für Klaviertrio

3. Die markanten Merkmale der Schlusskadenz der Exposition (T. 110–113) sind der hereinbrechende dominantische Quartsextakkord im dichten Tutti und die Raketenfigur der Oberstimme (Violinen 1). Thematisiert wird an diesem Beispiel (3a und b) vor allem die Übertragung der Raketenfigur von den Violinen auf das Klavier: Die sehr idiomatische Spielweise der ersten Violine kann so nicht vom Klavier gespielt werden. Die rhythmische Verdichtung der Achtel-Bewegung wird aber durch eine kleine Veränderung in eine gut spielbare und brillante Klavierfigur verwandelt. Warum diese Figur aber weiterhin in Klavierauszug-Manier dem Klavier und nicht der Violine anvertraut wird, ist vermutlich nicht sofort einleuchtend und sollte thematisiert werden: Der Eindruck der Fülle wird in der Vorlage durch eine Überlagerung verschiedener orchestraler Ebenen erreicht. Diese Ebenen werden aber nicht als transparente und unterscheidbare Satzstrukturen inszeniert, sondern sind vielmehr Bestandteile eines wirbelnden ›Klang-Knäuels‹, aus dem zwar manche Figuren (Violin-Rakete und Trompeten-Fanfarenrhythmus) herausleuchten, das aber trotzdem vor allem als ein intern-belebter Gesamtklang wahrgenommen wird. Die Bearbeitung versucht den dichten und intern-bewegten Klangcharakter zu erhalten. Auch hier wird das durch die Überlagerung verschiedener Figuren erreicht, die sich zu einem dichten Gesamtklang vereinen: Doppelgriff und Bogentremolo in der Violine und Akkordrepetitionen im Klavier bilden den Klanghintergrund, in den sich die Figuren (aufsteigende Dreiklangsbrechungen im Cello und Oberstimmenrakete im Klavier) einfügen. Dass sich der Bearbeiter dafür entschieden hat, die Trompetenfanfare und die Bläser-Liegetöne wegzulassen, ist sicherlich dadurch zu erklären, dass keines der drei Instrumente diese Aufgaben entsprechend glänzend und klangvoll übernehmen könnte. Alle drei Instrumente werden vielmehr dazu gebraucht, ›Dichte‹ zu erzeugen, die in der kleinen Besetzung vor allem durch verschiedene schnelle rhythmische Notenwerte zu erreichen ist. Besonders die Beibehaltung der Tremolo-Ebene ist sicher eine wichtige ›Zutat‹ für diese Klangwirkung. Die Violine wird daher dazu genutzt, um den enormen und dichten Nachdruck in Form des Streichertremolos beizusteuern, während die Raketenfigur in der brillanten Klavierfarbe besonders gut dazu geeignet ist, aus dem dichten und intern-belebten Klangteppich herauszuragen.

In Anschluss an die detaillierte Analyse einzelner Stellen, dürften die Studierenden gut präpariert sein, um langsame Einleitung und Exposition als Ganzes in den Blick zu nehmen. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist zum Ersten die Bestätigung, dass das oben beschriebene Bearbeitungsprinzip (musikalische Grundstruktur im Klavier und Nutzung des Streicher-Klavier-Kontrastes zur Übertragung der klanglichen und funktionalen Trennung der Orchestergruppen), als Modell für die gesamte Übertragung gesehen werden kann. Zum Zweiten sollten jetzt vor allem die formalen Differenzierungen angesprochen werden:



Entscheidend ist hierbei nicht so sehr, jede Einzelentscheidung des Arrangeurs zu deuten, sondern festzustellen, dass das Grundprinzip stets ausdifferenziert und angepasst wird, so dass ein abwechslungsreiches Wechselspiel zwischen den drei Instrumenten entsteht. Die vielen (oft kleingliedrigen) Texturwechsel der Vorlage werden stets auch im Arrangement berücksichtigt, wo es zu einer Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten kommt. Ein wesentlicher Punkt, der in diesem Zusammenhang aufgegriffen werden sollte, ist die Behandlung des sinfonietypischen Tutti-Solo-Kontrasts: Insbesondere die Allegro-Musik des Sinfoniesatzes lebt von den zupackenden Tuttistellen, zwischen denen die eingeschobenen Soloabschnitte oft einen episodentypischen Eindruck machen. Die Studierenden werden sicher leicht feststellen, dass dieser Kontrast auch in der Bearbeitung zu hören ist. Die sinfonietypische Kombination der dynamischen Zurücknahme mit einer Reduktion der Besetzung, kann im Klaviertrio allerdings nicht in gleichem Maße realisiert werden. Selbstverständlich spielen Besetzungsreduktionen in Form von gelegentlichen Pausen in den einzelnen Instrumenten trotzdem eine entscheidende Rolle für das Gelingen der Bearbeitung. Pausen ermöglichen Neueinsätze und frisken den Klang stets spürbar auf, so dass ein abwechslungsreiches Klangbild entsteht, das eine Ermüdung der Hörer:innen verhindert. Es bietet sich an, die Studierenden gezielt alle Pausentakte im Arrangement des Abschnitts in den Blick nehmen zu lassen, um deren formale Positionierung und Verteilung zu untersuchen.

### 1.3 Reduzierte Sinfonik vs. Kammermusik

Die Unterschiede in der Stilistik und Idiomatik der beiden Besetzungen (Orchester – Klaviertrio) müssen thematisiert und diskutiert werden. Zu diesem Zweck kann die Klaviertrio-Bearbeitung der Sinfonie mit einem originalen Beethoven'schen Klaviertrio verglichen werden. Vorgeschlagen wird hier der erste Satz des *Geistertrios*, Op. 70 Nr. 1. Das Werk bietet sich aufgrund der gleichen Tonart und des ähnlichen Charakters als Vergleichswerk an. Das Durchhören und Lesen des Satzes sollte durch konkrete Fragestellungen geleitet werden: Neben der Aufgabenverteilung der drei Instrumente und der generellen Klangdichte, sollten vor allem die jeweiligen konkreten instrumentalen Figuren (z. B. Streichertremoli oder Akkordrepetitionen im Klavier) und Instrumentationstechniken (z. B. Unisono- und Oktavkoppelungen) mit denen der Bearbeitung verglichen werden. Die Auswertung dieser Fragen dürfte ergeben, dass durchaus Unterschiede der beiden Triosätze festzustellen sind. Die Sinfonie-Bearbeitung wirkt tatsächlich deutlich sinfonischer und dichter, weil Orchester- und Klavierauszug-Figuren häufiger bzw. flächendeckender eingesetzt werden. Die Unterschiede sind aber durchweg als graduelle Unterschiede anzusehen: Grundsätzlich werden die meisten an einen Orchestersatz bzw. Klavierauszug erinnernden Techniken auch im *Geistertrio* genutzt. Der Klaviersatz klingt lediglich etwas idiomatischer (z. B. weniger Repetitionen, mehr Albertibässe) und die beiden Streicher spielen kaum füllende (Tremolo-)Figuren, sondern werden häufiger als ›melodietragende‹ Instrumente eingesetzt. Die dynamischen Kontrastierungen im *Geistertrio* entsprechen stark den Tutti-Solo-Kontrasten des Sinfoniesatzes und auch der stete Wechsel der Texturen – das kammermusikalische Wechselspiel der drei Instrumente und damit der Klangfarben – spielt in beiden Werken eine entscheidende Rolle.

### 1.4 Ästhetische Bewertung

Um in eine Diskussion über die Bewertung des Arrangements zu kommen, bietet es sich an, zwei mögliche ästhetische Prinzipien zu unterscheiden, die die Reduktion einer sinfonischen Vorlage leiten könnten: Die orchestrale Dynamik des Vorbilds könnte entweder auf die neue Besetzung übertragen werden, um so den sinfonischen Grundcharakter zu bewahren, oder es müsste versucht werden, eine genuin kammermusikalische Variante des Stückes zu erzeugen, die stärker in den Charakter der Vorlage eingreift.<sup>29</sup> Aus der obigen Analyse geht hervor, dass das Arrangement eher zur ersten Möglichkeit tendiert, was sich – wie gezeigt – bis in die Übertragungsdetails nachverfolgen lässt. Diese enge Bindung an die Vorlage kann selbstverständlich negativ bewertet werden: Wenn das Arrangement als klangfarblich angereicherter Klavierauszug bezeichnet wird, ist damit zumeist eine ästhetische Abwertung gemeint. Der Begriff ›Klavierauszug‹ meint dann eine zweitrangige – nur durch den Studiengebrauch legitimierte – Version des Werkes. Die Nähe der Klaviertriofassung zum Klavierauszug liegt aber vermutlich eher im ästhetischen Ideal und den technischen Notwendigkeiten der Reduktion begründet und muss per se keineswegs ein Manko sein. Die Analyse hat gezeigt, dass die Übertragung nicht stereotyp oder simpel erfolgte, sondern die verschiedenen Klangebenen der Vorlage subtil auf die neue Besetzung übertragen wurden, um so den sinfonischen ›Drive‹ der Vorlage auch in der Reduktion zu erhalten.

Zum Ende der Analyse-Phase könnte schließlich die Frage aufgegriffen werden, ob auch eine kammermusikalischere Übertragung des Sinfoniesatzes möglich gewesen wäre.<sup>30</sup> Auf jeden Fall wären dabei deutlich größere ›kompositorische‹, d. h. die Satzstruktur verändernde Eingriffe nötig, um die orchestralen ›Tutti-Texturen‹ mit den vielen Tremoli und Repetitionsfiguren zu reduzieren und zumindest stellenweise in transparentere, kammermusikalische Texturen zu überführen.

### 1.5 Eigene ›Gehversuche‹

Neben den eher lehrergelenkten Analysephasen, sollte der Unterricht auch freiere Arrangierphasen enthalten. Bei den möglichen Arrangierprojekten kann es eine breite Skala an unterschiedlichen ›Freiheitsgraden‹ geben: So könnte man die Studierenden jeweils eigene Vorlagen auswählen lassen – oder man gibt eine Vorlage für alle vor – oder es gibt mehrere Bearbeitungsvorschläge zur Auswahl. Bei manchen Gruppen dürfte es auch sehr sinnvoll sein, die Arrangements in kleinere Bearbeitungsabschnitte zu zerlegen und die Zwischenresultate evt. mit festen Abgabefristen zu verbinden. Die Studierenden können sich selbstverständlich an den Prinzipien der besprochenen Bearbeitung orientieren, sollten aber auch dazu angehalten werden, stärkere (d. h. kammermusikalischere) Umbildungen auszuprobieren. Je nach Fähigkeiten der Studierenden sollte aus meiner Sicht der Freiheitsgrad der Unterrichtsphase grundsätzlich so eng wie nötig und so eigenständig wie möglich gewählt werden, um den Studierenden nach Möglichkeit das Gefühl zu geben, dass sie eigene Projekte durchführen.

29 Die beiden Alternativen sind nicht als dichotome Entweder-Oder-Prinzipien zu sehen, sondern bilden vielmehr die Pole einer kontinuierlichen Skala an vielfältigen Schattierungsmöglichkeiten. Gerade eine zu extreme Orientierung an einem der beiden Pole könnte zum Scheitern verurteilt sein, weil dann im ersten Fall der ›Übersetzungscharakter‹ zu sehr hervorsticht und im anderen Fall die ›Substanz‹ des Werkes zu stark verloren geht.

30 Diese Frage kann abschließend nur durch einen konkreten Bearbeitungsversuch beantwortet werden, den der Autor noch nicht unternommen hat, der aber tatsächlich eine interessante (und auch anspruchsvolle) Weiterführung des Arrangier-Kurses sein könnte.

## 2. Reduktion für gleiche Instrumente – ›Orchesterschlager‹ für den Hausgebrauch

Auch das zweite Unterrichtsbeispiel, das vorgestellt werden soll, thematisiert das Reduzieren von Orchesterwerken. In dieser Unterrichtseinheit gibt es aber zwei entscheidende ›Beschränkungen‹: 1. Arrangiert wird für eine Besetzung aus wenigen gleichen Instrumenten. 2. Der Schwierigkeitsgrad der Arrangements soll so angepasst sein, dass sie für Schüler:innen spielbar sind. Die genaue Zielbesetzung kann und sollte von der Kurszusammensetzung abhängen. Vorgeschlagen wird hier das Arrangieren für ein Ensemble aus gleichen Melodieinstrumenten, so dass die Studierenden nach Möglichkeit für das eigene Instrument schreiben können.<sup>31</sup> Das hat den Vorteil, dass die Studierenden ihre eigenen instrumentalen Expertisen bei der Bewältigung von spieltechnischen Herausforderungen und Begrenzungen in den Unterricht einbringen können. Die Studierenden können sich dadurch stärker auf die satztechnischen Bearbeitungsschwierigkeiten konzentrieren. Diese sind tatsächlich oft recht groß, da die reduzierte Spielerzahl und der reduzierte Umfang bei einem Ensemble aus gleichen Instrumenten häufig zu starken Eingriffen in die Notensubstanz zwingen.<sup>32</sup>

### 2.1 Anmerkungen und Analysebeispiel

Die folgenden Anmerkungen sollen – anhand eines Analysebeispiels – vor allem die Unterschiede zur vorher beschriebenen Beethoven-Einheit hervorheben. Gewählt wurde als Beispiel das Terzett »Du feines Täubchen nur herein« aus der *Zauberflöte* – in einer anonymen Bearbeitung für Flötenduo aus dem Jahre 1792.<sup>33</sup> Die *Zauberflöten*-Musik eignet sich sicher besonders gut als Demonstrationsobjekt, weil es Bearbeitungen für alle möglichen Besetzung und Schwierigkeitsgrade gibt, so dass die Analysebeispiele leicht den jeweiligen Kursbedürfnissen angepasst und verschiedene Bearbeitungen und Besetzungen miteinander verglichen werden können.

1. Die ästhetischen Grenzen des Arrangierens kommen bei starken besetzungsmäßigen und spieltechnischen Reduktionen besonders deutlich zum Vorschein. Überschreitet die geplante Bearbeitung gewisse Grenzen, könnte das Stück leicht verzerrt, entstellt oder gar lächerlich wirken. Entsprechende Diskussionen sollten im Kurs daher nicht vernachlässigt werden. Wichtig ist aber in jedem Fall darauf hinzuweisen, dass es keine festen Grenzziehungen geben kann. Der Einzelfall (d. h. der jeweils konkrete singuläre Zusammenhang im Kontext der Reduktionsaufgabe) entscheidet über das Gelingen bzw. die Sinnhaftigkeit von Vereinfachungen und Reduktionen.

31 Studierende ohne Melodieinstrument als Hauptfach haben es dabei etwas schwerer, können aber integriert werden, wenn man zulässt, dass diese nicht für ihre Hauptinstrumente schreiben, sondern sich ein anderes, im Kurs vorhandenes Instrument erarbeiten müssen.

32 Die genaue Besetzung (ob für zwei, drei oder vier Spieler:innen gesetzt werden soll) muss je nach Vorlage und Instrument individuell entschieden werden.

33 Die Idee zu dem Beispielstück ist Funk (1992, 128–134) entnommen. Dort geht es vor allem um die historische und gesellschaftliche Kontextualisierung von Reduktionen für den ›Hausgebrauch‹, was in diesem Artikel daher ausgespart wird.

**Allegro molto**

Flöte 1

Flöte 2

*f* *sotto voce* *p* *ff* *f* *p* *dolce* *f* *p* *f* *p* *cresc.* *dolce* *p* *fp* *f* *fp* *f* *tr* *p* *p* *pp* *pp*

6 12 19 25 29 34 42 49 56 64

Beispiel 4: Mozart, Die Zauberflöte KV 620, Nr. 6: Terzetto. Bearbeitung für Flötenduo<sup>1</sup>

34 Die Partitur der Nummer, die zum Vergleich mit der Bearbeitung herangezogen werden sollte, findet sich leicht in der digitalen Mozartausgabe: [https://dme.mozarteum.at/DME/nma/nmapub\\_srch.php?l=1](https://dme.mozarteum.at/DME/nma/nmapub_srch.php?l=1)

Da das *Zauberflöten*-Terzett einige (vor allem durch den Text legitimierte) Charakterwechsel und dramatische Momente enthält, ist es eine legitime Frage, ob das Terzett ohne den Text und das Bühnengeschehen sinnvoll in ein reines Instrumentalstück überführbar ist. Die obige Flöten-Übertragung (Bsp. 4) kommt ohne Kürzungen und nur mit leichten Veränderungen der Faktur des Stückes aus. Es ist daher nicht von der Hand zu weisen, dass die Bearbeitung episodisch wirkt und manche Texturwechsel unmotiviert klingen. Das betrifft aus meiner Sicht vor allem die zweite Hälfte der Übertragung: Nachdem die Takte 1–31 aufgrund des durchlaufenden Achtelflusses einen recht einheitlichen Klangcharakter ausprägen, setzt im folgenden, zurückgenommenen Mittelteil (T. 32–44) die Achtelbewegung aus. In Takt 41 wird die Achtelbewegung allerdings wieder aufgenommen, nur um dann mit einer Kadenz in die 5. Stufe (T. 44) sofort wieder unterbrochen zu werden. Nach der Generalpause setzt dann eine neue Musik in der Ausgangstonart an, was die Takte 40–44 quasi ›folgenlos‹ in der Luft hängen lässt.<sup>35</sup> Das formal-ästhetische Defizit dieser Takte liegt in der Übertragung selbst (Bsp. 5a): Das Aufgreifen der Achtelbewegung in Takt 41 gibt es im Original nicht und wirkt in der Bearbeitung deswegen deplatziert, weil mit diesem Charakterwechsel eine völlig andere Erwartung für den weiteren Verlauf gesetzt wird. Eine Übertragung, die sich stärker an das Vorbild hielte (Bsp. 5b), würde die eigentliche Formfunktion der Kadenz (T. 44) unterstützen, da die Kadenz dann nicht wie ein plötzliches Abbrechen einer gerade angefangenen Bewegungsfigur wirkte, sondern als Abschluss des Mittelteils (T. 32–44) fungieren würde.<sup>36</sup>

Beispiel 5a: Mozart, *Die Zauberflöte* KV 620, Nr. 6: Terzetto, T. 40–45. Bearbeitung für Flötenduo

Beispiel 5b: Mozart, *Die Zauberflöte* KV 620, Nr. 6: Terzetto, T. 40–45. Bearbeitung für Flötenduo, Verbesserungsvorschlag

2. Mitunter sollten bzw. müssen Arrangeure stark in die Notenvorlage eingreifen. Solche Eingriffe können aus zwei Richtungen legitimiert werden: Anpassungen müssen entweder aufgrund der spieltechnischen Möglichkeiten gemacht werden oder es bestehen ästhetische Notwendigkeiten aus dem Stück heraus, die eine Veränderung des Notentextes bedingen. Betroffen können dabei sämtliche Bereiche des Tonsatzes sein, was durch folgende Auflistung angedeutet werden soll:

- 35 Neben dieser Stelle wirkt auch der Schluss ab Takt 54, der im Original durch den Dialog der beiden erschrockenen Protagonisten untereinander aber auch zum Orchester geprägt ist, in der Flötenfassung redundant und unnötig lang.
- 36 Ein weiterer klanglich sehr positiver Effekt, der durch die vorgeschlagene Viertelbewegung der 2. Flöte möglich wäre, ist das Beibehalten des harmonischen Terzfalls in der Kadenzvorbereitung (*A-fis* in T. 42). Die – in der Bearbeitung – nach vorne verlängerte IV. Stufe klingt viel ›ungenauer‹ komponiert.

- Anpassung der Tonart: Anhand der Terzett-Vorlage kann gut demonstriert werden, dass die Tonart G-Dur an einigen Stellen ungünstig für das Flöten-Arrangement sein dürfte: Die Tessituren der führenden Gesangsstimmen lägen in G-Dur auf den Flöten recht tief, v. a. wenn man bedenkt, dass häufig noch eine zweite Stimme Platz unter der Oberstimme finden muss. Eine Quintttransposition hebt die Oberstimmen an den meisten Stellen in die beste Flötenlage und schafft genug Platz für eine Unterstimme.
- Tempoanpassungen: Ob eine Reduktion des Tempos notwendig ist, hängt von den Fähigkeiten der Ausführenden ab; ob sie möglich ist, von der Beschaffenheit der Vorlage. Eine gewisse Temporeduktion (von *Allegro molto* auf *Allegro*) dürfte bei der Flöten-Bearbeitung gut machbar sein, da die Übertragung die dramatischen Momente der Vorlage sowieso kaum einfangen kann, wodurch das Arrangement eine ganze Spur ›eleganter‹ wirkt als die Vorlage und damit auch eine gewisse Temporeduktion verträgt.
- Kürzungen: Nicht zuletzt aus pädagogischer Sicht ist es legitim, dass man lediglich Ausschnitte aus längeren (z. B. sinfonischen) Werken oder Sätzen arrangiert. Solche Kürzungen müssen selbstverständlich stets in sich Sinn ergeben. So könnte es bei dem kurzen Mozartbeispiel angebracht sein, den Schluss etwas zu kürzen, weil eine Übertragung in vollem Umfang ohne das Wechselspiel zwischen den Sängern und dem Orchester ästhetisch nicht überzeugt.
- Eingriffe in die Satzstrukturen oder den Formverlauf: Oben wurde beschrieben, dass ein unbedachter Eingriff in die Begleittextur (T. 41–43) den Formverlauf ungünstig beeinflussen kann. In vielen Fällen ist es aber umgekehrt: eine notentreue Übertragung wirkt manchmal gerade deswegen nicht überzeugend, weil die originale Textur oder der formale Aufbau in der reduzierten Besetzung nicht mehr trägt. Einige Strukturen (z. B. ein Fugato, oder ein ›lärmendes‹ Orchestertutti) lassen sich in einer Reduktion kaum sinnvoll darstellen, was dann stets größere Eingriffe nötig macht. Ein Beispiel aus dem *Zauberflöten*-Terzett ist der Takt 25: Der Tutti-Einbruch auf dem Wort ›barbarisch‹ ist nicht von den beiden Flöten darstellbar. Die Bearbeitung bringt aber durch eine geschickte Sechzehntel-Passage der 2. Flöte die entscheidende Akkordseptime g ins Spiel und erzeugt zwar keine ›klanglich-dynamische‹ Steigerung (wie in der Vorlage), aber eine virtuose Verdichtung, die den Nachdruck des offenen Endes in Takt 26 kammermusikalisch sinnvoll vorbereitet. Ein zweites Beispiel ist die orchestrale Begleittextur in den Takten 17–19. Da der originale Streicherteppich mit der verspielten Violinfigur darüber kaum überzeugend alleine von der Begleitflöte dargestellt werden kann, wurde hier die Achtel-Albertifigur weitergenutzt, die bereits in Takt 1 etabliert wurde. Das Angleichen der Begleittextur erzeugt außerdem einen hörbaren formalen Zusammenhang, der der ›undramatischen‹ instrumentalen Bearbeitung entspricht.
- Anpassungen von Spielfiguren, Läufen oder gar von ›Melodien‹: Instrumentale Begrenzungen oder andersartige instrumentale Idiomatiken sind häufig für Eingriffe in die konkreten musikalischen Figuren verantwortlich. Mit ›melodischen‹ Eingriffen ist gemeint, dass manchmal auch sinntragende Themen oder Motive aus technischen Gründen angepasst werden müssen, sofern das ohne Entstellung funktioniert.

Bei all den beschriebenen Anpassungen geht es stets darum, ein ästhetisch befriedigendes Gesamtergebnis zu erzielen. Manchmal muss man durchaus radikal in die Faktur des

Satzes eingreifen, um einen dem Originalstück entsprechenden Effekt zu erzielen.<sup>37</sup> Nehmen die nötigen Umformungen aber überhand, so dass keine ästhetisch befriedigende Übersetzung mehr möglich erscheint, muss ein Arrangiertvorhaben evt. auch wieder verworfen werden.

3. Die Aufgabenstellung beinhaltet auch starke Anteile an traditionellen Tonsatz-Inhalten: Umformungen der Stimmenzahl, der Figuren oder der Texturen bedingen vielfältige satztechnische Eingriffe in die Vorlagen. So sind insbesondere zum Ausdünnen dichter Abschnitte harmonische und satztechnische Kenntnisse von Nöten. Aber auch formale Anpassungen (z. B. Kürzungen oder evt. sogar Anpassungen der Harmonik bzw. des Modulationsweges) eröffnen Möglichkeiten, auch ›kompositorisch‹ in die Vorlage einzugreifen. In der Flötenduo-Bearbeitung des Terzetts musste beispielsweise die Begleitstimme, die zur mehr oder weniger vorgegebenen Oberstimme hinzukommt, vom Arrangeur selbst gestaltet (d. h. komponiert) werden. Sie sollte nicht nur die wichtigsten Bass- und harmonischen Ergänzungstöne einbringen, sondern muss auch für den notwendigen Bewegungsimpuls sorgen und trotzdem als Stimme sich Sinn ergeben. Die geschickte Mischung der verschiedenen Funktionen ist hier der Schlüssel zum Erfolg: In der ersten Gesangsphrase (T. 3 und 4) muss die 2. Flöte beispielsweise keinen Basston bedienen (der Orgelpunkt bleibt strukturell liegen), und kann (bzw. sollte) sich tonal auf die Sextparallelen konzentrieren. Um den Achtelpuls nicht zu unterbrechen, wurde die Sextkoppel mit einem Terzpendel auf der punktierten Viertel ergänzt, was eine sinnvolle Begleitfigur ergibt. Ein zweites (gelungenes) Beispiel ist der gebrochene und figurierte Bläserakkord in Takt 52: Die zweistimmige Reduktion auf einen Hornquintensatz (der im Original nicht existiert), lässt den Bläsersound der Stelle idiomatisch aufscheinen.

## 2.2 Unterrichtsbeispiele

An dieser Stelle sollen beispielhaft zwei studentische Arbeiten gezeigt werden, die die obigen Gedankengänge verdeutlichen.<sup>38</sup>

1. Einen solch massiven und dennoch rhythmisch-virtuosen Tanzsatz im Orchestertutti wie Dvořaks *Furiant (Slawischer Tanz, Op. 46 Nr. 8)* für drei Violinen zu bearbeiten, erschien zunächst als ein mutiges Unterfangen. Erstaunlicherweise funktioniert die Reduktion aber über weite Strecken sehr gut: Die klare Melodielinie konnte zusammen mit der schlichten Harmonik auf vielfältige Weise auf die drei Instrumente verteilt werden, so dass das Stück trotz der fehlenden Wucht in der reduzierten Besetzung keinesfalls ermüdend wirkt. Auch die Tonart g-Moll musste nicht verändert werden, da diese sehr gut zum Violin-Ambitus passt. Lediglich einige rhythmisch schwere Stellen wurden vereinfacht (z. B. die Synkopenlinie in T. 9–16). Außerdem wurde der virtuose Steigerungsteil (T. 41–64) gekürzt und ebenfalls vereinfacht. Die Coda wurde komplett weggelassen. Die Reduktion des ersten Achttakters (Refrain) zeigt auf, dass die Musik grundsätzlich gut mit drei Violinen dargestellt werden kann (Bsp. 6a und b). Besonders der Kontrast zwischen den ersten beiden Zweitaktern entfaltet eine gute Wirkung: ›Voluminöse‹ homorhythmische

37 Tarkmann (2010, 61) erkennt »kompensatorische Gründe«, wenn ein größerer Eingriff in den Notentext durch die ›Charaktertreue‹ der Bearbeitung legitimiert erscheint.

38 Gerade bei dieser Reduktionsaufgabe dürfte es besonders angebracht sein, dass die Studierenden selbst eine Arrangiertvorlage wählen: Bereits das Abwägen, ob ein Stück oder ein Ausschnitt für ein Bearbeitungsvorhaben geeignet sein könnte, ist ein wichtiger Bestandteil der Arrangiertätigkeit.

sche Hemiole (T.1–2) vs. ›verspielte‹ *Staccato*-Töne in enger Lage (T.3–4). Die Stimmkreuzungen (T.3 und 4) tragen zum tänzerischen Eindruck der Takte bei, was die orchestrale Wucht des Originals sehr gut ersetzt. Auch wurde darauf geachtet, dass die unteren beiden Violinen trotz der klaren Begleitaufgabe nicht nur die wichtigsten Harmonietöne ergänzen, sondern auch eine sinnvolle Linienführung bekommen. Die Wiederholungen der Achttakter wurden im gesamten Arrangement stets ausgeschrieben und variiert, um der Musik eine abwechslungsreiche und spritzige, klangliche *Façon* zu verleihen. Der erste Achttakter wird beispielsweise in zurückgenommener Dynamik wiederholt und bekommt eine höhergelegte Oberstimmenlage. Da die Höherlegung um eine Oktave (entsprechend der Originallage) spieltechnisch zu anspruchsvoll und in der Kammermusikbesetzung nicht sinnvoll gewesen wäre, wurde ein Start in der Quintlage gewählt, was die Melodie zwar verändert, diese aber keineswegs entstellt.

Example 6a: Dvořák, *Slawischer Tanz* Op. 46 Nr. 8, T.1–8. Particell der Vorlage

Beispiel 6a: Dvořák, *Slawischer Tanz* Op. 46 Nr. 8, T.1–8. Particell der Vorlage

Example 6b: Dvořák, *Slawischer Tanz* Op. 46 Nr. 8, T. 1–16. Bearbeitung für drei Violinen

Beispiel 6b: Dvořák, *Slawischer Tanz* Op. 46 Nr. 8, T. 1–16. Bearbeitung für drei Violinen

An dem zweiten beispielhaften Ausschnitt aus der Bearbeitung (die Takte 25–32 der Vorlage) kann man gut studieren, wie die sehr schlichte Satztechnik und Harmonik der Vorlage durch einfache satztechnische Umbildungen raffinierter und kammermusikalischer inszeniert wer-



den kann (Bsp. 7a und b). Die mit vollstimmigen Nachschlägen versehene Wechselbassbegleitung des Originals wurde in den ersten vier Takten zugunsten zweier *Guideline*-Stimmen in punktierten Halben eliminiert.<sup>39</sup> Durch den rhythmischen und artikulatorischen Kontrast zur Melodielinie wird diese deutlich hervorgehoben und kann problemlos in die Unterstimme wandern, wo sie durch die Gegenbewegung der beiden Satzebenen nicht lange bleibt. Der Liegeton *d* erschien entbehrlich, weil er erstens sowieso implizit mitgehört wird und weil die beiden *Legato*-Stimmen zweitens einen ausreichenden Pedaleffekt erzeugen. In der variierten Wiederholung (T. 57) wurden die beiden *Legato*-Stimmen nochmal leicht verändert, so dass ein ›Quartzug‹ in der Unterstimme entsteht, der die Melodielinie sehr gut kontrapunktiert. Die Oktavparallelen, die gelegentlich zwischen Melodie und einer der Begleitstimme entstehen, wurden aufgrund der unterschiedlichen satztechnischen Ebenen toleriert.

The image shows a musical score for Example 7a, consisting of four staves. The top staff is for Woodwinds (Piccolo and 8va), marked with a piano (*p*) dynamic. The second staff is for Brass, marked with a pianissimo (*pp*) dynamic. The third staff is for Percussion (Pauken Schlagzeug), showing a 3/4 time signature. The bottom staff is for Strings (Streicher), marked with a piano (*p*) dynamic. The score is in 3/4 time and features a complex rhythmic pattern with many rests and accents.

Beispiel 7a: Dvořák, *Slawischer Tanz* Op. 46 Nr. 8, T. 25–32. Particell der Vorlage

The image shows a musical score for Example 7b, consisting of three staves for three violins. The score is in 3/4 time and features a complex rhythmic pattern with many rests and accents. The dynamics are marked as pianissimo (*pp*) and mezzo-piano (*mp*).

Beispiel 7b: Dvořák, *Slawischer Tanz* Op. 46 Nr. 8, T. 49–63. Bearbeitung für drei Violinen

2. Das zweite Arrangement, das vorgestellt werden soll, ähnelt in gewissem Sinne dem ersten: Auch hier geht es um einen Tanzsatz im Dreiertakt. Im Gegensatz zu Dvořáks *Furiant* wurde Čajkovskijs *Dornröschenwalzer* aber nicht komplett bearbeitet, sondern es sollte lediglich die berühmte schlichte Walzermelodie – bearbeitet für ein Klarinettenquartett – aus dem Werk herausgezogen werden. Das hat vor allem mit dem ansonsten sehr virtuosen und trotzdem klanglich raffinierten Charakter des Vorbildes zu tun, der

39 Mit *Guidelines* sind hier die beiden Strebetöne des Dominantseptakkordes und deren Auflösung gemeint.

kaum für ein Schülerquartett reduzierbar sein dürfte. Dieses Beispiel (8a und b) zeigt deutlich, dass man mitunter kaum in die Notenvorlage eingreifen muss, um eine stimmige Bearbeitung zu erhalten. Versteht man die Struktur des Abschnittes richtig, ist es problemlos möglich, die drei Klangebenen der Vorlage auf die vier Klarinetten zu übertragen. Die elegante Walzermelodie, die im orchestralen Unisono (in zwei Oktavlagen) vom Streichorchester vorgetragen wird, wird von einem Wechselbass mit einer genuin zweistimmigen Nachschlagbegleitung der Bläser begleitet.<sup>40</sup>

Auch wenn der Tonsatz der Vorlage weitgehend abgeschrieben werden konnte, gab es dennoch einige Anpassungen, die vorgenommen werden mussten: Zunächst sind das Kleinigkeiten, wie eine kleine Veränderung in der Lage der Begleittöne (T. 17<sup>41</sup>), die eine Kollision mit der Bassstimme verhindert; oder es musste die genaue Notations- und Artikulationsweise der Bassstimme überdacht werden: Im Original erzeugen die Fagotte einen weichen Pedaleffekt für die Kontrabassviertel. Dieser Effekt wurde versucht dadurch zu übertragen, dass die vierte Klarinette die punktierten Halben der Bassstimme glockenartig artikuliert. Eine weitere entscheidende Änderung betrifft wiederum eine Kollision des Basses mit den Mittelstimmen: In den Takten 24–28 wäre eine ›intervallgetreue‹ Bassübertragung zu hoch geraten. Durch eine Oktavierung nach unten, die mit einem Sextsprung zum Takt 24 problemlos möglich wäre und die auch klanglich sehr gut wirken würde, könnte das Problem gelöst werden, wenn dadurch nicht ein weiteres Problem entstünde: Der Ambitus der Klarinette müsste um einen Ton unterschritten werden (notiertes *d*). Um diese Lagenänderung hinzubekommen, wurde entschieden, das Arrangement um einen Ganzton nach oben zu setzen (vom originalen klingenden B-Dur, nach klingend C-Dur – bzw. notiertem D-Dur auf der B-Klarinette). Durch diese Anpassung klingt das Arrangement zwar im Ganzen etwas schärfer und die erste Klarinettenstimme wird anspruchsvoller, was aber für die gewonnene Basslage in Kauf genommen wurde. Die dynamische Steigerung in den Takten 29–35 wird in der Vorlage durch den Harmoniesatz der hohen Blechbläser unterstützt. Um auch in der Bearbeitung eine Verdichtung zu erzeugen und den Mittelstimmen etwas Abwechslung zu gönnen, wurden die Nachschläge an dieser Stelle in durchgehende Akkordbrechungen in aufsteigender Bewegungsrichtung verwandelt. Dadurch konnte auch erreicht werden, dass die vierte Klarinette nicht mehr jede ›Takt-Eins‹ bedienen muss. Die Oktavsprünge der Vorlage konnten so in wirkungsvollere, ›insistierende‹ tiefe Liegetöne umgewandelt werden.

Die wichtigste Änderung betrifft die Form. Die Vorlage endet offen: Nach dem Höhepunkt – der Kadenz auf der fünften Stufe in Takt 35 – kehrt die Musik eigentlich wieder in den Anfangscharakter des Walzers zurück. Um die Walzermelodie aber auch ohne die Einbettung in den Satzzusammenhang einigermaßen schlüssig zu Ende zu führen, wurde an den Takt 36 eine ›Reprise‹ der Melodie angehängt. Die eigentliche Arrangierarbeit bestand jetzt darin, die Achtelfigur in den Takten 35–36 umzubiegen und einen sinnvollen Schluss herbeizuführen – d. h. kompositorisch eine Schlusskadenz zu gestalten, die den kurzen Werkausschnitt abschließt (vgl. T. 49–53).

40 Würde man versuchen – etwa weil man die Originalpartitur nicht genau gelesen hat – die Nachschlagakkorde harmonisch aufzufüllen, würde die Musik sofort an Leichtigkeit verlieren, dickflüssiger klingen und die Begleitung würde schnell in Konflikte mit der Melodie geraten: so etwa gleich im zweiten Melodietakt, wo sich die bezaubernde Leitton-Wechselnote – ermöglicht durch die zweistimmige Begleitung – ohne zu dissonieren über den Tonika-Akkord legen kann.

41 Alle Taktangaben bei dem Beispiel beziehen sich auf die Taktzählung in der Bearbeitung.

37 Hörner, Klarinetten und Engl. Horn  
Bläser *p*

2 Fagotte  
Streicher *p* nur KB  
*p* cantabile  
alle übrigen Streicher

49 *più f* *f* *p*  
*più f* *f* *p*

62  
Kornette und Trompete *pp* *mf* *f*

8<sup>te</sup> 8<sup>te</sup> 8<sup>te</sup>

Beispiel 8a: Čajkovskij, *Dornröschen-Suite* Op. 66a, Nr. 5: Walzer. T. 37–71. Particell der Vorlage

### 3. Projekt-Beispiel: Schuberts *Fräulein am See* für Chor und Bläser.

#### 3.1 Projektidee

*The Lady of the Lake* ist ein narratives Gedicht von Walter Scott (1771–1832) aus dem Jahre 1810. Das Gedicht, das am Loch Katrine in Schottland spielt, erfreute sich schnell einer großen Popularität in ganz Europa und wurde in mehrere Sprachen übersetzt. Schubert vertonte Teile der deutschen Übersetzung von Adam Storck (1780–1822) und veröffentlichte diese im Jahre 1825 als Opus 52 unter dem Titel *Sieben Gesänge aus Walter Scotts »Fräulein am See«*. Schuberts Liedzyklus ist deswegen außergewöhnlich, weil die sieben Lieder nicht für einen Einzelsänger mit Klavierbegleitung vorgesehen sind, sondern entsprechend der Vorlage des Gedichts in der Besetzung wechseln: Die drei Gesänge der Ellen sind für Frauenstimme mit Klavierbegleitung, während Normans Gesang und das Lied des gefangenen Jägers an eine Männerstimme denken lassen. Übrig bleibt ein Lied für Frauenchor: »Coronach« (»Totengesang der Frauen und Mädchen«)

Allegro (Tempo di Valse) cantabile

glockenartig  
sim.

14

27

40

Beispiel 8b: Čajkovskij, *Dornröschen-Suite* Op. 66a, Nr. 5: Walzer. Bearbeitung für vier Klarinetten

und eines für Männerchor mit Klavierbegleitung: »Bootgesang«. Aufgrund der verschiedenen Besetzungen werden die Stücke trotz der gemeinsamen Opuszahl nur selten als Zyklus aufgeführt. Auf Anfrage eines Chores sollte der Liederzyklus für eine einheitliche Besetzung (Chor und Bläser) bearbeitet werden. Das Ziel war es, die Lieder tatsächlich als Zyklus und zusammen mit anderen Chorwerken mit Bläserbegleitung in einem Konzert aufzuführen. Der eigentliche »Ideengeber« des Bearbeitungsvorhabens ist Johannes Brahms. Brahms arrangierte selbst eines der Solo-Lieder (Ellens zweiter Gesang »Jäger, ruhe von der Jagd«) für Frauenchor und Bläserbegleitung. Das spannende und durchaus anspruchsvolle Unterrichtsprojekt wurde im Sommersemester 2022 in einem Wahlkurs für Master-Schulmusikstudierende durchgeführt. Die Bearbeitungen sollten sich zwar an der Musik der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts orientieren – im Wesentlichen ging es

aber nicht darum, einen bestimmten historischen (Personal-)Stil möglichst exakt zu treffen, sondern abwechslungsreiche und für die Aufführenden und Hörerenden spannende Arrangements zu erarbeiten.

Neben dem zentralen Unterrichtsgeschehen – der Planung, Besprechung und Durchführung des Projektes – bekamen die Studierenden Anregungen und Hilfestellungen vor allem durch einige flankierende Analysen von Beispielstücken. Neben der Brahms'schen Bearbeitung von Ellens zweitem Gesang waren das vor allem weitere Werke für Chor und Bläserbegleitung (z. B. Brahms' *Begräbnisgesang* Op. 13, oder Schumanns *Beim Abschied zu singen* Op. 84). Anhand der untersuchten Vorbildstücke sollte den Studierenden klar geworden sein, dass es bei der Übertragung der Solo-Gesangstimme nicht darauf ankommt, einen durchgängig vierstimmigen, am Choral orientierten Chorsatz zu entwerfen, sondern den Chor und die Bläserbegleitung flexibel und vielseitig einzusetzen, um ein abwechslungsreiches Klangbild zu generieren, das auf sinnvolle Art und Weise auf die formalen und inhaltlichen Anforderungen der Liedvorlagen reagiert.

### 3.2 Beispielstellen

Der Verlauf der Chorsätze müsste – genauso wie auch die Abstimmung der Bläserfarben – im Gesamtzusammenhang der Lieder betrachtet werden, um deren ästhetische Sinnhaftigkeit adäquat beschreiben zu können. Auch wenn die studentischen Arrangements hier nicht in Gänze gezeigt und besprochen werden, können die gewählten Ausschnitte dennoch einen guten Eindruck der Arrangieraufgabe vermitteln. Im Unterricht wurde zunächst die Aufgabe in den Blick genommen, aus den Gesangspartien sinnvolle Chorsätze zu generieren, bevor die Ausarbeitung der Bläsersätze angegangen wurde. Dieser Reihenfolge folgt auch die Darstellung in diesem Text.

1. Passend zum Textinhalt wurde der Beginn der ersten Strophe von Ellens erstem Gesang den Frauenstimmen überlassen (Bsp. 9). Der Sopran übernimmt die Oberstimme und der Alt ergänzt die Melodie zu einer schlichten Zweistimmigkeit, die im Wesentlichen durch Austerzung entsteht. Ab Takt 13 wird die Koppelung des Alts an den Sopran etwas gelöst, indem die Auftakte des Soprans um ein Viertel versetzt im Alt imitiert werden, was eine subtile und stilistisch passende Variation des eröffnenden Satzprinzips ist. Die Männerstimmen werden dazu genutzt, die schon im Vorbild vorhandene Emphase auf dem Strophenende («Nacht voll Schrecken») zu unterstützen (T. 16). Die Idee, die Auftakte der Melodie zu imitieren, wird auch im weiteren Verlauf der Strophe genutzt (T. 19–27): Tenor und Sopran beginnen im (Oktav-)Unisono mit der Oberstimme, während die beiden tiefen Stimmen (Alt und Bass) imitierend dazustoßen und harmonisch ergänzen. Der einstimmige Phrasenbeginn wird dadurch jeweils in eine harmonisch dichte Schlussbildung überführt (T. 20 und 22). Erwähnenswert sind außerdem einige satztechnische Details, wie die Ergänzung der Tredezime (bzw. des Sextvorhaltes) im Alt (T. 11), die durch die Terzenkoppelung zum Sopran entsteht, oder die figurativen Oktavparallelen zwischen Bass und Sopran (T. 16 und T. 24).

2. Ein Beispiel für die Übertragung der Solostimme nicht in den Chorsopran, sondern in die Tenorstimme, ist folgende Stelle aus «Normans Gesang» (Bsp. 10). Aus Gründen der besseren Wahrnehmung beginnt die Tenor-Melodie alleine und wird dann durch die dazukommende Sopranstimme in Sexten begleitet. Alt und Bass füllen unauffällig harmonisch auf, wobei die Oktavparallele von Takt 13 auf 14 durch die Oktaven in den Außenstimmen des Klaviersatzes legitimiert sein dürfte. Auch in diesem Beispiel ändert

sich das Satzprinzip bereits mit der nächsten Phrase: Der Sopran übernimmt die melodische Führung, während der Chorsatz durch die versetzten Einsätze der beiden Stimm-paare und deren weiten Abstand geprägt ist.

(Mässig)  
mp

5

Sopran  
Ra - ste, Krie - ger, Krieg ist aus, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich we - cken, träu-me

Alt  
Ra - ste, Krie - ger, Krieg ist aus, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich we - cken,

Original  
Solo-Stimme  
Ra - ste, Krie - ger, Krieg ist aus, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich we - cken, träu-me

Klavier  
(p)

13

nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich

träu-me nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich

Nacht voll Schre - cken, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich

Nacht voll Schre - cken, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich

nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken, schlaf' den Schlaf, nichts wird dich

20

we - cken, träu-me nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken.

we - cken, träu-me nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken, voll Schre - cken.

we - cken, träu-me nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken, voll Schre - cken.

we - cken, träu-me nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken, voll Schre - cken.

we - cken, träu-me nicht von wil-dem Strauss, nicht von Tag und Nacht voll Schre - cken, voll Schre - cken.

Beispiel 9: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 1: »Ellens Gesang I«, D 837, T. 5–27. Chorsatz (oben) und originale Vorlage

(Geschwindigkeit)  
13

Sopran  
von dir Ma - ri - a, Hol - de sein, ach, muss so weit, so weit von dir, Ma - ri - a, sein.

Alt  
von dir Ma - ri - a, Hol - de sein, ach, muss so weit, so weit von dir, Ma - ri - a sein.

Tenor  
Ach, muss so weit, so weit von dir, Ma - ri - a, Hol - de sein, so weit von dir Ma - ri - a, sein.

Bass  
Ma - ri - a, Hol - de sein, so weit von dir Ma - ri - a, sein.

Original Solo-Stimme  
Ach, muss so weit, so weit von dir, Ma - ri - a, Hol - de sein, ach, muss so weit, so weit von dir, Ma - ri - a, sein.

Klavier  
p *fp*

Beispiel 10: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 5: »Normans Gesang«, D 846, T. 13–17. Chorsatz (oben) und originale Vorlage

3. Ellens dritter Gesang – das allseits bekannte Schubert'sche »Ave Maria« – bot besondere Herausforderungen für die Arrangeurin: Die figurierte und genuin solistische Melodie schien kaum für die Umarbeitung in einen kompakten Chorsatz geeignet. Die Aussetzung der ersten Strophe (vgl. Bsp. 11) trägt dieser melodischen Eigenart Rechnung, indem die Gesangsstimme nur gelegentlich ausgetertzt (T. 5 und T. 7 im Alt) und ansonsten ›solistisch‹ in der Oberstimme belassen wurde, während die Unterstimmen mit schlichten Begleitlinien (z. B. T. 7 im Bass) und gelegentlichen harmonischen *Pads* (T. 5–6) unterstützen. Durch die Reduktion der Chorbegleitung war es möglich, einzelne Linien aus dem Klavierbegleitsatz zu extrahieren und hervorleuchten zu lassen. Gut gelungen ist etwa die in Sexten gekoppelte, aber durch die rhythmisch-kontrastierende Vierteltbewegung dennoch selbstständig wirkende Kontrapunktlinie zuerst im Tenor und dann im Alt (T. 9 und 10). Die schlichte Ruhe der Linie passt sehr gut zum Text der Stelle »wir schlafen sicher« – vor allem wenn der Sopran schon weitersingt »ob Menschen noch so grausam sind«. Diese ›polyphonisierende‹ Begleitart bleibt in der abschließenden »Ave-Maria«-Kadenz (T. 12 auf 13) erhalten, auch wenn diese zu einem vierstimmigen Chorsatz verdichtet wird.

(Sehr langsam)

Sopran  
A - ve Ma - ri - a! Jung - frau - mild! Er - hö - re ei - ner Jung - frau

Alt  
A - ve Ma - ri - a! Jung - frau - mild! Er - hö - re ei - ner Jung - frau

Tenor  
Er - hör' mein

Bass  
Er - hör' mein

Klavier  
(pp) sim.

6  
mf  
Fle - hen! Aus die - sem Fel - sen, starr und wild, soll mein Ge - bet zu dir hin weh - en. Wir  
Fle - hen! soll mein Ge - bet zu dir hin weh - en. mp  
Fle - hen! Wir  
Fle - hen! We - hen, we - hen.

9  
schla - fen si - cher bis zum Mor - gen, ob Men - schen noch so grau - sam sind. O Jung - frau, sieh' der Jung - frau Sor - gen, o  
mp  
Wir schla - fen si - cher. der Jung - frau Sor - gen,  
schla - fen si - cher.

12  
f  
Mut - ter, hör' ein bit - tend Kind! A - ve Ma - ri - a!  
A - ve, A - ve Ma - ri - a!  
A - ve, A - ve Ma - ri - a!  
A - ve, A - ve Ma - ri - a!

pp

Beispiel 11: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 6: »Ellens Gesang III«, D 839, T. 4–9. Chorsatz (Bearbeitung) kombiniert mit der originalen Klavierbegleitung



## 3.2.2 Bläusersatz

1. Im Vorspiel zum Totengesang »Coronach« drückt Schubert die bedrückende und schaurige Stimmung durch einen sehr tiefen Klaviersatz aus, der seine Wirkung durch die bebenden Basstremoli und die beiden klagenden Oberstimmen entfaltet (Bsp. 12). Die dunklen *pianissimo*-Klangfarben der genutzten Klarinetten, Fagotte, Hörner und der Tuba verstärken nicht nur diese gespenstische Grundstimmung, sondern können auch die naturalistische Atmosphäre der Textvorlage andeuten (Naturbilder im Herbst). Dass das Klaviertremolo gut in ein Paukentremolo übersetzt werden kann, dürfte auf der Hand liegen. Das Problem, dass mit zwei Pauken nicht alle Akkorde des Vorspiels harmonisch unterstützt werden können, wurde hier zur ›Tugend‹ gemacht: Der neapolitanische Sextakkord in Takt 2 wirkt gerade durch das Pausieren der Pauke markiert. Gerade das einmalige Bläusersforzato des Taktes kommt durch das fehlende ›Erzittern‹ der Pauke besonders eindrücklich zur Geltung. Da die gewählten Bläser bereits durch ihre fahle und matte Klangfarbe eine enorme Wirkung entfalten, wurde entschieden, die Klaviervorschläge und die Akzente des Originals nicht zu übertragen.<sup>42</sup> Dass die Klarinetten die beiden Oberstimmen eine Oktave höher mitspielen, dient nicht der Aufhellung sondern soll die fahle Weichheit des Bläusersatzes betonen – dadurch wurde es möglich, die beiden harmonisch füllenden und ›abdichtenden‹ Hörnerstimmen in die Fagottlage einzumischen, ohne dass die beiden Oberstimmen klanglich verwischen.

Langsam

Beispiel 12: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 4: »Coronach«, D 836, T. 1–4. Arrangement und Klaviersatz (Vorlage)

2. Im Lied »Normans Gesang« lässt sich exemplarisch eine typische Schwierigkeit bei der Übertragung des gesamten Zyklus' präsentieren: Der Schubert'sche Klaviersatz besteht aus einer schlichten Klaviertextur (hier: punktierte Akkordrepetitionen), die das ganze Lied hindurch konstant beibehalten und lediglich harmonisch angepasst wird. Würde man den Bläusersatz – analog der Klaviertextur – ähnlich konstant beibehalten, dürfte das für die Spieler:innen und auch für die Hörer:innen sicher schnell ermüdend wirken. Die

42 Die Vorschläge können aus Sicht des Autors gar nicht sinnvoll übernommen werden, zumindest wenn man die ›Charaktertreue‹ und nicht die ›Notentreue‹ als Maßstab für die Übertragung ansetzt.

Studierenden sollten also die Bewegungsimpulse, die die Klaviertexturen mitbringen, weitestgehend beibehalten aber trotzdem für klangliche und spieltechnische Abwechslung sorgen. In »Normans Gesang« geschieht das dadurch, dass die punktierten Repetitionen nicht nur wechselnd von verschiedenen Instrumenten übernommen werden, sondern verschiedene Stufen der »Präsenz« des Bewegungsmotivs eingearbeitet wurden. Das Bläservorspiel demonstriert dieses Arrangierprinzip sehr gut (Bsp. 13):

**Geschwind**

The musical score is arranged in a standard orchestral format. The instruments listed on the left are: 1.2. Flöte, 1.2. Oboe, 1. Fagott, 2. Fagott, 1.2. Horn in F, 1. Posaune, 2. Posaune, Tuba, Pauken, and Klavier. The score is in common time (C) and the key signature is three flats (B-flat major/D minor). The tempo is marked 'Geschwind'. The piano part starts with a piano (p) dynamic and features a rhythmic pattern of eighth notes. The woodwinds and brass enter in the second measure with a forte (f) dynamic, playing a rhythmic pattern of eighth notes. The percussion part features a snare drum pattern with a 'tr' (trill) marking.

Beispiel 13: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 5: »Normans Gesang«, D 846, T. 1–4. Arrangement und Klaviersatz (Vorlage)

Die punktierten Tonrepetitionen sind im ersten und dritten Takt im klanglichen Hintergrund. Die originale Bassfigur liegt lediglich in den beiden Fagotten. Die Tuba und die 2. Posaune unterstützen zwar die Dreiklangsbrechungen der Fagotte aus dynamischen Gründen, ohne aber die Punktierungen zu übernehmen. Die Akkordrepetitionen der rechten Hand wurden zugunsten eines (vor allem durch die Oberstimmen-Quarte) gellen, mit Auftakt versehenen Halteakkordes in den Hörnern, der ersten Posaune und den hohen Holzbläsern komplett weggelassen. Erst im jeweils zweiten Takt spielt sich das Motiv mit den Punktierungen in den Vordergrund, indem die Blechbläser *unisono* in die

Bewegung einfallen.<sup>43</sup> Diese Umbildungen bringen eine enorme Tiefenwirkung und Plastizität in die nervös bewegte Musik hinein. Man stelle sich zum Vergleich vor, wie statisch und hart das Vorspiel klänge, wenn alle beteiligten Bläser im *tutti* und im *forte* gemeinsam den punktierten Rhythmus artikulieren würden!

3. Da die Chorstimmen oft den punktierten Rhythmus mitartikulieren, war es möglich, diesen stellenweise auch ganz aus dem Bläsersatz herauszunehmen, wie das folgende Beispiel exemplarisch zeigt (Bsp. 14).

Die punktierte Bewegung wird zunächst, zusammen mit der originalen tiefen Basslage, ausgespart. So haben die Chorstimmen ›Platz‹, um den Rhythmus und den Text deutlich zu artikulieren. Der Begleitsatz kann dann Schritt für Schritt satztechnisch und rhythmisch verdichtet werden, um den Chor immer stärker zu umbrausen, was sinnfällig mit der aufkeimenden Angst vor Schlacht und Tod korrespondiert. Man beachte außerdem die Bearbeitungsidee, dass der beginnende helle Klang der Flöten bei der Phrasenwiederholung in Takt 23 durch die Tieferlegung abgedunkelt wird (entgegen der aufsteigenden Richtung der Gesangstimmen), bevor der Klang dann ab Takt 25 wieder an Dichte und Fülle zunimmt. Diese kleine instrumentale Veränderung in der Phrasenwiederholung ist deutlich wahrzunehmen und erzeugt eine formale Stringenz des Abschnitts, in dem der Takt 25 als ›tiefster Punkt‹ und zusammen mit der beginnenden Bläserbewegung (in den Fagotten) als Ausgangspunkt der folgenden Steigerung inszeniert wird.

4. Als letztes Beispiel soll nochmals »Ellens dritter Gesang« angeführt werden: Auch hier wäre es sicher ungünstig und ermüdend gewesen, die durchgehende Klavierfigur (Bsp. 15a) notentreu auf den Bläsersatz zu übertragen. In der Endversion wurde daher jede der drei Strophen durch eine eigene Begleitidee ausgestaltet. Die entstandenen Begleittextures wurden zwar nach unterschiedlichen Prinzipien entwickelt, sind aber gut miteinander kombinier- und ineinander überführbar, so dass eine formal und inhaltlich sinnvolle Abfolge entsteht, die ohne hörbare Brüche auskommt. In der ersten Strophe wurde die Klavier-Figur der Vorlage in eine schlichte und weiche Klangfläche verwandelt (Bsp. 15b), während die zweite Strophe weitgehend auf die durchgehende Sechzehntel-Bewegung verzichtet und eher auf einen choralartigen und feierlichen Blechbläsersound setzt (Bsp. 15c). Die dritte Strophe verdichtet sich dann, indem nicht nur der Chorsatz etwas voller ausgesetzt wird, sondern auch dadurch, dass die originale Bewegungsfigur aufgegriffen wird (Bsp. 15d). Das Verteilen und Verzahnen der Wellenfigur auf die verschiedenen Holzblasinstrumente erzeugt einen leicht flirrenden und innerlich bewegten Klangteppich.

43 Auch die Idee des ›Präsenzgewinns‹ der Bassfigur findet sich angedeutet bereits in der Vorlage: Nachdem das Motiv im ersten Takt lediglich in der linken Hand liegt, wird es in Takt 2 im Unisono auf beide Hände erweitert.

1.2. Flöte *p*

1.2. Oboe *mp*

1.2. Klar. in B *p*

1.2. Fagott *mp*

1.2. Horn in F

1.2. Posaune *p*

Sopran *mp*  
Und wird es morgen A-bend, und kommt die trü-be Zeit, Dann ist vielleicht mein La-ger der blu-tig ro-te Plaid, Mein A-bend lied verstum-met, du

Alt *mp*  
Und wird es morgen A-bend, und kommt die trü-be Zeit, Dann ist vielleicht mein La-ger der blu-tig ro-te Plaid, Mein A-bend lied verstum-met, du

Klavier

26

Fl. *mf*

Ob. *mf*

Kl. *mf*

Fg. *mf*

Hn. *mp*

Pos. *mf*

S. *mf*  
schleichst dann trüb und bang, Ma-ri-a, mich we-cken kann nicht dein To-dten-

A. *mf*  
schleichst dann trüb und bang, Ma-ri-a, mich we-cken kann nicht dein To-dten-

T. *mf*  
Ma-ri-a, mich we-cken kann nicht dein To-dten-sang, mich we-cken kann nicht dein To-dten-

B. *mf*  
Ma-ri-a, mich we-cken kann nicht dein To-dten-sang, mich we-cken kann nicht dein To-dten-

Klav. *mf*

Beispiel 14: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 5: »Normans Gesang«, D 846, T. 22–31. Arrangement und Klaviersatz (Vorlage)

**Sehr langsam**

*pp*  
*col Pedale*

Beispiel 15a: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 6: »Ellens Gesang III«, D 839, T. 1–2. Klaviersatz (Vorlage)

Flöte I+II  
Klarinette I+II  
Fagott I+II  
Horn in F I+II  
Tuba

*p*

Beispiel 15b: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 6: »Ellens Gesang III«, D 839, T. 3–4. Bläuersatz (Arrangement)

Horn in F I+II  
Posaune I+II  
Tuba  
Pauken

*mp*  
*p*

Beispiel 15c: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 6: »Ellens Gesang III«, D 839, T. 17–19. Bläuersatz (Arrangement)

Beispiel 15d: Schubert, *Fräulein am See* Op. 52, Nr. 6: »Ellens Gesang III«, D 839, T. 30–31. Bläuersatz (Arrangement)

## SCHLUSSBEMERKUNG

Beim eigenständigen Erzeugen musikalischer Sinnzusammenhänge werden die Studierenden mit Problemen konfrontiert, deren Existenz sie ohne diese schöpferische Beschäftigung gar nicht bemerkt hätten.<sup>44</sup> »Die Kompetenz, musikalischen Zusammenhang zu erleben, wird [...] nirgendwo anders als im Umgang mit Kompositionen erlernt. Kompositionen bilden den Ausgangspunkt und das Ziel, den Gegenstand und den Prüfstein des Lernvorgangs.«<sup>45</sup> Das Arrangieren ist eine solche – für die Berufspraxis durchaus relevante – schöpferische Tätigkeit, die – verglichen mit dem Erstellen von Stilkopien – den Fokus von der kompositorischen ›Nachbildung‹ eines Stils auf die ›Neubildung‹ eines musikalischen Zusammenhangs auf Grundlage einer präexistierenden Vorlage verlagert. Diese Akzentverschiebung bringt aus Sicht des Autors durchaus didaktische Vorteile, was es rechtfertigt, das Arrangieren als mögliche musiktheoretische Unterrichtsmethode stärker in Betracht zu ziehen. Die angeführten Unterrichtsbeispiele zeigen auf, dass das Arrangieren in das Curriculum der musiktheoretischen Ausbildung an Musikhochschulen integrierbar ist, was nicht allein schon durch die Verankerung der Methode im Instrumentationsunterricht verbürgt sein dürfte.

Selbstverständlich ist das Arrangieren keine einheitliche Methode – zu vielfältig sind die möglichen Inhalte und Tätigkeiten, die mit dem Begriff verbunden werden und die sicherlich auch auf die eine oder andere Weise im musiktheoretischen Unterricht aufgegriffen werden könnten. Viele weitere Möglichkeiten, wie das Ausarbeiten einstimmiger Liedvorlagen, stilistisches Umarbeiten, Adaptionen von Jazz- oder Popmusik für ›klassische‹ Instrumente, Bearbeitungsmöglichkeiten im Bereich der Neuen Musik oder die Integration von außereuropäischen Instrumenten wurden in diesem Artikel nicht zur Sprache gebracht und entziehen sich teilweise auch dem Erfahrungshorizont des Autors. Sicherlich steckt noch sehr viel didaktisches Potential in der Methode. Die Vielfalt und Erweiterbarkeit des Arrangier-Begriffs bietet einige Chancen für die Musiktheorie: Der

44 Vgl. Polth 2001, 222–223.

45 Ebd., 222.

musiktheoretische Unterricht könnte nicht nur stärker an die Bedürfnisse der Studierenden und an die sich wandelnde berufliche Wirklichkeit vieler Musiker:innen angepasst werden, sondern es könnten in Zukunft auch andere, bisher kaum beachtete musikalische Kontexte und Stile in den Unterricht eingebunden werden, was den Fokus der Musiktheorie auf die westeuropäische Kunstmusik erweitern und das Fach diverser und offener machen würde.

## Literatur

- Anonym (1806), »Deuxième grande Sinfonie de Louis van Beethoven, arrangée en Trio pour Pianof., Viol. Et Violone, par l'Auteur même«, In: *Allgemeine musikalische Zeitung* 9/1, 1.10.1806, Leipzig: Breitkopf & Härtel, Sp.8–11. [https://digipress.digitale-sammlungen.de/view/bsb10527957\\_00011\\_u001/1](https://digipress.digitale-sammlungen.de/view/bsb10527957_00011_u001/1) (01.03.2024)
- Döhl, Frédéric, »Bearbeitung«, in: *Das Beethoven-Lexikon* (= *Das Beethoven-Handbuch*, Bd. 6), hg. von Heinz von Loesch und Claus Raab, Laaber: Laaber, 85–87.
- Funk, Vera (1992), »Die Zauberflöte in der bürgerlichen Wohnstube des 19. Jahrhunderts«, in: *Musikalische Metamorphosen. Formen und Geschichten der Bearbeitung*, hg. von Silke Leopold. Kassel: Bärenreiter, 123–136.
- Jost, Peter (2004), *Instrumentation: Geschichte und Wandel des Orchesterklanges*, Kassel: Bärenreiter.
- Kaiser, Ulrich / Carsten Gerlitz (2005), *Arrangieren und Instrumentieren. Barock bis Pop*. Kassel: Bärenreiter.
- Leopold, Silke (Hg.) (1992), *Musikalische Metamorphosen. Formen und Geschichten der Bearbeitung*, Kassel: Bärenreiter.
- Marx, Adolf Bernhard (1847), *Die Lehre von der musikalischen Komposition*, Bd. 4, Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Meischein, Burkhard (2008), »Ries, Ferdinand«, in: *Das Beethoven-Lexikon* (= *Das Beethoven-Handbuch*, Bd. 6), hg. von Heinz von Loesch und Claus Raab, Laaber: Laaber, 616–618.
- Metzner, Edith (2009), »Wege zu einer neuen Instrumentationslehre«, in: *Systeme der Musiktheorie*, hg. von Clemens Kühn und John Leigh, Dresden: Sandstein, 112–121.
- Polth, Michael (2001), »Zur Bedeutung der Stilkopie«, in: *Musik, Wissenschaft und ihre Vermittlung: Bericht über die Internationale Musikwissenschaftliche Tagung Hannover 2001*, hg. von Arnfried Edler, Augsburg: Wißner, 221–223.
- Riemann, Hugo (1882), »Instrumentation«, in: *Riemann Musiklexikon*, Leipzig: Hesse, 414.
- Riemann, Hugo (1919), *Handbuch der Orchestrierung: Anleitung zum Instrumentieren*, Berlin: Hesse.
- Schröder, Gesine (2016), »Instrumentation« [1994], in: *MGG Online*, hg. von Laurenz Lütteken, Kassel: Bärenreiter. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/51227>

- Schröder, Gesine (2005), »Instrumentation«, in: *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 1–2/2/2–3, 239–242. <https://doi.org/10.31751/531>
- Sevsay, Ertuğrul (2005), *Handbuch der Instrumentationspraxis*, Kassel: Bärenreiter.
- Tarkmann, Andreas N. (2010), *Arrangieren für Kammermusikensembles*, Düsseldorf: Staccato.

## Noten

- Beethoven, Ludwig van (1987), *Symphonie Nr. 2* [op. 36], hg. von Max Unger, London: Eulenburg.
- Beethoven, Ludwig van (1965), »Trio für Klavier, Violine und Violoncello (nach der 2. Symphonie op. 36)«, in: *Beethoven Werke*, Abteilung IV, Bd. 3, hg. von Joseph Schmidt-Görg und Friedhelm Klugmann, München: Henle, 145–198.
- Čajkovskij, Pëtr Il'ič [Tschaikowski, Peter], *Dornröschen-Suite* op. 66a, Moskau: Jurgen-son, 65–91.
- Dvořák, Antonín (1878), *Slavische Tänze* [op. 46], Berlin: Simrock, 102–136.
- Mozart, Wolfgang Amadeus (1970), *Die Zauberflöte KV 620*, hg. von Gernot Gruber und Alfred Orel, Kassel: Bärenreiter, 115–120.
- Mozart, Wolfgang Amadeus (1976), *Die Zauberflöte für zwei Flöten nach einer Ausgabe von 1792*, hg. von Gerhard Braun, Wien: Universal, 6–7.
- Schubert, Franz (1982), *Sieben Gesänge aus Walter Scott's „Fräulein am See“* [op. 52], in: *Neue Schubert-Ausgabe*, Serie IV: Lieder Bd. 3a, hg. von Walther Dürr, Kassel: Bärenreiter, 7–60.

© 2024 Johannes Kohlmann (johannes.kohlmann@staff.muho-mannheim.de)

Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim [Mannheim University of Music and Performing Arts]

Kohlmann, Johannes (2024), Arrangieren im Musiktheorieunterricht. Ein Plädoyer für eine künstlerische und praxisnahe Unterrichtsmethode [Arranging in music theory lessons. A call for an artistic and practical teaching method], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 77–111. <https://doi.org/10.31751/1205>

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

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



eingereicht / submitted: 16/11/2023

angenommen / accepted: 16/01/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 16/07/2024



# Rhythmus-Blattspiel-Training

## Idee und Konzept eines Lehrgangs an der *Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar*

Marcus Aydintan

Der vorliegende Artikel gibt Einblick in einen seit dem Jahr 2020 bestehenden Lehrgang an der Weimarer Musikhochschule, der die Bereiche Rhythmus, Gehörbildung und Blattspiel in einer Lehrveranstaltung verbindet. Den Schwerpunkt bilden Übungen, deren (Poly-)Rhythmen aus musikalischen Werken unterschiedlicher Stilbereiche entnommen wurden. Eine Auswahl von Aufgaben demonstriert den sukzessiven Aufbau des Lehrgangs, die angewandten Methoden und den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts.

This article provides an insight into a course at the Weimar University of Music that has been in place since 2020 and combines the fields of rhythm, ear training and sight-reading. The focus is on exercises with (poly-)rhythms, taken from musical works of different styles. Various tasks demonstrate the progressive structure of the course, the methods used, and the levels of difficulty.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Blattspiel; ear training; Gehörbildung; Polyrythmus; Puls; pulse; rhythm; Rhythmus; sight reading

In der didaktischen Diskussion zum Fach Gehörbildung an Musikhochschulen und in den dazu erschienenen Praxishilfen zeigen sich seit den letzten drei Jahrzehnten das Bedürfnis nach mehr Musiknähe und eine Tendenz hin zu einer musiktheoretisch ›sinngebenden‹ Systematik, die eine erhöhte Effektivität des Unterrichts verspricht. Zu nennen wären hier insbesondere das Hören von Satzmodellen in unterschiedlichen Stilen und formalen Zusammenhängen sowie die relative Solmisation.<sup>1</sup> Beide Bereiche sind didaktisch vornehmlich auf das erkennende Hören linearer bzw. kontrapunktischer Zusammenhänge und einer modellhaften Harmonik ausgerichtet. Das Erlernen rhythmisch-metrischer Kompetenzen spielt hierbei meist eine untergeordnete Rolle.<sup>2</sup>

Bei Lehrgängen, die sich mit dem Thema Rhythmus beschäftigen, gibt es in der Regel zwei verschiedene Ansätze. Entweder werden zugunsten einer umfassenden und stringent verfolgten Systematik selbsterdachte, abstrakte Übungen angeboten, die nach Taktarten und rhythmischen Phänomenen geordnet sind, deren Beispiele jedoch einen geringeren Bezug zur Musikpraxis der Studierenden herstellen.<sup>3</sup> Oder es wird

1 Verwiesen sei hier auf die zweibändige *Gehörbildung* von Ulrich Kaiser (1998) sowie das Gehörbildungsprogramm *Orlando* der Dresdner Musikhochschule (Leigh 2009) und für den Bereich der relativen Solmisation z. B. auf die Publikationen von Martin Losert (2011) und Martine Streib (2021).

2 Die folgenden Ausführungen von Gesine Schröder (2016, 15) bestätigen die untergeordnete Rolle des Rhythmus auch in Bezug auf musiktheoretische Schriften und Lehrgänge: »In musiktheoretischen Lehrgängen stellt Rhythmik aber bekanntlich kein eigenes Fach dar. Die Beschäftigung mit Rhythmus hat keinen vorgesehenen Platz im Studium [...]«.

3 Bekannte Beispiele hierfür sind die Bände *Maat en Ritme* des niederländischen Musiktheoretikers Frans van der Horst (1963). Von zahlreichen jüngeren Lehrwerken sei *Rhythmus – Metrum – Timing. 127 ungewöhnliche Übungen für Musizierende* von Arend Weitzel genannt (Weitzel 2019).

Rhythmus konsequent in Bezug zu Musikwerken gesetzt – dies trifft allerdings nur auf wenige Lehrwerke zu.<sup>4</sup>

Das im vorliegenden Artikel präsentierte Konzept versteht sich als Beitrag zum letztgenannten Ansatz, im Sinne eines systematischen und praxisnahen Erlernens von Rhythmen und rhythmisch-metrischen Zusammenhängen. Eine große Rolle spielen dabei die weiter unten erläuterten Praxisphasen, in denen regelmäßig Instrumente einbezogen werden und die für die Studierenden individuell angepasst werden.

Studierende waren es auch, die den Rhythmuskurs an der *Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar* anregten:<sup>5</sup> Bei Proben des Hochschulorchesters wurde für die korrekte Darstellung bestimmter Rhythmen und für rhythmisches Zusammenspiel Zeit aufgewendet. Mit der Einrichtung eines regelmäßigen Lehrangebots verbanden die Studierenden nicht nur den Wunsch einer Routine im korrekten Darstellen von Rhythmen, sondern auch die Zielsetzung einer größeren Sicherheit im Blattspiel. Das Anliegen wurde an das Zentrum für Musiktheorie herangetragen. Nach einer Konzeptionsphase konnte der Unterricht im Sommersemester 2020 beginnen – aufgrund der während der Corona-Pandemie geltenden Beschränkungen zunächst im Online-Format, danach als Präsenzveranstaltung.

## DAS KONZEPT DES LEHRGANGS

### Methodische Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen

Zwei methodische Grundgedanken waren für die Gestaltung der Lehrveranstaltung bestimmend. Erstens sollte der Bereich Rhythmus mit Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Gehörbildung verknüpft werden, um rhythmische Strukturen sowohl durch Praxis (Sprechen, Klopfen, Spielen) als auch durch das Hören zu erschließen. Das Ineinandergreifen dieser Bereiche wird weiter unten ausgeführt. Zweitens wurde die Idee verfolgt, in jeder Sitzung aus musikalischen Werken entnommene Rhythmen zu erarbeiten und in regelmäßigen Abständen Blattspiel-Phasen an Instrumenten vorzusehen. Hierdurch entstehen von selbst Bezüge zur musikalischen Praxis: Die Übungen werden nicht als abstrakt wahrgenommen, sondern sind mit Musik verknüpft – die Musik wird zur Methode.<sup>6</sup>

- 4 Zu nennen sind hier insbesondere die Rhythmus-Kapitel der Gehörbildungsbände Ulrich Kaisers (siehe Anm. 1), in denen sich zahlreiche Rhythmen finden, die Musikwerken entnommen wurden. Konkrete Bezüge finden sich beispielsweise auch im Lehrwerk *Rhythmus. Grundlagen – Fortschreitende Übungen – Praktischer Einsatz* von Andrew C. Lewis (2005). In einigen jüngeren Publikationen werden zu erfundenen Übungen gelegentlich Bezüge zu verschiedenen Werken hergestellt; stellvertretend seien hier die Lehrwerke *taataa! Rhythmus lesen und hören* von Andreas Boettger (2012) und *Rhythm. Advanced Studies* von Erik Højsgaard (2016) genannt. In John Palmers *Rhythm to go* (Palmer 2017) wird hingegen eine kreative Auseinandersetzung mit erfundenen Rhythmusübungen angeregt, indem die Aufgaben auf einem oder mehreren Instrumenten gespielt werden können. Hervorzuheben ist auch die Herangehensweise von Rafael Reina in *Applying Karnatic Rhythmical Techniques to Western Music* (Reina 2015): In diesem Lehrgang werden Techniken zum Erlernen von Rhythmen karnatischer Musik auf Werke europäischer und amerikanischer Komponist\*innen des 20. Jahrhunderts angewendet.
- 5 Wichtige Impulse für die Einrichtung und Entwicklung des Lehrgangs hat der Dirigent (und damalige Dirigierstudent) Martijn Dendievel gegeben.
- 6 Ulrich Mahlert erläutert einen sachorientierten Ansatz mit dem Modell »Die Musik ist die Methode« im Band *Wege zum Musizieren* (Mahlert 2011, 61–64). Mit der Formel »Der Weg führt von der Musik zur Theorie« und den Schlagworten »Erleben – Durchdenken – Abstrahieren – Anwenden« beschreibt Clemens Kühn die Vorzüge der Methode, die musikalischen Erfahrung vor das abstrahierend Begriffliche zu stellen (Kühn 2006, 42 f.).

Auch die Aufgaben des Lehrgangs, die frei erfunden sind, bereiten als Übungen stets solche Aufgaben vor, die Musikwerken entstammen.

Der Unterricht ist an der Weimarer Hochschule als Wahlfach (sog. ›Spezialkurs Musiktheorie‹) belegbar und findet wöchentlich einstündig in Kleingruppen mit bis zu sechs Studierenden statt. Der über ein Studienjahr angelegte Lehrgang umfasst, jeweils einsemestrig, einen Einstiegskurs und eine Fortgeschrittenengruppe. Studierende können direkt in die Fortgeschrittenengruppe einsteigen, wenn ihre Vorkenntnisse dazu ausreichen.

Die spezifische Zielgruppe sind Studierende in künstlerischen Studiengängen (angehende Orchestermusiker\*innen, Dirigent\*innen, Komponist\*innen); der Kurs ist jedoch offen für Studierende aller Studiengänge. Durch den Einbezug von populärer Musik bietet der Unterricht auch inhaltliche Anknüpfungspunkte etwa für Studierende in den Lehramtsstudiengängen.

## Inhalt und Ablauf

Als Lernmaterialien dienen weiter unten erläuterte Arbeitsblätter mit Rhythmusübungen, die in den wöchentlichen Sitzungen erarbeitet werden. Im Zentrum jeder Sitzung stehen Rhythmen aus Musikwerken verschiedener Stilbereiche. Die Arbeitsblätter sind nach Taktarten und nach dem Schwierigkeitsgrad der darin enthaltenen Rhythmen geordnet: Der Einstiegskurs beginnt beispielsweise mit einfachen Aufgaben zum 2/4-, 3/4- und 4/4-Takt.

An vier bis fünf Terminen im Semester findet der Unterricht an Instrumenten statt, um mit speziell für die Studierendengruppe erstellten Arrangements oder passend ausgesuchten Kammermusikwerken die bislang gelernten Rhythmen im Ensemble umzusetzen.

### *Vorübungen mit Rhythmusbausteinen*

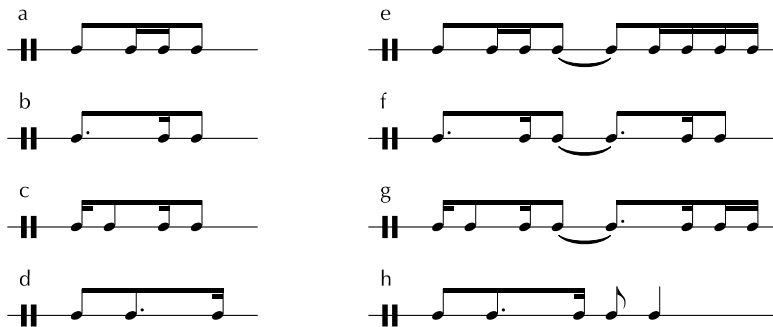
Zur Demonstration des Unterrichtskonzepts sind nachfolgend Aufgaben überwiegend zum Themenbereich des 6/8- und 9/8-Takts aufgeführt; für Kanons und Polyrhythmen wurden Beispiele in anderen Taktarten gewählt. Im ersten Schritt werden kurze und einfache Rhythmusphrasen auf die Silbe *ta* gesprochen, die im Folgenden ›Bausteine‹ genannt werden (siehe Bsp. 1).<sup>7</sup> Die Zusammensetzung der Notenwerte ist im Hinblick auf die späteren Übungen gewählt, die aus musikalischen Werken stammen. Im gegebenen Beispiel umfassen die Bausteine eine Länge von entweder drei oder sechs Achteln und enthalten rhythmische Muster, deren korrekte Darstellung für die folgenden Übungen notwendig wird (siehe Bsp. 1 z. B. die Phrase punktierte Achtel, Sechzehntel, Achtel in Baustein b und die Überbindung von der dritten auf die vierte Achtelzählzeit in Baustein f). Der Puls wird dazu mit einer einfachen Differenzierung dargestellt: Auf schweren Taktpositionen wird in die Handflächen und auf leichten Zeiten wird in den Handrücken geklatscht.<sup>8</sup> Diese Aufteilung ist

7 Für das Sprechen von Rhythmen wurde bewusst eine sehr einfache Form gewählt. Auch etablierte Rhythmussprachen bzw. Rhythmus-Solmisation können von entsprechend vorgebildeten Teilnehmer\*innen im Kurs genutzt werden. Da die Lehrveranstaltung an der Weimarer Hochschule von Studierenden nur für ein oder zwei Semester besucht wird, gehört das Lernen einer differenzierteren Rhythmussprache nicht zum Ziel des Unterrichts.

8 Die motorische Aktivität des Klatschens ist hilfreich, um einen ›inneren Puls‹ zu festigen. Statt zu klatschen, kann der Puls auch geklopft oder der Takt dirigiert werden. Auf die wichtige Rolle des körperlich erzeugten Pulses weist u. a. Lewis in seinem Lehrwerk hin (Lewis 2005, 46f.). Für den Einfluss motorischer Prozesse auf musikalisches Lernen siehe u. a. Gruhn 2015, 10.

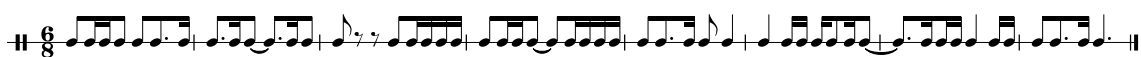
für die längeren Bausteine und später für die Übungen wichtig, weil dadurch Akzentstufen des Taktes deutlich werden und eine Orientierung im Takt gegeben ist.

Die Bausteine werden von einzelnen Studierenden oder in der Gruppe gesprochen. Einzelne oder beliebig kombinierte Bausteine werden in Schleifen als rhythmisches Ostinato dargestellt. Ziel dieser Vorübung ist das Kennenlernen und sichere Darstellen kleiner rhythmischer Einheiten und somit das Üben eines grundlegenden ›Vokabulars‹. Insbesondere durch die längeren Bausteine wird die innere Wahrnehmung für den Achtelpuls trainiert; für diese längeren Phrasen kann in einem Zwischenschritt statt des Pulses der punktierten Viertel auch der Achtelpuls mitgeklatscht (oder mitgeklopft) werden.



Beispiel 1: Rhythmusbausteine in der Länge von drei und sechs Achteln

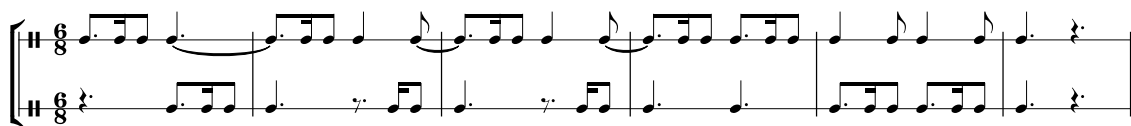
Anschließend werden Übungen bei geklatschtem Puls gesprochen, in denen die zuvor geübten Bausteine in unterschiedlicher Reihenfolge erscheinen (siehe Bsp. 2). Zum Üben wird ein langsames (z. B. punktierte Viertel = 48), mittleres (z. B. punktierte Viertel = 56), und schnelles Tempo (z. B. punktierte Viertel = 66) vorgegeben. Auch längere Übungen werden versucht. Durch die gemischte Abfolge wird geübt, die Bausteine in Notentexten schnell zu erkennen. Die Studierenden sind dazu angehalten, im Falle von Fehlern nicht abzubrechen, sondern die Übung im Tempo fortzusetzen (und z. B. bei der nächsten Taktzählzeit oder im nächsten Takt weiterzusprechen). Hierdurch soll das Wiedereinsteigen nach eventuellen Fehlern auch im Hinblick auf die späteren Blattspielaufgaben trainiert werden.



Beispiel 2: Beispiel für eine Übung im 6/8-Takt

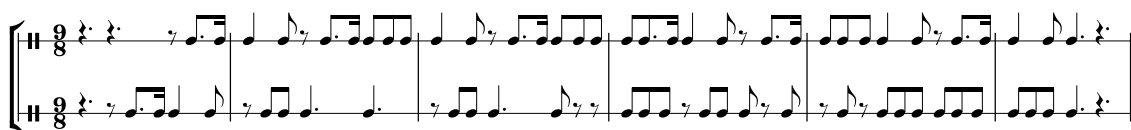
### Zweistimmige Rhythmen

Es folgen zweistimmige Übungen mit Rhythmen, die aus Orchester-, Kammermusikwerken oder anderer Musik (z. B. auch Popsongs, siehe unten) entnommen wurden. In diesen Aufgaben wird eine Zeile gesprochen und die andere Zeile geklopft. Die Rhythmen werden im Unterricht vorab von mehreren Studierenden mit verteilten Rollen dargestellt. Das erste Beispiel (Bsp. 3) zeigt den Anfang der siebten Variation aus den *Variationen über ein Thema von Haydn* op. 56a von Johannes Brahms (Rhythmus der Außenstimmen). Durch die imitatorische Anlage wird zu Beginn eine rhythmische Phrase, die Baustein b enthält, versetzt gesprochen und geklopft.

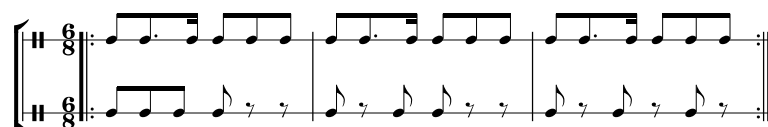


Beispiel 3: Übung zu Johannes Brahms' *Variationen über ein Thema von Haydn* op. 56a, Variation Nr. 7

Das zweite Beispiel entstammt dem ersten Satz der Sinfonie Nr. 4 op. 36 von Pětr Il'ič Čajkovskij; die Rhythmen orientieren sich an den tiefen Streichern und den Holzbläsern ab Takt 55 (Bsp. 4). Ähnlich wie beim vorigen Beispiel enthält die Übung am Anfang eine Imitation. Die Herausforderungen dieser Übung bestehen einerseits in der Darstellung der punktierten Achtel und Sechzehntel bei gleichzeitigen Achteln (T. 1, 4 und 5). Andererseits muss die hemiolische Struktur (letzte Zählzeit von T. 4 auf die erste Zählzeit von T. 5) zum punktierten Rhythmus bewältigt werden. Beispiel 5 zeigt eine Übung, die als Vorbereitung in einer Schleife gesprochen und geklopft werden kann.



Beispiel 4: Übung zu einem Abschnitt des ersten Satzes der Sinfonie Nr. 4 op. 36 von Pětr Il'ič Čajkovskij (T. 55–60)



Beispiel 5: Vorübung

Die Aufgaben können in getauschter Zuordnung gesprochen und geklopft werden (z. B. oben sprechen, unten klopfen und umgekehrt). Die gleichzeitige unterschiedliche Darstellung durch Sprache und Motorik sorgt dafür, Koordinationsfähigkeiten und die Unabhängigkeit zwischen Sprechen und Klopfen zu trainieren, die Rhythmen auf zwei Ebenen unterschiedlich zu erarbeiten und dadurch eine komplexe Struktur besser zu durchdringen.

### *Rhythmen hören und notieren*

Für die Gehörbildung ist es von großem Nutzen, rhythmische Strukturen systematisch zu erschließen. Durch das Wiedererkennen der oben gezeigten rhythmischen Bausteine ergeben sich Muster, die den Transfer vom Hören und Darstellen zum Verschriftlichen erleichtern.<sup>9</sup> Mit dem Aufschreiben der gehörten Rhythmen verknüpft sich der Klang mit dem Notenbild – umgekehrt soll das Notierte anschließend auch wieder dargestellt (gesprochen und geklopft) werden.

Im Rahmen dieses Lehrgangs werden verschiedene Aufgaben zum Hören von Rhythmen erarbeitet. Beispiel 6 zeigt ein Beispiel aus dem Finale der Klaviersonate Nr. 3 op. 5 von Brahms. Hier sind nur die Tonhöhen des Ausschnitts sowie die Taktart 6/8 vorgege-

9 Auf den großen Nutzen einer rhythmischen Sicherheit in Bezug auf Gehörbildungsaufgaben mit Tonhöhen weist u. a. Ulrich Kaiser hin (Kaiser 1998, Bd. 1, XIV).

ben. Zunächst müssen der Puls und die Taktzeiten im 6/8 gehört werden, um Taktstriche einzutragen. Vor dem Notieren wird der Rhythmus nachgesprochen – in den Takten 5 und 6 kann eine Variante des Bausteins f erkannt werden (Lösung, siehe Bsp. 7).

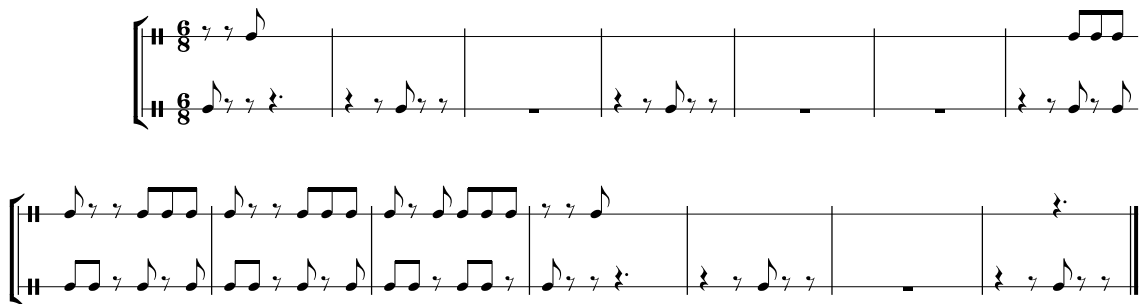


Beispiel 6: Höraufgabe zu Brahms, Klaviersonate Nr. 3 op. 5, Finale (T. 19–25)



Beispiel 7: Rhythmus der Höraufgabe zu Brahms, Klaviersonate Nr. 3 op. 5, Finale (T. 19–25)

In der Aufgabe zu *The Rumble* aus *West Side Story* von Leonard Bernstein (Bsp. 8) sollen die Lücken in der oberen Zeile (Streicher und Bläser) gehört, nachgesprochen/nachgeklopft und notiert werden. Der Rhythmus der unteren Zeile ergibt sich u. a. durch das Schlagwerk. Danach wird das Ergebnis zweistimmig dargestellt (sprechen und klopfen).



Beispiel 8: Höraufgabe zu *The Rumble* aus *West Side Story* von Leonard Bernstein (T. 1–12)



Beispiel 9: Lösung der Höraufgabe zu *The Rumble*

### Rhythmuskanons

Durch das Sprechen von Rhythmuskanons wird geübt, die eigene Stimme im Netzwerk mit anderen Stimmen sicher darzustellen. Geeignete Kanons können aus Partituren entnommen werden. Beispiel 10 zeigt ein Beispiel im 3/4-Takt. Es handelt sich um den Rhythmus eines Ausschnitts aus dem ersten Satz der *Sinfonietta* von Leoš Janáček. Der

Kanon kann mit vier Stimmen bzw. Gruppen ausgeführt werden: Die erste Gruppe beginnt, gemeinsam Zeile für Zeile zu sprechen. Beim Erreichen der zweiten Zeile setzt die zweite Gruppe ein und beginnt von vorne.

In dieser Übung werden zwei identische Rhythmusphrasen auf unterschiedlichen metrischen Zeiten gesprochen. Dabei ist die Versetzung der Phrase aus der zweiten Zeile (aus vier Achteln und zwei Vierteln bestehend) auf die dritte Zählzeit in der vierten Zeile verhältnismäßig unproblematisch, da es sich um verschiedene Viertelzählzeiten handelt. Schwieriger ist die Versetzung der nur aus Achteln bestehenden Phrase der ersten Zeile, weil sie in der ersten Zeile auf der zweiten Achtelzählzeit und in der dritten Zeile auf der dritten Viertelzählzeit beginnt. Somit verändert sich die Betonung dieser Phrase, wodurch besonders bei ersten Durchgängen des Kanons leicht die Orientierung verloren gehen kann. Der letzte Takt, der in den oberen drei Zeilen identisch ist, dient der ›Kontrolle‹.

Beispiel 10: Rhythmus eines Ausschnitts aus dem ersten Satz der *Sinfonietta* von Leoš Janáček (T. 37–41)<sup>10</sup>

### Aufgaben zur Darstellung von Polyrythmen

Ein zentraler Aspekt im Unterricht der Fortgeschrittenengruppe des Lehrgangs ist die Darstellung von Polyrythmen. Verschiedene Verhältnisse (etwa für den Bereich Quintolen: 5:2, 5:3 und 5:4) werden erarbeitet und wiederum anhand von Beispielen aus verschiedenen Werken geübt. Eine Hilfestellung für die Herleitung des Polyrythmus 4:3 zeigt Beispiel 11.

Beispiel 11: Übung für den Polyrythmus 4:3

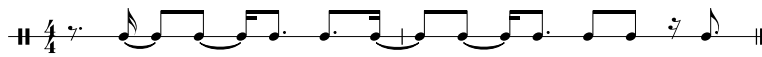
Auch Beispiele aus der populären Musik eignen sich für anspruchsvolle polyrythmische Übungen. Beispiel 12 zeigt den Rhythmus der Voicings am Beginn des Songs »Cosmic Girl« von Jamiroquai.<sup>11</sup> Der Rhythmus ergibt zwei aufeinanderfolgende 4:3-Strukturen über insgesamt sechs Viertelschläge in einem 4/4-Takt. Der zuvor geübte Rhythmus aus Beispiel 11 wird somit einmal auf der ersten Zählzeit und einmal auf der vierten Zählzeit

10 Die ersten drei Zeilen sind den Trompeten entnommen, den Rhythmus der vierten Zeile spielen Bass-trompete und Pauken.

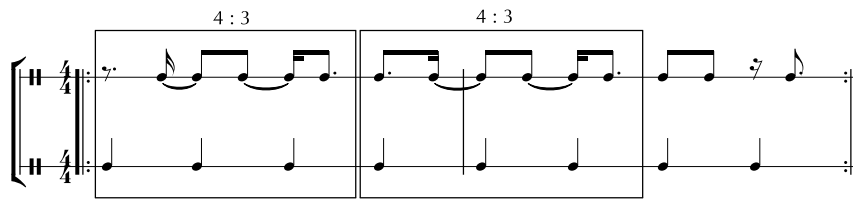
11 Die Voicings werden im Original kürzer gespielt (Sechzehntel mit anschließenden Pausen). Für eine einfacher lesbare Darstellung wurde auf Pausen weitgehend verzichtet und die Notenwerte in den Beispielen 12–15 wurden entsprechend angepasst.

des 4/4-Taktes gesprochen/geklopft, wodurch die letzte Zählzeit des ersten Taktes einen Akzent erhält. Die zwei übrigen Zählzeiten am Ende des zweiten Taktes ergeben eine andere Rhythmusphrase aus zwei Achteln, einer Sechzehntelpause und einer punktierten Achtel.

Im ersten Schritt ist der Rhythmus der Voicings zu einem geklopften bzw. geklatschten Viertelpuls zu sprechen (Bsp. 13). Wenn dies fehlerfrei gelingt, kann das Klatschen/Klopfen auch weggelassen werden, um nur noch den inneren Puls wahrzunehmen – und eine ähnliche ›schwebende‹ Wirkung wie im Intro des Songs zu erzeugen.

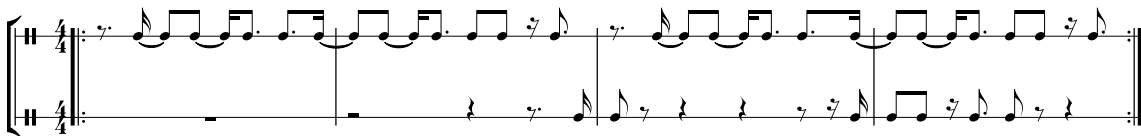


Beispiel 12: Transkription der Rhythmen der Voicings des Songs »Cosmic Girl« von Jamiroquai

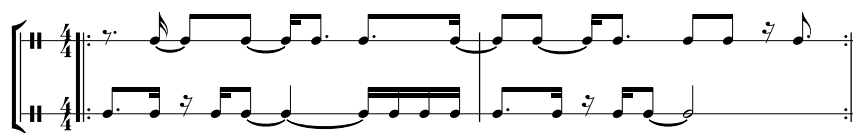


Beispiel 13: Rhythmen der Voicings mit geklopftem Viertelpuls

Zwei weitere an den Song angelehnte Übungen sind möglich: eine Kombination der Voicings mit den Rhythmen der Bassdrum (Bsp. 14) oder der Basslinie (Bsp. 15).



Beispiel 14: Rhythmen der Voicings und der Bassdrum im Intro



Beispiel 15: Rhythmen der Voicings und der Basslinie zum Strophenbeginn

### *Aufgaben zum Blattspiel*

Der letzte Schritt führt zur Praxis an den Instrumenten. Hierfür werden Kammermusik- und Orchesterwerke arrangiert, um sie mit einer in der jeweiligen Studierendengruppe vorhandenen Besetzung proben zu können. Besonders ergiebig sind Beispiele, in denen zuvor geübte Bausteine häufig vorkommen (z. B. als Ostinato) und somit intensiv trainiert werden können.

Zur Vertiefung der bisher geübten Aufgaben werden zunächst jene zweistimmigen Übungen auf den Instrumenten gespielt, die zuvor gesprochen und geklopft wurden. Die Übungen zu den Werken von Brahms (Bsp. 3) und Čajkovskij (Bsp. 4) können in verschiedenen Instrumentenkombinationen gespielt werden; Beispiel 16 zeigt hierfür ein Beispiel.



Beispiel 16: Ausschnitt einer Blattspielübung, nach Johannes Brahms' *Variationen über ein Thema von Haydn* op. 56a, Variation Nr. 7<sup>12</sup>

Anschließend werden andere Arrangements vom Blatt gespielt. Beispiel 17 zeigt einen für Klavierquartett arrangierten Ausschnitt aus dem Finale der 5. Sinfonie von Bohuslav Martinů, in dem Baustein b bzw. Varianten von Baustein f (siehe Bsp. 1) ein begleitendes Ostinato bilden. Zu dieser Begleitung spielt das Klavier eine melodische Stimme, die die Akzente des 6/8-Takts durch Synkopierungen verschleiert. Im Verlauf der Übung wird diese Struktur getauscht; die Streicher übernehmen die melodische Stimme, während das Klavier mit dem Ostinato begleitet.

Beispiel 17: Reduzierter Auszug aus dem Finale der 5. Sinfonie von Bohuslav Martinů (T. 89–93), arrangiert für Klavierquartett<sup>13</sup>

Die Vorbereitung der Praxisübungen ist zeitaufwändig: Weil sich die Zusammensetzung der Instrumente jedes Semester neu mischt, ist es in der Regel notwendig, bereits bestehende Arrangements zu ändern oder neue zu erstellen.

Außerdem bedeutet das Spielen auf den Instrumenten selbstredend mehr als nur die Hinzunahme von Tonhöhen. Fragen der Spieltechnik sowie der Darstellung von Artikulation und Dynamik sorgen für besondere Schwierigkeiten, die bei der Erstellung der Arrangements berücksichtigt werden. Durch den Fokus auf rhythmisches Zusammenspiel werden Passagen, in denen die Ausführung der Tonhöhen anspruchsvoller ist, angepasst und erleichtert (so werden in den Streichinstrumenten Doppelgriffe sparsamer eingesetzt und z. B. im Klavier bei Bedarf größere Sprünge und Oktavierungen vermieden).

12 Für diese Blattspielübung wird ein mäßiges Tempo (z. B. punktierte Viertel = 58) vorgegeben.

13 Für die Übung wird ein mäßiges (z. B. punktierte Viertel = 60) und ein schnelleres Tempo (z. B. punktierte Viertel = 76) vorgegeben.

## FAZIT UND AUSBLICK

Durch das hier dargestellte Konzept ergeben sich Unterrichtssequenzen, die zunächst kleinschrittig mit dem oben aufgeführten ›Vokabular‹, dem Sprechen kurzer Bausteine, beginnen und anschließend vielfältige Übungen zum Darstellen und Hören längerer und mehrstimmiger Rhythmen enthalten. Durch die Praxis an den Instrumenten werden die Inhalte schließlich in einer typischen Probensituation erfahrbar.

Zu den weiteren, hier nicht gezeigten Inhalten des Kurses gehören u. a. wechselnde und asymmetrische Taktarten. So werden verschiedene Zusammensetzungen beispielsweise des 5/4- und 7/4-Takts geübt und in den Aufgaben mit Beispielen aus Werken z. B. von Béla Bartók und Maurice Ravel verknüpft.

Insgesamt umfasst das entstandene Material derzeit 160 Übungen, die auch im regulären Gehörbildungsunterricht angewendet werden können. Hier sorgen die Aufgaben für eine abwechslungsreiche Herangehensweise, da musikalische Strukturen zunächst über den Rhythmus und nicht über Töne oder Harmonik erschlossen werden. Eine Publikation des Lehrgangs mit anwendbaren Praxismaterialien ist in Vorbereitung.

In seiner fast vierjährigen Praxis wurde der Kurs Rhythmus-Blattspiel-Training durchweg positiv evaluiert. Die Studierenden geben an, eine größere Sicherheit im Blattspiel und im Darstellen komplizierter Rhythmen bei sich beobachtet zu haben. Durch den regen Zuspruch hat sich die Lehrveranstaltung als regelmäßiges Angebot an der Weimarer Musikhochschule etabliert.

## Literatur

- Boettger, Andreas (2012), *taataa! Rhythmus lesen und hören*, Stuttgart: Carus.
- Gruhn, Wilfried (2015), »Durch Bewegung zum Musikverständnis. Was die Hirnforschung zur Musikpädagogik beitragen kann«, *mip journal* 42, 6–10.
- Højsgaard, Erik (2016), *Rhythm. Advanced Studies*, Aarhus: Aarhus University Press.
- Kaiser, Ulrich (1998), *Gehörbildung. Satzlehre – Improvisation – Höranalyse. Ein Lehrgang mit historischen Beispielen*, 2 Bde., Kassel: Bärenreiter.
- Kühn, Clemens (2006), *Musiktheorie unterrichten. Musik vermitteln. Erfahrungen – Ideen – Methoden*, Kassel: Bärenreiter.
- Leigh, John (2009), *Orlando. Ein multimediales Gehörbildungsprogramm*, Dresden: Fahnauer. <https://www.hfmd.de/login/orlando/> (9.5.2024)
- Lewis, Andrew C. (2005), *Rhythmus. Grundlagen – Fortschreitende Übungen – Praktischer Einsatz*, Kassel: Bosse.
- Losert, Martin (2011), *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte, Erklärungen, Methoden*, Augsburg: Wißner.
- Mahlert, Ulrich (2011), *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, Mainz: Schott.
- Palmer, John (2017), *Rhythm to go. Ein Rhythmushandbuch für Musikstudenten*, Chipping Norton: Vision.

- Reina, Rafael (2015), *Applying Karnatic Rhythmical Techniques to Western Music*, Surrey: Ashgate.
- Schröder, Gesine (2016), »Einleitung«, in: *Rhythmik und Metrik*, hg. von ders., Laaber: Laaber, 7–23.
- Streib, Martine (2021): »Gehörbildungsunterricht in der Hochschule auf Basis der relativen Solmisation«, in: *Solmisation, Improvisation, Generalbass. Historische Lehrmethoden für das heutige Musiklernen*, hg. von Marcus Aydintan, Laura Krämer und Tanja Spatz, Hildesheim: Olms.
- Weitzel, Arend (2019), *Rhythmus, Metrum, Timing. 127 ungewöhnliche Übungen für Musizierende*, Neusäß: Leu.
- van der Horst, Frans (1963), *Maat en Ritme*, 2 Bde., Amsterdam: Broekmans en van Poppel.

© 2024 Marcus Aydintan (marcus.aydintan@hfm-weimar.de)

Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar [University of Music FRANZ LISZT Weimar]

Aydintan, Marcus (2024), Rhythmus-Blattspiel-Training. Idee und Konzept eines Lehrgangs an der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar [Rhythm and sight-reading training. Idea and concept of a course at the University of Music FRANZ LISZT Weimar], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 113–123. <https://doi.org/10.31751/1206>

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

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



eingereicht / submitted: 22/11/2023

angenommen / accepted: 10/04/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 08/07/2024



# Clifford in the Classroom

## “September Song”

Barbara Bleij

In mainstream jazz pedagogy, harmonic theory is central and is conceived in very broad terms. It provides the basis not only for realizing chord progressions but also for playing melodies. Most pedagogical jazz harmony manuals concentrate on chords and scales and over-emphasize the vertical moment while neglecting the horizontal properties of harmony (such as the contrapuntal voice leading in progressions). Furthermore, they focus on the various harmonic possibilities, in line with the improvisatory nature of jazz. Thus, such harmonic theory easily underrepresents many important aspects and properties of the music. This can lead to a narrowing of the musical scope. One way to build sensitivity to and awareness of all the aspects of the music is through analysis. In this article I present an analysis of Clifford Brown's solo on “September Song” from Sarah Vaughan's 1954 recording. The performance lends itself perfectly to classroom treatment. It contains a range of interesting musical-technical features, and its discussion can be embedded in a rich context. Here I will focus on elements of melody and harmony. Although these are probably the parameters most studied in jazz pedagogy, many of their aspects remain underexplored. The aim is to demonstrate how, through analysis, we can also engage what is usually not on the radar. At the same time, the analysis exemplifies my didactics in a certain part of the music theory curriculum of the jazz department at the Amsterdam Conservatory.

In der Mainstream-Jazzpädagogik steht die Harmonielehre im Mittelpunkt, wird dabei allerdings sehr weit gefasst. Sie bildet die Grundlage nicht nur für die Realisierung von Akkordfolgen, sondern auch für das Spielen von Melodien. Die meisten Jazz-Harmonielehrbücher konzentrieren sich auf Akkorde und Tonleitern und neigen zu einer Überbetonung des vertikalen Moments, während sie die horizontalen Aspekte der Harmonik (z. B. die kontrapunktische Stimmführung in Progressionen) vernachlässigen. Außerdem konzentrieren sie sich auf die Vielfalt der harmonischen Möglichkeiten, entsprechend dem improvisatorischen Charakter des Jazz. Daher bleiben in solchen Harmonielehren viele wichtige musikalische Aspekte und Eigenschaften unterrepräsentiert, was zu einer Verengung des musikalischen Blickfelds führen kann. Analyse bietet die Möglichkeit, eine Sensibilität und ein Bewusstsein für sämtliche Aspekte der Musik zu entwickeln. In diesem Artikel präsentiere ich eine Analyse von Clifford Browns Solo zu “September Song” aus Sarah Vaughans Aufnahme von 1954. Diese Interpretation eignet sich hervorragend für die Behandlung im Unterricht, denn sie enthält eine Reihe interessanter musikalisch-technischer Merkmale und ihre Diskussion kann in einen reichen Kontext eingebettet werden. Ich konzentriere mich hierbei auf Elemente der Melodie und der Harmonie. Obwohl dies in der Jazzpädagogik die wohl am meisten untersuchten Parameter darstellen, sind dennoch viele ihrer Aspekte nicht ausreichend erforscht. Mein Ziel ist es, zu zeigen, wie wir durch Analyse auch jene Aspekte berücksichtigen können, die häufig außer Acht gelassen werden. Zugleich exemplifiziert die Analyse meine Didaktik in einem bestimmten Teil des Musiktheoriecurriculums der Jazzabteilung am Konservatorium von Amsterdam.

**SCHLAGWORTE/KEYWORDS:** Clifford Brown; Didaktik der Jazzharmonik; Jazz Analyse; jazz analysis; jazz harmony didactics; jazz theory pedagogy; motivic development in jazz improvisation; tonal jazz harmony theory

In current jazz practice, performance and theory are closely intertwined. This is good news for the music theorist who teaches jazz students at a conservatory. Jazz students never fail to see the point of theory subjects; they are abundantly aware that active mas-

tery and knowledge of subjects that traditionally belong to the domain of music theory are necessary for them to perform and create music. Ear training is evidently the first and central subject. This is arguably true for every student at a conservatory, but in jazz performance practice, it is virtually impossible to function without a well-developed and “pro-active” ear. Instant recognition of harmonic patterns and chord formations that are sometimes rather complex is a necessary skill if one is to hold one’s ground on the bandstand. Furthermore, auditive skills are important for studying recorded performances.

A close second is the theory of harmony. Jazz performance often requires performers to realize the harmony themselves. In performance, the chord progression is usually predetermined, represented by chord symbols. But exactly how the progressions are played, the actual (foreground) details of the harmony, is negotiated by the performers. This holds true for the vertical distribution of the notes (the voicings) and the voice leading but also includes the substitution, discarding, or addition of chords. Furthermore, “harmony” and “harmonic theory” are broadly understood. In other words, many elements that are not traditionally seen as such are conceived as belonging to the realm of harmony. Melody, for example, is frequently considered in terms of which scales to play in conjunction with which chords.<sup>1</sup> All performers must deal with harmony, most notably, of course, in the improvisations.

Developing a vocabulary for improvisation is central to jazz education. There exists a wealth of pedagogical materials that focus on phrase and chord patterns and chord scales, such as etude-like books or play-alongs. However, this may result in a narrowing of scope. Studying patterns and similar material may diminish the perception of their function in a specific, larger musical context. It may come at the cost of an awareness of moment-transcending events or of matters of which the immediate practical application is less obvious. Issues such as the varying importance and function of harmonies within progressions, the role of a specific (melodic) passage in the complete course of events, the development of melodic ideas, or the relationship between the improvised material and the composition itself, just to name a few, often do not receive proper attention.<sup>2</sup> Therefore, it is one of the most important tasks of jazz pedagogues, certainly at conservatories, to increase awareness of the full breadth of musical phenomena.

At the jazz department of my own institution, the *Conservatorium van Amsterdam*, improvisation is, first and foremost, taught in the individual “main subject” (*Hauptfach*) lesson and, furthermore, in ensembles or specialized courses and electives. The theory

1 This has been taken the furthest in an approach to jazz harmony called chord-scale theory. This is an outlook on harmony in which chords and chord scales are two sides of the same coin, i. e., a supply of pitches that can occur vertically (chords) or horizontally (scales). Representatives of this outlook on jazz harmony are, for instance, Barrie Nettles and Richard Graf’s *The Chord Scale Theory & Jazz Harmony* (1997), and *The Berklee Book of Jazz Harmony* by Joe Mulholland and Tom Hojnacki (2013). Whereas chord scale theory is, in principle, a method for improvisation, in the course of time, it has become intertwined with harmonic theory. This complex relationship is one of the issues I address extensively in my forthcoming work on tonal jazz harmony and its pedagogy.

2 A case in point is David Baker’s *The Jazz Style of Clifford Brown* (1982). Baker instructs the musician to memorize a complete improvisation and play along with the recording as exactly as possible (time feel, inflections, vibrato, intensity, etc.). Next, the player might take all of the II V7 patterns and study them in all twelve keys, and subsequently do the same with cycles, turnarounds, etc., “moving then from the highly specific environment of that particular composition to a more generalized musical situation” (Baker 1982, 17). Although emulating Brown’s style may be the objective, much attention and effort go to the same patterns, which are apparently interchangeable from solo to solo.

program is practice-oriented and evidently also addresses improvisation but is not primarily focused on it.<sup>3</sup> A weekly three-hour class forms the core of the theory program (one hour equaling fifty minutes). This class consists of ear training, harmony, analysis, and basic arranging.<sup>4</sup> Although it is not possible for all topics, the aim is to integrate the subject matter as much as possible. For example, ear training “dictations” are usually based on recordings, which subsequently can be analyzed or used to introduce new theoretical topics. Furthermore, analysis can provide opportunities for an integrated approach. For instance, we can engage those aspects of harmony that the Roman numerals, usually employed for harmonic analysis in jazz, do not cover. Moreover, under the umbrella of analysis, we can study in context what in mainstream jazz pedagogy will so often be broken down into smaller segments. We can address the particular, rather than the general, and in so doing, deepen the aural understanding of music.

In this article, I present an example of such a class. Central is Clifford Brown’s improvisation on “September Song,” a composition by Kurt Weill from the 1938 Broadway musical *Knickerbocker Holiday*. The performance appears on the 1954 recording *Sarah Vaughan*.<sup>5</sup> Given the central artistic position of solo improvisations, primarily in small group performances, taking a solo as a point of departure for analysis in the theory classroom is an obvious choice. The analysis of this specific solo provides an opportunity to discuss a host of issues that are important but easily fall between the cracks and to introduce specific theoretical concepts. The class also involves preliminary analysis and transcription work, which already provides numerous interesting topics.

A “live” analysis class has a specific dynamic; for the sake of readability, however, I will cast this paper mostly as a written analysis, interspersed with commentary regarding the pedagogy. Depending on the available time, the class can consist of one or more lessons. Some tasks may be added or dropped, and the order of the topics may vary, allowing the class to be organized in various ways. The connection to the practice will always be a topic, and mainly takes the form of reconstructing considerations that may have formed the basis for the choices made on the recording. While such questions can be problematic in some contexts, they are part and parcel of the practical study of jazz.<sup>6</sup>

3 Salley (2007, 97) states that collegiate instruction in jazz improvisation is typically given in the jazz theory classroom and private lessons. This may be true for the United States, but not for my institution and the Royal Conservatoire at The Hague (and likely other conservatories in The Netherlands).

4 For this class, of which the name (*Algemene Theoretische Vakken*) is a mouthful, an abbreviation (ATV) is used as a label, which in German would translate as *Praktisch-analytische Musiktheorie: Gehörbildung-Harmonielehre-Werkanalyse-Satztechnik*. The complete theory and history program at the jazz department of the Amsterdam Conservatory is designed as follows: it consists of a two-year basic program of weekly classes that is the same for all students: theory (ATV, 3h), practical solfège (1h), music history (2h), harmony at the piano (1h), and, in the first year only, rhythmical solfège (1h) and “general theory” (*algemeine Musiklehre*, 1h). In the third year, the program consists of electives (history, arranging, analysis, and others).

5 Originally recorded in December 1954, released in 1955, it has been reissued as *Sarah Vaughan with Clifford Brown* in 1990. Next to Sarah Vaughan and Clifford Brown, the other performers are Paul Quinichette (ts), Herbie Mann (fl), Jimmy Jones (p), Joe Benjamin (b), and Roy Haynes (dr); the arrangements are by Ernie Wilkins.

6 Jazz musicians are likely to consider what performers may have been “thinking,” which may be seen as a jazz-specific form of the “Intentional Fallacy”: firstly, we will not be able to verify the goings-on in a performer’s mind; secondly, the conceptual framework of the person inquiring will exert considerable influence on the outcomes.

This article focuses on how this type of class can complement and support the study of harmony and melody. This is not to say that other very important aspects of jazz performance, such as timing and articulation, could not be addressed in the context of this specific solo. They most certainly could, and I will, on occasion, incorporate some discussion of these matters.<sup>7</sup>

## THE PRELIMINARY WORK

Prior to anything else, we must prepare the material on which we base the analysis. First, we need to establish the more or less “original” melody and harmonization of the composition. When an existing piece, such as a standard, is the basis of an improvisation, familiarity with and understanding of the musical material is required, for instance, for arriving at one’s own interpretation of a piece — an important part of the artistic process. Creating solid versions is therefore an essential skill that can be cultivated and developed in the theory classroom.<sup>8</sup> In this case, the endeavor is necessary to better understand the artistic choices in the Sarah Vaughan version.

Over time, a great many standards and other core pieces from the repertoire have become available in the lead sheet format commonly used in jazz; these are not always reliable, though. For example, it is often impossible to determine how a version was created, and the risk that there are outright errors is considerable. No lead sheet can thus form the point of departure without a check. Many show tunes were published in a version for voice and piano. Together with the earliest recording(s) they are important sources.<sup>9</sup> For our purposes here, we use the version for voice and piano of Weill’s song.<sup>10</sup>

- 7 It would also be feasible to cast the net even wider and include the broader context in the discussion, for instance in cooperation with music historians. Of course, Vaughan’s and Brown’s vitae and the broader context of the history of the United States, can be addressed. Further historical context can be discussed by also bringing the background of the composer of “September Song,” Kurt Weill, into the discussion. We could also include Sarah Vaughan’s performance of “September Song” with Wynton Marsalis and orchestra at the Boston Pops on May 1st, 1984 (Marsalis/Vaughan 1984). In this performance, Marsalis plays Brown’s solo more or less verbatim. This provides a steppingstone to consider Marsalis’ artistic beliefs and views on jazz history. Marsalis champions what is called neo-classical jazz, “an approach to the genre that from the beginning incorporated a polemical and revisionist argument about jazz history, demarcating boundaries of aesthetic purity that often mirrored the dismissal of contemporary Black culture in broader conservative media discourse” (DiPiero 2022, 81). The point is to address such discussions and the possible positions one can take, a discussion all the more pertinent within the walls of an institute such as the conservatory. For more on Marsalis, see for instance Teal (2014). In all his capacities, Marsalis has a direct impact on the music, not only by his focus on specific repertoire and musicians but also through his hiring policies. Much has been written about Marsalis’ policies at Jazz at Lincoln Center. A good starting point is Pellegrinelli (2000).
- 8 Stover (2013) takes a similar approach. He discusses the study of various “texts” as part of preparation for improvisation and points to the analytical shift of focus from interpretive to productive orientations (ibid., 111).
- 9 My view in this matter is in line with Strunk (2005, 302). Furthermore, it is important to note that the earliest versions (published or performed) of tunes may have been a “group effort.” See, for example, Suskin (2009).
- 10 Small differences in text (but not music) occur between various editions. This version is based on *The Best of Broadway*, New York: Chappell Music Company, s.a.



Example 1 shows the first eight measures of the chorus, transposed to the key of Vaughan's recording, A<sup>b</sup> major.<sup>11</sup>

Example 1: Kurt Weill, "September Song," mm. 1–8

At this point, depending on the time available, a number of aspects can be incorporated into the class. For instance, we could consider the relationship between the text and the music,<sup>12</sup> or an extra task could be to transpose the published C major version to the key of the Vaughan version, A<sup>b</sup> major. Whatever the choices may be, the notated music, especially the harmony, is discussed in detail.

Of particular interest are the opening measures. The harmony in m. 1 is a minor added 6th chord, with the (unstable) 6th in the melody. This is surprising after the verse, which is in major throughout, and the upbeat line in the melody that consists of an incomplete arpeggio of the major tonic ( $\hat{1}-\hat{3}-\hat{7}$ ). The major-to-minor change provides a sudden shift in the atmosphere. M. 2 provides even more instability and melancholy with the introduction of the  $\flat\hat{6}$  both in a middle voice and in the melody. In m. 3, the tonic chord appears as a major chord again, with  $\hat{5}$  in the melody. Evidently, at first, the opening sonority will be perceived as, and arguably *is*, a tonic minor added 6th chord. But we can also interpret the  $\hat{6}-\flat\hat{6}-\hat{5}$  line and shift of  $\flat\hat{3}$  to  $\hat{3}$  as two slowly operating voices, suspending the tonic's third (C<sup>b</sup>/B to C) and fifth (F to F<sup>b</sup> to E<sup>b</sup>), respectively. We can, therefore, consider the first four bars of the tune as actually only harmonized with the tonic, A<sup>b</sup>. Example 2 shows the voices in the lower staves; the  $\hat{6}-\flat\hat{6}-\hat{5}$  line appears both in the melody and a middle voice. Thus, the passage forms an excellent opportunity for discussing the importance of voice leading and introducing the principle of prolongation as well as the various levels of harmony (foreground, middle ground, etc.).

11 Since only the chorus is performed on the recording, the verse is not considered here. However, it is important to the extent that it poses the main key quite clearly, which has a bearing on the opening of the chorus.

12 For instance, in the B section where the singer does not dare to think beyond November.

The image shows two systems of musical notation. The first system consists of two staves (treble and bass clef) with a 4/4 time signature and two flats in the key signature. The first measure contains a whole note chord. The second measure contains a whole note chord with a triplet of eighth notes above it. The third measure contains a whole note chord. The second system also consists of two staves, continuing the music from the first system. It features a triplet of eighth notes in the second measure, which is a continuation of the triplet from the first system.

Example 2: Voice leading in mm. 1–3

The passage also provides an occasion to discuss the appearance of a minor tonic in a major-key piece. The chord symbol notation used in lead sheets may easily lead to analyses in which the chord quality is simply translated into a Roman numeral. Thus, the first bar would be analyzed as “I minor” as an instance of “modal interchange.” However, such an analysis does not reflect the “how?” — the crucial role of the voice leading in the passage. Also, the “modal interchange” label easily obscures the “why?” — the ambiguity of key and juxtaposition of minor and major reflecting the melancholy and ambivalence of the text. The passage offers opportunities of exploring how changing the quality of a key’s third, in principle, entails a modulation and remains an exception in the tonal repertoire. It could invite discussion of pieces in which this also occurs or in which this only seems to be the case. An example of the former could be “Autumn in New York,” which starts in major but, after some earlier hints, ends in minor. “The Man I Love” could serve as an example of the latter: The major tonic in m. 1 changes into a minor chord in m. 2, which is not tonic but functions as a subdominant in relation to the next chord. It is my experience that the students usually volunteer many more examples, which enriches the discussion of the topic.

To better articulate the issue of the voice leading, it is helpful to have every student prepare a lead sheet version of the composition. We then encounter the problem of there being no satisfactory solution for the opening measures, especially in the second bar. Here, we have no alternative but to notate the symbol as  $F^b/A^b$ . Even if we are aware that the slash-chord notation can be misleading and that the bass note may, in fact, be the root, the symbol  $F^b/A^b$  will still produce the (psychological) effect that the chord is  $F^b$ . Example 3 shows such a lead sheet version in the key of  $A^b$ .<sup>13</sup>

For the remainder, the chorus is not particularly harmonically dense, and the harmonic procedures are not complicated.

13 A lead sheet version of “September Song” appears, for instance, in *The New Real Book* (Sher 1991, 318). There the chords in the first bars are (transposed to  $A^b$ ): m. 1:  $D^b7$ , m. 2:  $D^b7 / G^bma7 C^bma7$ , m. 3:  $A^bma7 B^bm7$ . It is based on multiple sources (*ibid.*, 464). The reharmonizations reflect the difficulty of dealing with harmony that relies on voice leading and the tentative status of lead sheets.

Example 3: Lead sheet translation of the published version of Kurt Weill's song

## TRANSCRIPTION AND NOTATION

Musical notation provides us with something tangible — a means to communicate in class. Therefore, we will use a transcription of Clifford Brown's solo as the basis for the further analysis. Notation captures only so much of the music; the transcription will mostly serve as a mnemonic device to evoke the auditive memory of (specific parts of) the performance. Making a transcription partly involves analysis as decisions need to be made regarding notation. In terms of pitch, this usually concerns whether to write ghost notes or not, estimating how to write inflected pitches, and how to write very fast passages that are difficult to hear. Most decisions, though, involve the notation of the rhythm. I take the view that the notation should reflect how we hear the music as closely as possible, regardless of early or late timing. In this case, one specifically important decision concerning the notation of the rhythm must be made. The piece is played very slowly, even for a ballad. At the end of the head, a change is prepared to double-time feel, first in the drums (starting around 2:20).<sup>14</sup> At the beginning of Clifford Brown's solo, the double-time feel has taken precedence. Since the notation of the rhythm is so closely connected to the articulation, in my transcription, I chose to write in double time. Thus, two measures in the transcription equal one measure in the original song. In this way, the notation best reflects the triplet swing feel of the line. It should be noted that because bassist Joe Benjamin stays in two (relative to the double-time feel), the actual pulse remains somewhat ambiguous. This ambiguity is one of the major factors in the creation of the relaxed yet melancholic atmosphere of the performance.

Of course, preferably, all students transcribe the complete solo. This is not merely a means to integrate a form of ear training into the class; it is by far the best way to become intimately familiar with the performance. Additionally, comparing the various transcriptions in class can give rise to useful discussions. It also provides the best handle for addressing details of Brown's performance. Especially if there are trumpet players in the

14 The double-time feel is already alluded to in some of the improvised backgrounds in the theme presentation.

group, the latter can be very profitable: if they are willing to play examples (which is not always the case), they can provide tremendous insight into the actual difficulty, power, and expressiveness of Brown's playing and make many extra details audible to non-trumpet players.<sup>15</sup> Since I focus on other elements in this paper, in my transcription, shown in Example 4, I have included only a few ghost notes and an occasional indication of timing (mostly swing vs. straight). Most of Brown's inflections, grace notes, microtiming, etc., have not been included. Of course, not every student will transcribe equally quickly and accurately. To what extent the transcription should be prepared by the students themselves depends on the group composition and the specific focus of the course (more analysis-oriented or more integrated). Either way, students should be very familiar with the recording and should have listened intensively before the next analytic step.<sup>16</sup>

### CLIFFORD BROWN'S SOLO

Now we have analyzed and familiarized ourselves with the original song and prepared the transcription, we can turn to the solo. As discussed above, many events in the first four bars of the original song, such as the apparent change of minor to major, can be regarded as voice-leading phenomena, and the harmonic function is essentially tonic. This alone is reason enough for reharmonization, but the very slow tempo in this performance makes it all the more necessary. The first eight measures (sixteen in the transcription) have been reharmonized. The ambiguous opening tonic chord has been replaced with IV, appearing as a "blues-IV" (D<sup>b</sup>7). This chord not only fits the style nicely but also adds to the ambiguity because of its instability in the key. Another interesting aspect of this reharmonization is that the song's horizontal line  $\hat{6}-\flat\hat{6}-\hat{5}$  is one that occurs very often in jazz harmony, usually in combination with the harmonization IV-IV<sup>md</sup>-I (or variants thereof).<sup>17</sup> Thus,  $\hat{6}-\flat\hat{6}$  has strong associations with the subdominant in jazz harmony. The D<sup>b</sup>7 remains until the end of m. 4, where it is followed by a brief V. The addition of V, however brief and underplayed, points to the stylistic preference within the style for authentic rather than plagal progressions.

- 15 For example, Clifford Brown uses a specific tonguing technique to ghost the notes, using "th." I thank Erik Veldkamp for clarifying this.
- 16 Should no transcription be required, this does not mean that ear training is not an element of the class. I consider analysis an important form of ear training as well — ear training slowed down. It should also be mentioned that the skill of transcription will always be needed. Even today, when there is an abundance of solo transcriptions available, be it on the internet or in publications, it is still necessary to evaluate materials for reliability and check the quality (similar to the lead sheets of jazz pieces).
- 17 The designation "md" at the Roman numeral stands for *Molldur*: the lowered 6th scale degree in major. I adopt this term from Louis/Thuille (1913, 158–160). This designation helps to articulate the special status of this lowered 6th scale degree in the tonal jazz idiom. Especially in the standard repertoire, *Molldur* occurs much more frequently than other forms of modal interchange and is very important in the "rhetorical pathway." I use the latter term to articulate the gradations in (expressive) weight of the various chords or harmonic moments within a form (usually a chorus), which forms, as it were, the blueprint for building the musical case.

The musical score is written in treble clef with a key signature of three flats (B-flat major/C minor) and a 4/4 time signature. It consists of two systems of staves. The first system covers measures 1 through 32, and the second system covers measures 48 through 64. Chord changes are indicated above the staff. Musical techniques such as triplets (marked with '3'), ghosting (indicated by a small 'x' over a note), and phrasing ('late' and 'straight') are used throughout. Measure numbers 6, 10, 14, 18, 22, 25, 29, 48, 51, 55, and 60 are clearly marked at the beginning of their respective staves.

Example 4: Transcription of Clifford Brown’s solo, mm. 1–32 (starting ± 2:40) and mm. 48–64 (starting ± 4:20)

Brown’s opening statement is a smart paraphrase of the original melody’s first line. As can be seen in Example 5, he recasts the upbeat into a complete and embellished arpeggio of  $A^b\text{maj}7$ . The long upbeat is followed by what I consider the main motif in m.1 (labeled a), which is subsequently repeated twice (a and a’). What exactly constitutes the main motif is open to interpretation. It can be heard in different ways, as usually transpires in the student’s transcriptions. Some hear a motif of two, and others a motif of three notes. In fact, both are true, since Brown ghosts the third note, rendering it ambiguous. While techniques such as ghosting notes are common, and determine the rhythm of lines to a great extent, in this case, we can also interpret it as a more structural event. We may note that the motif, including the ghosted note, corresponds to the three-note tone repeti-

tion in the original melody. That the third note should be ghosted is interesting, as Brown's solo will mostly feature the two-note tone repetition, as we will see. Moreover, the original melody's triple tone repetition returns in another way. In the opening phrase, the motif appears three times. As can be seen in Example 5, each repetition corresponds to a melody tone, at the proper location in the hypermeasure. The second repetition (a') varies the motif. It is both fragmented (limited to two core pitches) and augmented (from eighth notes to quarter notes). Thus, the opening has a classic aaa' set-up. The final pitch in m. 2, the B<sup>b</sup>, is the odd one out. It does not appear in the original melody, and in terms of range, it stands out within the line. The two metrical dimensions of the line, one corresponding to the hypermeasures and the other to the surface time feel, remain important throughout Brown's performance.

The image shows three staves of musical notation in 4/4 time with a key signature of three flats. The first staff contains the original melody, with three repetitions of a motif labeled 'a', 'a', and 'a' (augmentation). The second staff shows a variation of the motif labeled '1', '2', and '3'. The third staff shows a further variation of the motif labeled 'a', 'a'', and 'a''.

Example 5: Transcription of Brown's opening statement and main motif (a)

Frequently, the apparent complexity of the material that the detailed analysis highlights leads to discussions about whether this fragment was improvised or premeditated. This discussion should not be brushed over light-heartedly because it foregrounds some of the tacit beliefs that students may hold about the nature and the aesthetics of improvisation in a jazz context. An element that may advance the discussion can be found in the introduction of the performance. Here, the flute already plays a motif that is derived from the same part of the melody, which has a bearing on the listener's perception of Brown's opening. We can also make excursions to other such paraphrases and their subsequent importance in an improvisation, which are not exceptional in the style. A famous instance is Parker's opening in the 1947 version of "Embraceable You" (take 1). While it can be heard as a quote from "A Table in the Corner," it is also a retrograde of the first measures of Gershwin's melody.<sup>18</sup>

In mm. 3–5, Clifford Brown plays a varied repetition of the opening motif, now beginning on beat 3 (see Ex. 5). One instance of motif a is dropped and a tail is added to the phrase, its ending a variation of motif a'. As mentioned, the B<sup>b</sup> of the opening phrase in m. 2 stands out. It is unstable, both in relation to the chord (13 of D<sup>b</sup>7) and in the key (2̂ in A<sup>b</sup> major). In m. 4, the corresponding pitch is now a C<sup>b</sup>, and forms a *Sekundgang*, a struc-

18 For an in-depth analysis of Parker's "Embraceable You" from a Schenkerian perspective, see Martin (1996). For an in-depth analysis of Clifford Brown's developmental techniques, also from a Schenkerian perspective, see Stewart (1974).

tural melodic progression with the B<sup>b</sup> from m. 2.<sup>19</sup> If the students are not yet familiar with this term, this is a good opportunity to introduce it. It is an important phenomenon, which can be clearly demonstrated here because it allows us to account for the appearance of the B<sup>b</sup> and C<sup>b</sup>. Owing to the *Sekundgang*, we are more likely to interpret the C<sup>b</sup> as a B, which sounds even more unstable than the B<sup>b</sup> (enhanced by the brief E<sup>b</sup>7 at the end of m. 4). The B<sup>b</sup>-B *Sekundgang* creates an expectation of resolution to C, and indeed, the subsequent descending arpeggio in the melody in m. 4 “transports” the melody to the middle register, after which the B resolves to the C, supported by the tonic chord (m. 5, beat 1). This should lead to a release of the tension, which is unfortunate at this point because of the long tonic function. However, the one seemingly unsatisfactory element in the passage is the resolution of the B in the wrong octave. Precisely this aids in sustaining the energy in these measures. The loss of energy is also circumvented by the use of prolongation techniques in mm. 6–7. The tonic is elaborated with the passing chord B<sup>b</sup>m7 and the tonic substitute Cmin7, and the low C in the melody with a mere scale, descending from A<sup>b</sup> back to C. The line provides a contrapuntal motion to the ascending bass and is made interesting by Brown’s various techniques of execution and embellishment.

The C *does*, however, subsequently appear in the correct octave, appearing first in m. 8 as an upbeat in combination with the F7.<sup>20</sup> The actual moment of resolution of the B to C follows in m. 9. At this point, the harmony changes to B<sup>b</sup>7, which destabilizes the C significantly. In this way, the expected resolution occurs, but the musical energy does not decline. In sum, the  $\flat\hat{3}/\sharp\hat{2}$  to  $\hat{3}$  line from the beginning of “September Song” is a prominent feature of Clifford Brown’s opening measures in an “extended” version, starting on  $\hat{2}$ , and then moving to  $\sharp\hat{2}$ . Subsequently, the horizontal tension resolves with the low  $\hat{3}$  at a point that corresponds to the original moment of resolution, and with the high  $\hat{3}$  at the arrival of the B<sup>b</sup>7. The latter’s pronounced and relatively sustained appearance matches the original melody’s pronounced and sustained high B<sup>b</sup>. Such a replacement of an important melodic pitch with a more “hip” version, in this case, the 9 instead of the 8 of B<sup>b</sup>7, is a common feature of the style. From the C in m. 9, the structural, overarching *Sekundgang* will then descend.

Example 6: *Sekundgang* in mm. 9–11

The phrase that appears in mm. 9–11 on a deeper structural melodic level sustains the top note C during its three measures. This phrase is very free and diverse and provides contrast to the opening measures through its virtuosity and capriciousness. It provides ample

19 I have adopted the term *Sekundgang* from Hindemith (*Unterweisung im Tonsatz*). I use the German word because in the English translation, the term is dubbed “step-progression” (Hindemith 1945, 193). However, this term is used for progressions of chords in which roots are a second apart. Since such progressions are quite common in jazz, using the same term for two entirely different phenomena is impractical.

20 The upbeat figure can give rise to discussion about whether we hear it as another instance of the main motif (because of the tone repetition) or not.

room for discussion about the notation of the rhythm when transcribed. My notation, as shown in Example 6, is not the only option.<sup>21</sup> The line itself is also overarched by a *Sekundgang*, which appears in a manner that is very typical for bebop. The apex notes appear irregularly and at a faster pace as the line progresses. Thus, the *Sekundgang* engenders a second rhythmical layer, which provides much of the attraction and swing of the line, quite typical of the style. The faster pace at the end creates a suggestion of acceleration. Yet another *Sekundgang* appears at the bottom of the line, operating at a much slower pace.<sup>22</sup>

An additional function of the phrase in mm. 9–11 is the octave transfer. It is a distinct feature of the style that phrases such as this negotiate the registers (as can be seen previously in mm. 4–5).<sup>23</sup> Brown brings the line down from the high C to the low B<sup>b</sup>. The low B<sup>b</sup> forms a long-range enclosure together with the G in m. 12, and finally resolves to the A<sup>b</sup> in m. 13 (shown in Ex. 7). In the high register, the high C at the beginning of m. 9 descends to the high C<sup>b</sup> in m. 12. Here, Clifford Brown uses a new motif (labeled x) with contrasting material. Because of its triplets and the use of the  $\flat\hat{3}$ , it has a strong blues connotation. Similar to the first measures, Brown thus “works” in two registers, but there is a clear hierarchy between the two, with the high register being the primary one. As before, the horizontal and harmonic tension resolve in the low register first. That the tension is still unresolved in the high register sustains the musical energy.

Example 7: Long-range enclosure B<sup>b</sup>-G-A<sup>b</sup> and new, contrasting motif (x) in mm. 11–13

The high C<sup>b</sup> from m. 12 will eventually resolve to the A<sup>b</sup>.<sup>24</sup> Where exactly one experiences the eventual resolution is a matter of interpretation. It first appears in the same bar as the low C (m. 13, beat 4) and could be heard to resolve there (indicated by the dashed line in Ex. 7). It is also possible to hear the resolution only in m. 15, beat 3, as will be discussed below. We should take note that m. 13 corresponds to m. 7 in the original, which means that, in principle, the melodic and harmonic tension (should) resolve here. And indeed, as we have seen, Clifford Brown plays both the low and high A<sup>b</sup> in the melody. However, even though the tonic harmony is not significantly reharmonized, the passage neither works as an ending nor sounds static. This is because, in m. 13, Clifford Brown begins a process of acceleration. The acceleration is brought about by a change from the relaxed triplet feel to straight eighths and to the use of fragmentation — motif a is reduced to its core (two notes, see Ex. 8). Ultimately only the core motif remains, which, moreover, is

21 If time allows, it is interesting to compare this line to Marsalis' execution, see n. 7.

22 As the example shows, such phrases can have multiple *Sekundgang* lines, sometimes even as many as three. Obviously, in such cases, not all lines will have the same amount of rigor.

23 For more on the importance of register in Brown's voice leading, see Martin (2006).

24 It should be noted that in the overall key, the C<sup>b</sup> is the lowered third scale degree. In this style, the structural descent  $\hat{3}-\hat{2}-\hat{1}$  often appears as  $\hat{3}-\flat\hat{3}-\hat{1}$ , with  $\flat\hat{3}$  being a large-scale blue note.



played in double time (m. 15, beat 3). As the  $A^b$  is placed on the relative downbeat, in combination with the tonic harmony, its structural melodic arrival can also be experienced here. At the same time, the repeated motif over the now static tonic imbues the music with a sense of “being stuck.”

Example 8: The development of motif a in mm. 15–17

Crucial is the subsequent change of harmony to  $D7$  in m. 16 (Ex. 8). The seemingly dead-end street, so to speak, in which the main motif found itself, turns out to have an exit after all. The  $D7$  destabilizes the  $A^b$ , which becomes the  $^b5$  in the chord. The harmony “frees” the core motif, as it were. For such a situation, I use the expression “harmonic freebie.” This is obviously not an official term, but one that will hopefully stick. Its purpose is to make students aware that one can let the harmony do the work. It is as though Clifford Brown responds to the “escape,” for from this point onwards, the motifs again become longer and gradually more melodic. In the passage Brown combines the main motif a with material that relates to motif x. This material thus becomes a more structural, recurring counterpart to the main motif. The fact that we consider this material as structurally significant may lead to some discussion. Evidently, the material is quite generic. It is important, though, to point out that also generic material can gain more weight, for instance, when it recurs, as is the case here. In mm. 18–19, Brown plays a variation of m. 17 (including the upbeat motif). Therefore, we will hear the passage from m. 13 up and until m. 19 as belonging together. This means that Clifford Brown is overriding the form, because in m. 17 the repeat of the A-section has begun. Such a procedure is quite common in the style.

Example 9: a. Variation of main motif a (m. 21); b. Ghost notes

In mm. 18–20, Clifford Brown briefly plays a repeated motif reminiscent of the upbeat to m. 1, with a light triplet feel. In m. 21, he returns to the straight eighths in a passage based on a new variation of the main motif (Ex. 9a). This variation consists of an upbeat and the original three-note version of motif a, as the lower brackets in the example show. The three-note core rhythm itself is constructed from the two-note version of motif a, once in eighth notes and once in a double-time feel, using 16th notes (Ex. 9a, small brackets). Interestingly, similar to the opening measures, Brown uses the ghosted notes as well (Ex. 9b).<sup>25</sup> In addition to the tone repetition, the opening phrase’s ascending perfect fourth (m. 2) also returns here. Again, multiple “speeds” are operating simultaneously: the two in

25 Perhaps because of the double time, the ghost notes are less audible, especially in the second half of m. 21.

the respective versions of the motive and one more created by the *Sekundgang* on beats 2 and 4 (see Ex. 10).

The line itself operates in a quasi-two-part manner at first (mm. 21–23). The stationary  $E^b$  (a pedal of sorts) alternates with a quite regularly placed top line (Ex. 10). The top notes ascend from  $A^b$  through  $B^b$  to  $C$ , and eventually to the  $E^b$ .<sup>26</sup> From the moment the high  $E^b$  is reached in m. 23, the melody becomes more capricious, and the repeated  $E^b$  dissolves into the line as well. The top line descends more than an octave from  $E^b$  to  $D$ . The target note  $D$  already occurs at the very weak last 16th of m. 24, but the structural arrival takes place in m. 25, beat 4.

Example 10: *Sekundgang* creates sense of acceleration in mm. 21–25

In m. 26, Clifford Brown returns to the original triplet swing pulse. The effect is that of slowing down, which installs an expectation of closure. This is reinforced by the descending *Sekundgang*  $C$  (m. 26),  $B^b$  (m. 27),  $A^b$ ,  $G^b$ ,  $F$  (m. 28), to  $E^b$  (m. 29). The melodic content is not very specific, with only light touches of previous material, such as the gesture from m. 12 and motif a (see Ex. 4 above and Ex. 11b). The landing on the  $E^b$  occurs together with the arrival of the tonic chord, but since  $E^b$  is the fifth of the chord, there is only a tentative sense of closure.<sup>27</sup> The phrase in mm. 30–31 functions as a kind of summary but also descends further to the  $C$ . Whether one hears the  $C$  or the  $E^b$  as the structural target note in the passage is open to interpretation. What is clear is that Clifford Brown does not end on the tonic note  $A^b$ .

Example 11: Instances of unemphatic return of earlier material supplying coherence: a. mm. 4–5; b. mm. 26–27; c. mm. 30–31; d. mm. 49–50

At this point, the chorus is only halfway. Nevertheless, another soloist takes over, flutist Herbie Mann. A switch of soloist occurring at a formal point of the chorus other than the top is not unusual, and certainly not in slow ballads. However, a subsequent return to the

26 The passage has a specific form of the octave transfer: from the  $C$  (m. 22), a quick descent leads to  $E^b$ . At this point, the  $E^b$  is played an octave higher, as the goal of the ascent from the preceding bars.

27 The subsequent  $A^b$  in the same bar falls outside the *Sekundgang*, occurs on a weak moment and thus does not provide structural closure.

previous soloist to play the final 16 bars, as happens here, is less common. In a sense, this makes the flute solo part of the trumpet solo. Brown's return makes clear why he did not end on the  $\hat{1}$  in m. 31; the closure at that point was only tentative. That this section concludes the complete chorus is certainly something to listen to and discuss in class, also because some transcriptions do not include it.<sup>28</sup> (For reasons of space we will only focus on Brown's playing here.)

The rhythm section's playing in the passage supports the winding down. The final section is of a quite laid-back nature, both in content and execution. Brown uses a relaxed tone and easy-going triplet feel, underscored by the fact that pianist Jimmy Jones plays less in a double-time feel than in the previous parts. Brown's musical material is deceptively simple and generic. However, Brown does make use of earlier material, especially the main motif. It occurs at the end of most of the phrases in the augmentation (a'), but rather unemphatically. That the listener perceives it as the main motif is a result of Brown's handling of the motif throughout the improvisation. After all, in and of itself, this material is completely generic. Example 11 shows some of the stages of this development after the opening statement. The fact that such generic material can be "structural" or "main subject matter" in a solo, can be a steppingstone to discussing the relationship between style and originality.

In the passage Clifford Brown actually plays the same  $\hat{2}$ - $\hat{\#2}$ - $\hat{3}$  ascent from  $B^b$  to C as in the opening measures, but, again, in this section in a more relaxed manner. That this section functions as a "wrapping up" of the complete 64-bar chorus, becomes even clearer with the augmentation of the rhythm in mm. 42–46. Virtually all that occurs in these bars is the  $\hat{3}$ - $\hat{2}$ - $\hat{1}$  descent. The durational proportion of the notes may seem exceptional in relation to the complete solo, but in relation to the underlying proportions of the chorus (the hypermeasures), they are not.

Clifford Brown first lands on the  $A^b$  in the "proper" register and, by octave transfer, also closes an octave lower. The descent employs the main motif in such a way that even the double-time feel recurs in this codetta of sorts.

Example 12: Closing section (mm. 49–64)

28 An example is the transcription in Lewis 1991.

## RESUMÉ AND SOME FINAL THOUGHTS

As discussed, harmonic theory is central in jazz pedagogy and is conceived in very broad terms. It provides the basis not only for realizing chord progressions but also for playing melodies. The focus of mainstream pedagogy is mostly on chords and scales. However, because of its importance for practice, it is crucial to teach harmonic theory in depth and to incorporate all its facets. We should also realize that harmonic theory, because of its importance for performance, feeds back into the practice.

In the foregoing, I have shown how we can address aspects of harmony and improvisation beyond the musical moment through analysis, focusing, in this case, on Clifford Brown's improvisation on "September Song." It enables us to engage with the structure of a solo, the development of the material, long-range connections, the hierarchy of the material, and the like. The detailed discussion of the development of the motivic material in Clifford Brown's solo articulates its scope and rhetorical impact. I consider such detailed analysis an essential part of any theory lesson because, time and time again, these insights prove to be eye-openers for students, even if they were already familiar with or had previously studied the solo under consideration.

The opening motif provides an avenue to discuss improvisational invention from the perspective of the composition. What does the piece offer in terms of creative possibilities, or potential pitfalls (such as the extended tonic passage)? The less important motif x provides an occasion to consider that generic material can be structurally significant in a solo. Furthermore, it can spur discussions of which material we actually hear as derived from motif x.

Analysis can also form an opportunity to address more general aspects of melody and harmony, especially those that mainstream pedagogy does not always thoroughly consider. To this end, an integrated approach, in which analysis is combined with harmony and ear training, is especially apposite. Comparing the harmony of the original piano-vocal sheet music and the reharmonizations in the A-sections in the recording makes it possible to address aspects of harmony that can easily be overlooked, such as voice leading, structural versus embellishing progressions, harmonic layers, or the rhythmical dimension of the number of chords per bar. It also enables us to consider which musical reasons may have underpinned some of the decisions made in the performance and how the material of the solo relates to the underlying harmony in terms of structural versus embellishing moments.

Of course, producing analyses such as the one presented above are only initial steps, but important steps nonetheless. The ultimate goal is for students to be able to integrate these insights into their own playing. We can help students take that step by suggesting how to create practical exercises. This can be supported by assignments that are more practice-oriented but can still be dealt with in the theory lessons. Based on the analysis above, one assignment could be to ask students to record their own improvisations and analyze them for aspects addressed in the analysis, such as large-scale and small-scale *Sekundgang*, the interconnectedness of motivic material, or the status and impact of generic material within the context of the improvisation. Another is to design a motif, motif group, or phrase based on the melody of, for example, a standard, which could serve as the basis of an improvisation. Yet another assignment might be to produce a reharmonization of a piece, but to radically change the tempo, to very slow as in this recording, or contrariwise. By discussing these assignments in class we can cultivate a broad analytical attitude, including toward one's own playing — an attitude that is indispensable in a living musical culture.

## References

- Baker, David. 1982. *The Jazz Style of Clifford Brown*. Hialeah: Studio 224.
- DiPiero, Dan. 2022. *Contingent Encounters. Improvisation in Music and Everyday Life*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hindemith, Paul. 1945. *The Craft of Musical Composition. Theoretical Part*. New York: Schott.
- Lewis, Marc. 1991. *Clifford Brown. Complete Transcriptions*. Los Angeles: Brownie Publications.
- Louis, Rudolf / Ludwig Thuille. 1913. *Harmonielehre*. Stuttgart: Grüninger.
- Marsalis, Wynton / Sarah Vaughan. 1984. "Wynton Marsalis & Sarah Vaughan – September Song." <https://www.youtube.com/watch?v=oRhhNPBPGyU> (20 May 2024)
- Martin, Henry. 1996. *Charlie Parker and Thematic Improvisation*. Lanham: Scarecrow Press.
- Martin, Henry. 2006. "We Remember Clifford. Variation Technique at the Middle-ground." *Tijdschrift voor Muziektheorie* 11/1: 1–8.
- Mulholland, Joe / Tom Hojnacki. 2013. *The Berklee Book of Jazz Harmony*. Boston: Berklee Press.
- Nettles, Barrie / Richard Graf. 1997. *The Chord Scale Theory & Jazz Harmony*. Rottenburg: Advance Music.
- Pellegrinelli, Lara. 2000. "Dig Boy Dig." *The Village Voice*. <https://www.villagevoice.com/2000/11/07/dig-boy-dig/> (20 May 2024)
- Salley, Keith. 2007. "Beyond Chord-Scale Theory. Realizing a Species Approach to Jazz Improvisation." *Journal of Music Theory Pedagogy* 21. <https://digitalcollections.lipscomb.edu/jmtp/vol21/iss1/5> (20 May 2024)
- Sher, Cuck, ed. 1991. *The New Real Book*, vol. 2. Petaluma: Sher Music.
- Stewart, Milton Lee. 1974–75. "Structural Development in the Jazz Improvisational Technique of Clifford Brown." *Jazzforschung/Jazz Research* 6–7: 141–273.
- Stover, Chris. 2013. "Analysis as Multiplicity." *Journal of Music Theory Pedagogy* 27: 111–140. <https://digitalcollections.lipscomb.edu/jmtp/vol27/iss1/2> (20 May 2024)
- Strunk, Steven. 2005. "Notes on Harmony in Wayne Shorter's Compositions, 1964–67." *Journal of Music Theory* 49/2: 301–332.
- Suskin, Steven. 2009. *The Sound of Broadway Music. A Book of Orchestrators and Orchestrations*. New York: Oxford University Press.
- Teal, Kimberly Hannon. 2014. "Posthumously Live: Canon Formation at Jazz at Lincoln Center through the Case of Mary Lou Williams." *American Music* 32/4: 400–422. <https://doi.org/10.5406/americanmusic.32.4.0400>

© 2024 Barbara Bleij (barbara.bleij@ahk.nl)

Conservatorium van Amsterdam [Conservatory of Amsterdam]

Bleij, Barbara. 2024. "Clifford in the Classroom: 'September Song'." *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 125–142. <https://doi.org/10.31751/1207>

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

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

eingereicht / submitted: 24/01/2024

angenommen / accepted: 23/03/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 24/07/2024



# Vom mehrstimmigen Satz zur Toccata

## Gerüst und Figuration bei Girolamo Frescobaldi

Elías Hostalrich Llopis

Eines der berühmtesten Beispiele für ›Rekomposition‹ in der Musikgeschichte ist Girolamo Frescobaldis *passaggiato*-Bearbeitung des vierstimmigen Madrigals *Ancidetemi pur* von Jacques Arcadelt. Frescobaldi ging hier weit über das hinaus, was man damals unter *intavolature diminuite* verstand. Er legte nämlich ein Werk vor, das statt einer diminuierten Intabulierung eines Madrigals vielmehr wie eine originäre Toccata daherkommt, die von diesem Madrigal inspiriert ist. Anhand dieses Beispiels möchte ich eine Tür in den Bereich der Stilkopie und der Improvisation öffnen, was notwendigerweise mit der Frage nach dem bis heute wenig erforschten und kaum greifbaren Personalstil Frescobaldis verbunden ist. Zwei Aspekte seines Stils, das kontrapunktische Gerüst und die Figuration, sollen im folgenden Text analysiert und systematisch dargestellt werden. Exemplarisch wird am Ende ein Ausschnitt aus einer *passaggiato*-Bearbeitung eines Madrigals im Stile Frescobaldis vorgestellt.

One of the most famous examples of ‘recomposition’ in music history is Girolamo Frescobaldi’s *passaggiato* arrangement of the madrigal *Ancidetemi pur* by Jacques Arcadelt. Here Frescobaldi goes far beyond what was understood at the time by *intavolature diminuite*. He thus presents a work which, rather than a diminished intabulation of the madrigal, seems to be another of his toccatas, inspired by this madrigal. With this example, I would like to open a door into the realm of stylistic copying and improvisation, which is inevitably linked to the question of Frescobaldi’s personal style, and which has been little studied and hardly tangible. Two aspects of his style, the contrapuntal framework and figuration, will be analyzed and systematically presented in the following text. As an example, an excerpt from a *passaggiato* arrangement of a madrigal in Frescobaldi’s style will be presented at the end.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Figuration; Frescobaldi; intabulation; Intabulierung; Madrigal; Passaggiato; Toccata

### PRAELUDIUM

So wie es für einen literarisch gebildeten Menschen, will er sich auf seinem Gebiet vervollkommen, angemessen und nötig ist, die Werke gelehrter Autoren zu studieren, um täglich sein Wissen um neue Erkenntnisse zu vermehren, so ist es auch für einen Clavierspieler wichtig und nötig, um auf seinem Gebiet Perfektion zu erlangen, dass er sich der Intabulierung polyphoner Werke ausgesuchter Meister widmet, um täglich sein Wissen um neues und hervorragendes Material zu bereichern.<sup>1</sup>

Dieses Zitat des spanischen Musiktheoretikers Tomás de Santa María (zwischen 1510 und 1520–1570) gibt einen Hinweis darauf, wie beliebt und weit verbreitet die Praxis der *intavolatura* (dt.: Intabulierung) mehrstimmiger Kompositionen im 16. Jahrhundert war. Diese Praxis, die sich bis ins späte Mittelalter zurückverfolgen lässt – die frühesten Intabulierungen sind im *Robertsbridge Codex* zu finden, datiert auf ca. 1360<sup>2</sup> –, bestand ursprünglich aus der

1 »Por que assi como a un letrado para ser acabado en su facultad, le conviene y es necesario leer muchos doctores para cada dia medrar y saber cosas nuevas, Assi al tañedor le es importante y necesario para ser perfecto en esta facultad que professa poner obras de canto de Organo, de escogidos autores, para cada dia yrse enriqueciendolo, sabiendo cosas nuevas y primas« (Santa Maria 1565, 1. Teil, f.7, Übers. nach Schwenkreis 2018, 320).

2 Vgl. Brown 2001.

bloßen Übertragung einer Vokalkomposition in eine Tabulatur (*intavolatura semplice*) und könnte verschiedene Funktionen gehabt haben: erstens, eine Aufführung von Vokalmusik – die in der Regel in Chor- oder Stimmbüchern notiert war – mit einem Instrument begleiten zu können, zweitens, das Spielen von Vokalwerken an der Orgel – vor allem im liturgischen Umfeld – zu ermöglichen, oder drittens, die Transkription zu pädagogischen Zwecken. Hierbei sollten die Grundlagen des Kontrapunkts und der Improvisation erlernt werden.<sup>3</sup>

Mit der sogenannten *intavolatura diminuita*, bei der eine Vokalkomposition nicht nur umgeschrieben, sondern auch diminuiert wurde, kam eine Erweiterung dieser Praxis hinzu. Im 16. Jahrhundert verstand man unter dem Begriff der ›Diminution‹ eine melodisch-rhythmische Figur, die eine lange Note durch mehrere kürzere ersetzt. Diese kurzen Figuren wurden in verschiedenen europäischen Ländern unterschiedlich benannt, beispielsweise *glosas* in Spanien oder *passaggi* in Italien.

Durch diese Praxis wurden die Intabulierungen immer unabhängiger von ihren Vorlagen, und neben ihrer ursprünglichen Funktion im liturgischen und pädagogischen Kontext entstanden Intabulierungen zunehmend als eigenständige Werke. So bestand im 16. Jahrhundert ein großer Teil des Repertoires für Tasteninstrumente aus intabulierter Vokalmusik.<sup>4</sup> Vor diesem Hintergrund wurden in Italien, Zentrum der Diminutionspraxis um 1600,<sup>5</sup> zahlreiche (Re-)Kompositionen dieser Art veröffentlicht, die als *passaggiato* – von *passaggio* – bezeichnet wurden.<sup>6</sup> Paradigmatische Beispiele für *passaggiato*-Rekompositionen sind die verschiedenen Versionen des Madrigals *Ancidetemi pur*, ursprünglich eine Vokalkomposition von Jacques Arcadelt (1507–1568).

Arcadelt veröffentlichte das vierstimmige Madrigal 1538/39 in seinem *Primo libro di madrigali* und die offenbar positive Rezeption des Madrigals lässt sich unter anderem an den verschiedenen Fassungen ablesen, die namhafte Komponisten zu dieser Zeit für unterschiedliche Instrumente veröffentlichten. Darunter befinden sich Intabulierungen von Giovanni Girolamo Kapsperger (um 1580–1651), Ascanio Mayone (um 1570–1627) oder Giovanni Maria Trabaci (um 1575–1647). Ein weiteres Indiz für die Berühmtheit dieses Madrigals bildet die Version, die Girolamo Frescobaldi (1583–1643) unter dem Titel *Ancidetemi pur d'Archadelt Passaggiato* in sein zuerst 1627 veröffentlichtes *Secondo libro di toccate* aufnahm.<sup>7</sup>

Frescobaldi scheint sehr darum bemüht gewesen zu sein, sich von der traditionellen Kompositionsweise zu befreien und sich dem Geist der *seconda prattica* anzuschließen, wie beispielsweise das Vorwort zu seinem ersten Toccatenbuch belegt.<sup>8</sup> Umso erstaunlicher ist es, dass er eine diminuierte Intabulierung – eine Praxis, die zu dieser Zeit bereits dem Niedergang geweiht war<sup>9</sup> – eines Madrigals veröffentlichte, das zu diesem Zeitpunkt fast 100 Jahre alt war. Dies zeigt zunächst, dass Arcadelts Madrigal noch zu dieser Zeit als Klassiker galt.<sup>10</sup> Außerdem lässt sich durch Frescobaldis Tätigkeit in der *Cappella Giulia*

3 Vgl. Ring 2003, 61.

4 Vgl. ebd., 61 f.

5 Vgl. Menke 2017, 169.

6 Vgl. Michelini 2023, 92.

7 Frescobaldi <sup>2</sup>1637.

8 Frescobaldi <sup>2</sup>1616, *Al Lettore*.

9 Vgl. Ring 2003, 61.

10 Apel vergleicht die Popularität der Transkriptionen dieses Madrigals sogar mit derjenigen der im vorigen Jahrhundert erschienenen Messen über *l'homme armé* (1938, 432).



am Petersdom, wo er täglich als Organist, solistisch oder als Begleiter von Vokalpolyphonie, beschäftigt war, eine naheliegende Verbindung zur Praxis der *intavolatura semplice* – zur Begleitung von Vokalpolyphonie – und der *intavolatura diminuita* – zum solistischen, auch improvisierten, Spiel – annehmen.

Frescobaldis Rekomposition kann darüber hinaus als Beispiel für die zunehmende Autonomie von Intabulierungen im Laufe des 16. und zu Beginn des 17. Jahrhunderts gelten: Obwohl er die Stimmführung des Madrigals bis zu einem gewissen Grad beibehält, ist das Stück so weit von der Vorlage entfernt und zudem stilistisch so nah an seinen anderen Toccaten, dass es zunächst kaum möglich erscheint, eine Verbindung zwischen Original und Rekomposition herzustellen. Dieses *madrigale passaggiato* ist stilistisch so nah an seinen anderen Toccaten, dass es als eine weitere Toccata betrachtet werden kann (was auch eine Parallele zu den zwölf Toccaten des ersten Buches ermöglichen könnte).<sup>11</sup> Auf diese Weise gelang es Frescobaldi, sich von den bisherigen Bearbeitungen des Madrigals abzuheben und trotz der Verwendung einer sehr alten Vorlage eine völlig neuartige Version zu entwickeln, die weit mehr als eine bloße Diminution des Madrigals ist.<sup>12</sup>

Die zentrale Frage lautet nun: Wie schaffte es Frescobaldi, aus Arcadelts Madrigal eine Bearbeitung zu komponieren, die zwar noch mit dem Original verbunden ist, sich aber zugleich derart davon distanziert und in solch hohem Maße seinen Toccaten ähnelt? Weiterhin stellt sich dann die Frage nach der Möglichkeit, aus einem beliebigen mehrstimmigen Satz eine Toccata zu komponieren, die dem Stil der Toccaten Frescobaldis nahekommt, oder gar, mit genügend Übung, anhand einer solchen Vorlage eine Toccata in diesem Stil zu improvisieren. Zur Beantwortung dieser Fragen ist zunächst eine nähere Auseinandersetzung mit dem Stil von Frescobaldis Toccaten erforderlich.

## FRESCOBALDIS TOCCATEN: EINE METHODISCHE ANNÄHERUNG

Der Stil von Girolamo Frescobaldi, insbesondere im Hinblick auf seine Toccaten für Tasteninstrumente, gilt in der Forschung als schwer konkretisierbar. Johannes Menke bemerkt dazu:

Im Gegensatz zu vielen seiner Zeitgenossen ist Frescobaldi fast schon peinlich darum bemüht, stabile Strukturen wie Sequenzen, Ostinati oder andere klare Patterns zu vermeiden. Stets soll die Musik so wirken, als entstünde sie aus dem Augenblick: unvorhersehbar, unberechenbar, widerständig.<sup>13</sup>

Da eine ausführlichere Darstellung von Frescobaldis Stil den Rahmen dieses Textes sprengen würde, werde ich mich hier auf zwei Aspekte konzentrieren und dabei versuchen, ein wenig Systematik in die Sache hineinzubringen. Erstens werde ich auf die Art und Weise eingehen, wie Frescobaldi in seinen Toccaten mit dem kontrapunktischen Satz bzw. Gerüst umgeht, und zweitens werde ich auf einen der wesentlichen Aspekte dieser Toccaten eingehen, nämlich auf die Figuration.

11 Riedel sagt dazu: »Wäre der Titel des Madrigals nicht beigefügt, würde man niemals darauf kommen, dass hier ein Vokalstück als Vorlage diente. Der Faktur nach unterscheidet sich die Bearbeitung nicht von den übrigen Toccaten der Sammlung.« (1978, 117). Auch Menke kommentiert: »Wüsste man nicht, dass dem Stück eine Vokalkomposition zugrunde liegt, könnte man es für eine weitere Toccata halten« (2022, 50).

12 An dieser Stelle ist auch der Vergleich zwischen den Versionen von Mayone und Frescobaldi interessant, den Michelini (2023) vorgestellt hat.

13 Menke 2022, 49.

## Gerüst

Mit dem Begriff ›Gerüst‹ beziehe ich mich auf den mehr oder weniger strengen, meist vierstimmigen – manchmal aber auch drei- oder fünfstimmigen – kontrapunktischen Satz, der den Toccata Frescobaldis in der Regel zugrunde liegt. So basieren zum Beispiel die einleitenden Takte der ersten Toccata des *primo libro* (2<sup>1</sup>1616) auf folgender kontrapunktischer Struktur (Bsp. 1):

Beispiel 1: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Prima (S. 1, T. 1–3). Original (unten) und Gerüst (oben)

Meistens wird dieser mehrstimmige Satz streng behandelt, aber das ist nicht immer der Fall. Manchmal erlaubt sich Frescobaldi gewisse ›Lizenzen‹,<sup>14</sup> die zwar stiltypisch sind, aber dennoch einer näheren Erklärung bedürfen. So findet sich beispielsweise in derselben Toccata einige Takte später ein Quartvorhalt, der durch die Figuration der *Tirata*<sup>15</sup> eine Oktave höher aufgelöst wird (Bsp. 2):

Beispiel 2: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Prima (S. 1, T. 3–5). Original (unten) und Gerüst (oben)

14 Vgl. Menke 2017, 191.

15 Auf- oder abwärts führende Skala (vgl. ebd., 200).

Frescobaldis Rekompotion von *Ancidetemi pur* gibt einige Hinweise darauf, wie flexibel er mit der Vorlage eines vierstimmigen Satzes umging. Ein Vergleich des ersten Taktes seiner Bearbeitung mit der Originalfassung zeigt, dass er sich nicht darauf beschränkte, die Stimmen zu diminuieren, sondern selbst in diesem kurzen Abschnitt zahlreiche Veränderungen vornahm (Bsp. 3).

Zunächst ist die Terz im ersten Klang, die im ursprünglichen Madrigal klein ist, in Frescobaldis Version groß. In der zweiten Hälfte des ersten Taktes realisiert Frescobaldi einen vorübergehenden Registerlagenwechsel der Altstimme um eine Oktave höher, also über dem Cantus. Dazu kommt ein *Transitus* in der Oberstimme und eine neue Note, das  $c^2$ , welches in Arcadelts Madrigal nicht vorkommt und wodurch der Cantus den Tenor verdoppelt. In Takt 3 verdoppelt Arcadelt über dem letzten Basston die Terz. In Frescobaldis Version erscheint diese hingegen nur einmal, im Tenor, und zwar als Auflösung einer *Syncopatio*. Dass es so viele Unterschiede bereits in diesen ersten Takten gibt, zeigt, dass Frescobaldis Version nicht nur eine bloße Diminution von Arcadelts Madrigal ist, sondern dass er dieses Madrigal verinnerlicht und eine eigene Version daraus entwickelt hat.

Originale Fassung von J. Arcadelt



Passaggiato Version von G. Frescobaldi



Gerüst der Version von G. Frescobaldi



Beispiel 3: Vergleich des Madrigals *Ancidetemi pur* von Jacques Arcadelt (oben) mit der *Passaggiato*-Version von Frescobaldi (Mitte) und ihrer Gerüststruktur (unten)

Abgesehen von analytischen und didaktischen Zwecken hat das Verfahren, eine Toccata in einen polyphonen Satz umzuwandeln, keinen weiteren pragmatischen Wert. Es eröffnet jedoch die Tür zu einem umgekehrten Verfahren, das vielfältige praktische Anwendungsmöglichkeiten verspricht: Wenn es möglich ist, eine Toccata in einen mehrstimmigen Satz umzuwandeln, sollte es auch umgekehrt möglich sein, aus einem mehrstimmigen

gen Satz eine Toccata zu entwickeln. Um dieses Verfahren genauer beschreiben zu können, ist zunächst eine Beschäftigung mit der Technik der Figuration notwendig.

## Figuration

Die Praxis der Diminution war zu Frescobaldis Lebzeiten hochaktuell. Neben den sogenannten Diminutionslehren widmen auch viele Instrumentaltraktate aus dieser Zeit dem Thema eigene Kapitel.<sup>16</sup> Ziel dieser Lehrwerke war es, dem Spieler ein Vokabular an melodisch-rhythmischen Figuren an die Hand zu geben. Dieses Vokabular konnte dann bei der Aufführung einer Komposition oder bei der Improvisation verwendet werden. Meist waren diese Lehrbücher nach Intervallen und Notenwerten organisiert. Zum Beispiel demonstriert Diego Ortiz (um 1510 bis um 1570) bis zu 15 Möglichkeiten, eine fallende Sekunde mit dem Wert einer Minima zu diminuieren (Bsp. 4; der Wert bezieht sich immer auf die erste Note).<sup>17</sup>



Beispiel 4: Diminution einer absteigenden Sekunde nach Diego Ortiz

Bei dem Versuch, die Figuren der Toccaten Frescobaldis zu systematisieren, wäre es diesem ›Zeitgeist‹ entsprechend naheliegender gewesen, wie in einer solchen Diminutionslehre vorzugehen. Dafür wären alle Figuren aufzulisten und jede Figur nach dem Diminutionsintervall und nach der Dauer des jeweiligen Anfangstons zu ordnen. Jede dieser Figuren könnte dann in einem ausgewählten mehrstimmigen Satz verwendet werden, der zu einer Toccata bearbeitet werden soll (sei es als Komposition oder als Improvisation). Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Verfahren, obwohl es zu Frescobaldis Zeit sehr verbreitet war, auch in Bezug auf seine Toccaten sinnvoll angewendet werden kann und ob es allein bereits ausreicht, um Frescobaldis schwer zu fassendem Stil nahezukommen. Bevor ich auf diese Frage eingehe, möchte ich einige Beispiele aus Frescobaldis erstem Toccatenbuch kommentieren.

In der *Toccata Quarta* (Bsp. 5) erscheint im zweiten Takt dreimal hintereinander dieselbe Figur in verschiedenen Stimmen. Diese Figur diminuiert jedoch jeweils unterschiedliche Intervalle: Einer aufsteigenden Terz im Alt folgt im Tenor eine Prime und schließlich im Bass eine absteigende Sekunde.

<sup>16</sup> Vgl. Horsley 1951, 4.

<sup>17</sup> Ortiz 1553, f. 21v.



Beispiel 5: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Quarta (S. 10, T. 1–3)

Ähnliches ist in der *Toccata Quinta* (Bsp. 6) zu beobachten. Dieselbe Figur diminuiert direkt hintereinander die Intervalle der Prime, der absteigenden Terz (zweimal) und der absteigenden Quarte.<sup>18</sup>

Bei einem Vorgehen im Sinne einer Diminutionslehre müsste jede Version der beiden dargestellten Figuren (Bsp. 5 und 6) mehrfach in verschiedene Kategorien eingeordnet werden, obwohl es sich um dieselbe Figur handelt. Bei einem solchen Vorgehen könnte letztlich jede Figur (eventuell mit geringfügigen Anpassungen) für die Diminution jedes oder fast jedes Intervalls in Frage kommen, so dass eine Systematisierung dieses Verfahrens sehr aufwendig wäre.



Beispiel 6: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Quinta (S. 16, T. 27–32)

Außerdem würde diese Methode keine näheren Hinweise über die jeweilige kompositorische Verwendung der Figuren bieten. Zwar wäre ein (relativ großer) Figurenkatalog für jedes Intervall verfügbar, aber keine ästhetische Information darüber, wo oder wie die Figuren anzuwenden wären. Schließlich ergäbe die Methode einen zwar sehr umfangreichen, aber letztlich begrenzten Figurenkatalog, da nur die von Frescobaldi verwendeten Figuren zur Verfügung stünden.

18 Diese Fälle, die für Frescobaldis Toccaten charakteristisch sind, schließen den anderen Fall nicht aus: Es gibt bei Frescobaldi auch gleiche Figuren, die dieselben Intervalle diminuierten. In seinen Kompositionen koexistieren beide Phänomene.

Aus diesen Gründen erscheint mir eine solche Systematisierung nicht nur sehr mühsam, sondern auch unvollständig und überhaupt wenig hilfreich. Stattdessen schlage ich an dieser Stelle vor, eine Systematik herauszuarbeiten, welche zeigt, wie die Figuren in Frescobaldi's Werken funktionieren, um sie dann möglichst stilgetreu anwenden und eventuell gar neue Figuren in einer ähnlichen Stilistik komponieren zu können. Um das musikalische Material ein wenig zu systematisieren, teile ich die Figuren in die Grundkategorien ›kurze‹ und ›lange‹ Figuren ein.

Die ›kurzen‹ Figuren sind kleine Floskeln, normalerweise mit einer Dauer von einer Minima und mit einem sehr prägnanten Rhythmus. Sie werden wiederverwendet – oft in verschiedenen Stimmen imitiert – und falls erforderlich leicht variiert. Sie besitzen somit motivisches oder thematisches Potenzial. Dieses ›motivische Potenzial‹ ist allerdings nicht im Sinne späterer Musik zu verstehen: Die Wiederholungen finden in einem begrenzten Abschnitt des Stückes und in begrenzter Anzahl statt – in der Regel zwischen zwei und fünf Mal. Diese kurzen Figuren sind sehr hilfreich, um die Struktur einer Toccata von Frescobaldi zu verstehen, da sie normalerweise nie die formalen Grenzen – die durch starke Kadenzen definiert werden – überschreiten. Zu Beginn der ersten Toccata des ersten Buches lässt sich ein gutes Beispiel für drei solcher kurzen Figuren innerhalb eines Abschnitts finden (Bsp. 7).

The image displays two systems of musical notation for a toccata. The first system consists of two staves (treble and bass clef) with a common time signature. Several short, rhythmic figures are highlighted with colored boxes: red boxes enclose figures in the treble staff, and green boxes enclose figures in the bass staff. The second system also consists of two staves, with figures highlighted in green boxes in the bass staff and blue boxes in the treble staff. These highlighted figures represent the 'short figures' discussed in the text.

Beispiel 7: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Prima (S. 1, T. 1–5)

Diese kurzen Figuren bestehen aus einer Kombination mehrerer rhythmischer und melodischer Elemente. Die rhythmischen Elemente können wie folgt zusammengefasst werden:

- Figuren mit *Biscroma* (vor allem am Anfang einer Toccata verwendet)
- die drei Arten der *Figura corta*
- Figuren mit punktiertem Rhythmus
- auftaktige Figuren
- Figuren, die aus mehreren Noten gleichen Wertes bestehen.

Biscroma Figuren

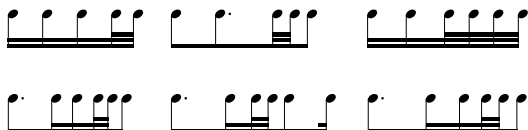


Figura Corta



Punktierte Rhythmen



Auftaktige Geste



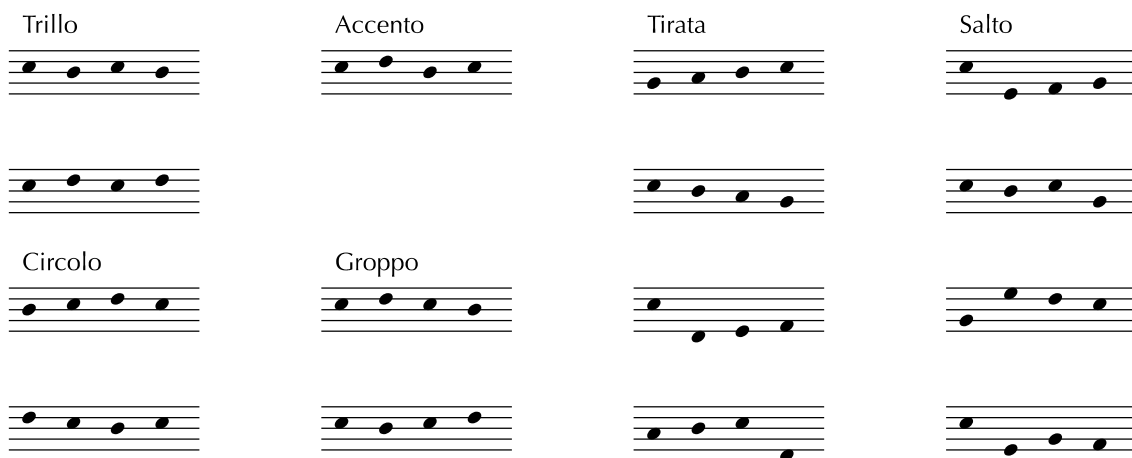
Gleichwertige Rhythmen



Beispiel 8: Rhythmische Elemente kurzer Figuren, die in Girolamo Frescobaldis Toccaten vorkommen

Die melodischen Elemente sind:<sup>19</sup>

- *Trillo* (das Zittern einer Note)
- *Accento* (ein Schritt nach unten, der durch einen Gegenschritt nach oben verziert wird)
- *Circolo* (kreisförmige Floskel, in der die zweite und vierte Note dieselbe ist)
- *Gropo* (kreisförmige Floskel, in der die erste und dritte Note dieselbe ist)
- *Tirata* (auf- oder abwärts führende Skala oder Melodie, die sich schrittweise in eine Richtung bewegt)
- *Salto* (Figur, die einen oder mehrere Sprünge enthält).



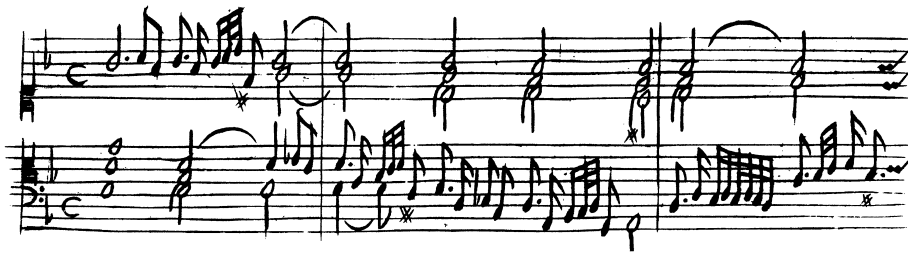
Beispiel 9: Melodische Elemente kurzer Figuren, die in Girolamo Frescobaldis Toccaten vorkommen

Bei den Figuren der *Tirata* und des *Salto* ist eine Bemerkung zur Verwendung von Dissonanzen notwendig. In einer *Tirata* sind in der Regel die Töne auf den unbetonten Zählzeiten dissonant. Dies war im Kontrapunkt seit langem selbstverständlich, sofern diese dissonanten Töne stufenweise verlaufen. Eine Besonderheit der *Tirata* ist jedoch, dass sie oft durch einen Septsprung gebrochen wird, der einen Sekundschrift ersetzt. In diesem Fall wird entweder in eine Dissonanz hinein- oder aus einer Dissonanz herausgesprungen.

Bei den Sprungfiguren ist die angesprungene Note in der Regel konsonant, aber es gibt eine Ausnahme, die sehr häufig vorkommt: die sogenannte ›Suche nach der Note‹, auch

19 Die Namen der Figuren werden bereits in den Quellen so bezeichnet. Für weitere Informationen vgl. Menke 2017, 187f. und Bartel 1997.

*quaesitio notae* oder in Italien *cercar della nota* genannt. In diesem Fall gehen der »gesuchten« Note eine dissonante Nebennote oder auch mehrere dissonante Töne voraus.



Beispiel 10: »Cercar della nota«: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Terza (S. 7, T. 1–3)

Wie bereits erwähnt, bestehen die kurzen Figuren bei Frescobaldi aus der Kombination aus je einem rhythmischen und melodischen Element oder aus mehreren dieser Elemente. Zum Beispiel ergibt die Kombination aus einer *Figura corta* in einer *Tirata* mit einer *Figura corta* in einer Sprungfigur die folgende Figur (Bsp. 11):



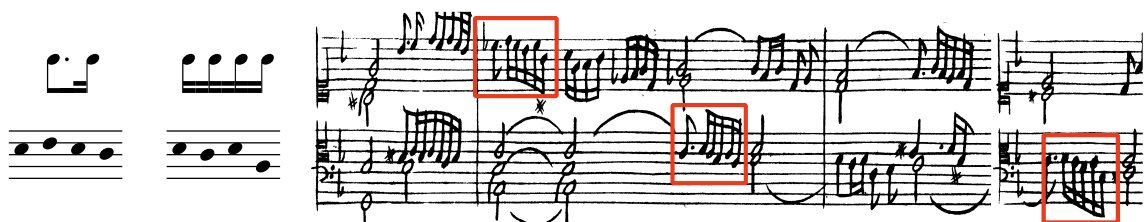
Beispiel 11: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Quarta (S. 10, T. 1–3)

Die Kombination aus einem punktierten Rhythmus in einem *Gropo* mit vier *Semicromae* in einer Sprungfigur ergibt die folgende Figur (Bsp. 12):



Beispiel 12: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Quarta (S. 12, T. 14–16)

Aus der Kombination von acht *Semicromae* mit einem *Trillo* und einem *Gropo* ergibt sich folgende Figur (Bsp. 13):



Beispiel 13: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Nona (S. 29, T. 17–20)



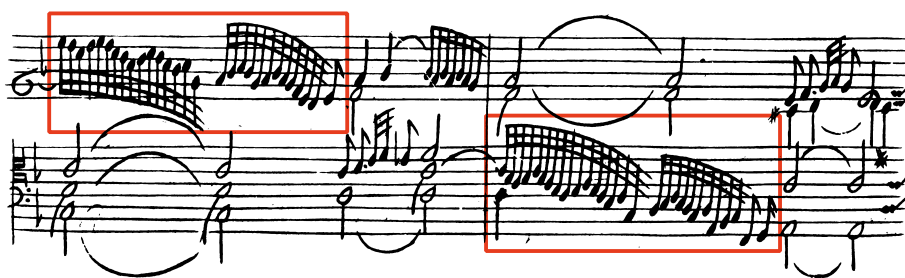
Eine Besonderheit, die sich vor allem in den kurzen Figuren der Toccaten Frescobaldis findet und ein charakteristisches Merkmal seines Stils darstellt, ist das Hinzufügen von Chromatik innerhalb oder am Ende einer Figur. Als Beispiel dafür dient ein Ausschnitt aus der ersten Toccata des ersten Buches (Bsp. 14):



Beispiel 14: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Prima (S. 1, T. 8–10)

Die ›langen‹ Figuren bestehen aus umfangreicheren Läufen in sehr kleinen Notenwerten (*Semicroma* oder *Biscroma*). Anders als bei den kurzen Figuren, deren Rhythmen sehr prägnant und charakteristisch sind, verlaufen die langen Figuren zudem meist in gleichwertigen Noten, welche viel mehr den Konturen einer üblichen Diminution entsprechen. Die melodischen Wendungen der kurzen Figuren gelten hier auch für die langen. Strukturell sind diese Figuren oft (obwohl nicht ausschließlich) als Vorbereitung einer Kadenz zu finden.

Es ist an dieser Stelle wichtig zu bemerken, dass diese Läufe nicht ausschließlich in den Toccaten Frescobaldis zu finden sind, sondern ein typisches Merkmal der Toccaten vieler seiner Zeitgenossen oder Vorgänger in dieser Gattung sind. Frescobaldi weicht jedoch von der Nutzung der sehr verbreiteten Praxis der Diminution *alla bastarda* ab;<sup>20</sup> im Unterschied dazu verlaufen diese lange Figuren häufig als Diminution einer einzelnen Stimme, die als Teil eines kontrapunktischen Satzes fungiert, wie im folgenden Beispiel dargestellt (Bsp. 15):



Beispiel 15: Girolamo Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Quarta (S. 11, T. 17–20)

Wenn sich diese Figuren über lange ausgehaltene Noten erstrecken, sind sie gelegentlich von einer anderen Stimme imitiert, wie Beispiel 16 zeigt. Diese Imitation unterscheidet sich jedoch von der Imitation kurzer Figuren dadurch, dass sie in der Regel nicht mehr als einmal vorkommt (Bsp. 16).

<sup>20</sup> In welcher die Diminutionen nicht nur zu einer Stimmlage beschränkt werden, sondern sich durch mehrere oder sogar alle Stimmlagen erstrecken.



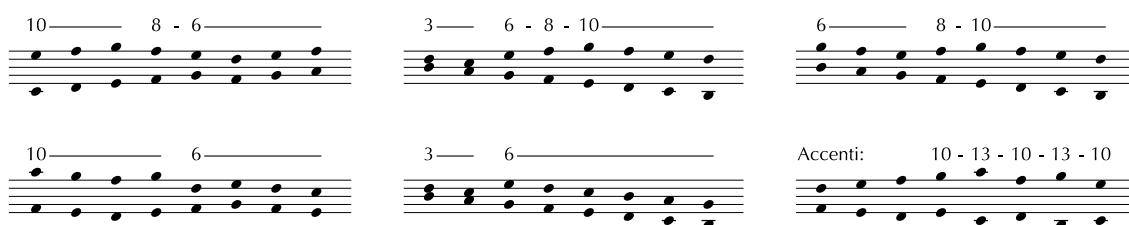
Beispiel 16: Girolami Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Prima (S. 1, T. 11–12)

Manchmal schließlich treten solche langen Figuren sogar in zwei Stimmen gleichzeitig auf (Bsp. 17):



Beispiel 17: Girolami Frescobaldi, *Primo libro di toccate*, Toccata Prima (S. 2, T. 17–19)

Frescobaldi bezeichnet diese Figuren im Vorwort zu seinem Toccatenbuch als »passi doppi«.<sup>21</sup> Die *passi doppi* sind im *contrapunctus simplex* komponierte Abschnitte und enthalten daher keine oder nur sehr wenige Dissonanzen.<sup>22</sup> In der Regel werden Terz-, Sext-, Dezim- oder Tredezimintervalle abwechselnd miteinander kombiniert. Frescobaldi verwendet oft feste Wendungen, um von einem Intervall zu einem anderen zu gelangen. Die von ihm am häufigsten verwendeten Formeln sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst (Bsp. 18):



Beispiel 18: Kontrapunkt in den *passi doppi*

## PRAKTISCHE ANWENDUNGEN

Die oben vorgestellten Ideen zielen nicht nur auf die Analyse, sondern vor allem auf die musikalische Praxis: sowohl im Bereich der Improvisation als auch der schriftlichen Stilkopie. Deshalb möchte ich als Beispiel für eine praktische Anwendung abschließend meine eigene Intabulierung eines Abschnitts des Madrigals *Se vi piace signora* von Jacques Arcadelt als *passaggiato*-Version vorstellen. Diese kleine ›Rekomposition‹ hat nicht eine ästhetisch vollwertige Stilkopie Frescobaldis zum Ziel, sondern soll lediglich in einem kurzen Fragment die Anwendung aller dargestellten Mittel exemplarisch zeigen.

21 Frescobaldi <sup>2</sup>1616, *Al lettore*, §8.

22 Das Vorwort ist keine Theoriequelle, sondern Frescobaldi gibt hier Anweisungen, die auf die Interpretation seiner Toccaten gerichtet sind. Es gibt also keine eigentliche Definition der *passi doppi*, sondern nur einen Hinweis, wie diese *passi doppi* mit Sechzehnteln in beiden Händen zu spielen sind.

The image displays a musical score for the madrigal "Se vi piace signora" by Jacques Arcadelt, presented in a "Passaggiato" version. The score is divided into three systems, each containing vocal staves and piano accompaniment.

**System 1:** The vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass) sing "Se vi piace". The piano accompaniment features several highlighted figures:
 

- Kurze Figur (KF1):** A short melodic figure in the right hand, marked "Tenor Oktave höher".
- KF2:** A figure in the right hand marked "Chromatismus".
- Lange Figur (LF1):** A long melodic figure in the right hand.

**System 2:** The vocal parts sing "ce signora il mio, il mio, il mio". The piano accompaniment includes:
 

- Imitation LF:** A figure in the right hand.
- Kontrapunkt zur langen Figur:** A counterpoint figure in the right hand.
- LF2:** A long figure in the left hand.
- LF3:** A long figure in the right hand, annotated with "Quartvorhalt + Auflösung eine Oktave höher".
- KF3:** A short figure in the right hand.

**System 3:** The vocal parts sing "mio, il mio do, il mio il mio do". The piano accompaniment features:
 

- cercar della nota:** A section in the right hand with several figures highlighted in green boxes.

Beispiel 19: *Passaggiato*-Version von Jacques Arcadelts Madrigal *Se vi piace signora* (Fortsetzung auf nächster Seite)

7  
lo - - - - - re,  
do - - - lo - - - - - re,  
lo - - - - - re,  
lo - - - - - re,  
Cantus Oktave höher  
passo doppio  
6 — 8 10 — 6 — 10 — Accenti 10—  
KF4

Beispiel 19 (Fortsetzung von vorangehender Seite)

Wie bereits erwähnt, gilt Frescobaldis Stil in der Forschung als sehr schwer zu fassen. Dies kann dazu führen, dass jeder Versuch, diesen Stil durch Stilkopien oder durch Improvisation nachzuahmen, sei es im Unterricht oder im Selbststudium, zu einer großen Herausforderung wird, und dadurch dieser interessante Komponist in der musiktheoretischen Forschung und Lehre vernachlässigt zu werden droht.

Die hier beschriebene Art des *Passaggiato*-Komponierens kann in diesem Zusammenhang als didaktisches Mittel zur Einführung in den Stil der Toccaten Frescobaldis dienen. Sie fungiert als Zwischenschritt, bei dem noch nicht eine ganze Toccata von Grund auf neu komponiert werden muss, sondern zunächst nur einige Parameter seines Stils erarbeitet werden, welche dann in eine bereits existierende Vorlage integriert werden können.<sup>23</sup> Der vorliegende Artikel bietet eine methodische Untersuchung dieser kompositorischen Aspekte, die den Einstieg in das Studium dieses Personalstils erleichtern sollen.

Da bei diesem Vorgehen die Hürde der Erstellung eines relativ langen harmonisch-kontrapunktischen Gerüsts entfällt, können zunächst Erfahrungen mit der Figurations-technik gesammelt werden. Eine Möglichkeit hierbei wäre, die kurzen Figuren Frescobaldis zunächst aus ihrem musikalischen Zusammenhang zu lösen und aufzulisten. Dieser Katalog, der, wie eingangs kommentiert, nicht nach Intervallen geordnet werden sollte, kann zunächst sehr wichtige ästhetische Informationen liefern und gleichzeitig als grundlegendes Figurenvokabular dienen. Idealerweise sollte diese Liste durch neu komponierte Figuren erweitert werden, wofür die oben beschriebene Vorgehensweise als kompositionstechnischer Ausgangspunkt dienen kann. Der Vergleich mit den aufgelisteten Figuren kann außerdem dazu beitragen, dass sich die neu komponierten Figuren stilistisch immer mehr dem Original annähern.

Gleichzeitig kann die Improvisation und Komposition langer Figuren auf folgende Weise geübt werden: Abschnitte von Frescobaldis Toccaten, in denen lange Figuren vorkommen, werden vorab auf ein Gerüst reduziert, und die Studierenden erfinden auf der

23 Zum Beispiel ein Madrigal oder eine Motette. Allerdings sind nicht alle gleich gut geeignet: Ideal wäre ein Stück mit überwiegend homophonem Aufbau, bei dem die Stimmen nicht oder nur geringfügig diminuiert sind.

Basis dieser Gerüstsätze neue lange Figuren. Ein Vergleich zu dem Original ist hier ebenfalls empfehlenswert. Löst man diese langen Figuren – sowohl originale als auch neu erfundene – aus ihrem kontrapunktischen Kontext und fügt eine zweite Stimme hinzu, so kann der zweistimmige kontrapunktische Aufbau der *passi doppi* ebenfalls eingeübt werden.

Ein grober formaler Plan, der die Figuren chronologisch anordnet, könnte als nächster Schritt erstellt werden. Typische ästhetische Aspekte von Frescobaldis musikalischem Stil wie die Auswahl der Figuren zu bestimmten strukturellen Punkten, die Anzahl der Figuren in einem Abschnitt oder die formale Platzierung einiger Figuren wurden bereits kommentiert. Die Toccata sollte zum Beispiel idealerweise mit einer kurzen Figur beginnen, die Biscroma-Werte enthält. In jedem Abschnitt zwischen zwei Kadenzten sollten mehrere kurze und lange Figuren vorkommen. Die kurzen Figuren werden in mehreren Stimmen imitiert, die langen Figuren bereiten üblicherweise eine Kadenz vor, können aber auch unabhängig von dieser eintreten.

Schließlich können das vorhandene kontrapunktische Gerüst und der formale Plan mit den Figuren kombiniert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Figuration den kontrapunktischen Satz stark beeinflussen kann. Um dieses satztechnische Phänomen des Frescobaldi-Stils, das bereits im Abschnitt über das Gerüst angesprochen wurde, zu vertiefen, empfiehlt es sich, mehrere Toccaten in unterschiedlichem Detaillierungsgrad zu reduzieren und die Gerüste mit den jeweiligen Toccaten zu vergleichen.

Dieses hier vorgeschlagene methodische Vorgehen mag auf den ersten Blick etwas starr erscheinen, insbesondere wenn es um die Nachahmung einer künstlerisch so freien und faszinierenden Klangwelt wie der Frescobaldis geht. Ein zu frühes Streben nach solcher Freiheit kann jedoch in der schwierigen Anfangsphase lähmend wirken. Gerade um dies zu überwinden, empfiehlt sich ein etwas systematischeres Vorgehen. Dennoch sollte die freie und mannigfaltige Art des Komponierens, die Frescobaldis Toccaten auszeichnet, immer oberstes Ziel bleiben, wobei die Grenzen zwischen den einzelnen Arbeitsphasen mit zunehmender Erfahrung immer mehr verschwinden sollten.

Darüber hinaus könnte der Eindruck entstehen, dass der künstlerische Kompositionsprozess Frescobaldis durch die oben vorgeschlagene Methode banalisiert wird, indem er auf eine Aufzählung von Schritten reduziert wird. Außerdem scheinen wesentliche kompositorische Aspekte wie zum Beispiel eine übergeordnete Form oder ein Bauplan, in dem all diese Figuren organisiert sind, außer Acht gelassen zu werden. Diese Vereinfachung ist jedoch bewusst und hat mehrere Gründe. Erstens ist die Struktur der Toccaten Frescobaldis einer der komplexesten und problematischsten Aspekte der Forschung zu seiner Musik. Es ist undenkbar, die Struktur seiner Toccaten auf einige wenige Prinzipien zu reduzieren. Eine gründliche Untersuchung, die unbedingt durchgeführt werden sollte, würde jedoch den Rahmen dieses Artikels sprengen. Zweitens ist es aus pädagogischen Gründen daher sinnvoll, dass diese strukturelle Komponente zumindest vorläufig außer Acht gelassen wird. Außerdem sei an dieser Stelle daran erinnert, wie auffällig flexibel Frescobaldi mit dem Aspekt der Form in seiner Musik umgeht, wenn er im Vorwort zu seinen Toccatenbüchern sogar schreibt, dass man die Teile einer Toccata einzeln spielen kann oder dass eine Toccata beliebig beendet werden kann, wo die oder der Aufführende möchte.<sup>24</sup>

24 Frescobaldi <sup>2</sup>1616, *Al lettore*, §2. Ähnliche Erläuterungen sind in den Vorworten der *Fiori Musicali* (1635, *Al lettore*) oder *Capricci* (1624, *A gli studiosi dell'opera*) zu finden.

## FAZIT

Ziel dieses Artikels war es, einen Zugang zum Prozess der ›Rekomposition‹ – ein Begriff, der sowohl für notierte als auch für improvisierte Musik verwendet werden kann – eines mehrstimmigen Stückes zu schaffen und damit einen Weg zur stilistischen Analyse von Frescobaldis Toccatenstil vorzuschlagen. Zu diesem Zweck wollte ich einige Ansätze aufzeigen, welche insbesondere den Aspekt der Figuration in seinem Werk systematisieren. Diese Systematisierung ermöglicht dann eine Anwendung sowohl in der kompositorischen als auch in der improvisatorischen Praxis.

Dazu sollten die didaktischen Potenziale dieser Praxis vorgeschlagen werden: Nimmt man ein mehrstimmiges Stück als Vorlage, so ist es möglich, die traditionell primäre Rolle der kontrapunktischen Erfindung beiseitezulassen und sich stattdessen auf andere Aspekte zu konzentrieren. In diesem Fall liegt der Fokus auf der Entwicklung einer stilistisch passenden Figuration und damit auf der Verfeinerung des vorhandenen kontrapunktischen Gerüsts.

Selbstverständlich gibt es noch viele weitere, äußerst wichtige Aspekte von Frescobaldis Stils, die es zu erforschen gilt – Struktur, Textur, Imitation, Rhetorik, Beziehung zwischen Text und Musik (im Falle einer *passaggiato*-Komposition) oder Mensurenwechsel –, um ein vollständigeres Bild dieses interessanten Komponisten zu erhalten. Aber gerade die didaktische Systematisierung eines Prozesses der Rekomposition stellt einen besonders wirkungsvollen Weg dar, sich einen bestimmten musikalischen Stil analytisch anzueignen und zugleich auch praktisch beherrschen zu lernen.

## Literatur

- Apel, Willi (1938), »Neapolitan Links between Cabezon and Frescobaldi«, *The Musical Quarterly* 24/4, 419–437.
- Bartel, Dietrich (1997), *Handbuch der musikalischen Figurenlehre*, 3., revidierte Aufl., Laaber: Laaber.
- Brown, Howard Mayer (2001) »Intabulation«, *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.13823>
- Frescobaldi, Girolamo (²1616), *Toccate e Partite d'Intavolatura di Cimbalo* [1615], Libro Primo, Rom: Borbone. [https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/a/a2/IMSLP108992-PMLP87285-Frescobaldi\\_-\\_Toccate\\_e\\_Partite\\_Libro\\_1.pdf](https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/a/a2/IMSLP108992-PMLP87285-Frescobaldi_-_Toccate_e_Partite_Libro_1.pdf) (15.7.2024)
- Frescobaldi, Girolamo (²1637), *Il Secondo Libro di Toccate, Canzone, Versi d'Hinni, Magnificat, Gagliarde, Correnti et altre Partite d'Intavolatura di Cimbalo et Organo* [1627], Rom: Borbone. [https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/f/f0/IMSLP110973-PMLP87285-Frescobaldi\\_-\\_Il\\_Secondo\\_Libro\\_di\\_Toccate.pdf](https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/f/f0/IMSLP110973-PMLP87285-Frescobaldi_-_Il_Secondo_Libro_di_Toccate.pdf) (15.7.2024)
- Frescobaldi, Girolamo (1624), *Il Primo Libro di Capricci fatti sopra diversi Soggetti, et Arie in Partitura*, Venedig: Vincenti. [https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/a/ae/IMSLP88760-PMLP181692-Frescobaldi\\_CapricciBook1.pdf](https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/a/ae/IMSLP88760-PMLP181692-Frescobaldi_CapricciBook1.pdf) (15.7.2024)

- Frescobaldi, Girolamo (1635), *Fiori musicali di diverse Compositioni, Toccate, Kirie, Canzoni, Capricci, e Recercari, in Partitura a quattro utili per Sonatori*, Venedig: Vincenti. [https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/1/19/IMSLP363773-PMLP181690-frescobaldi\\_fiori\\_musicali\\_1635.pdf](https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/1/19/IMSLP363773-PMLP181690-frescobaldi_fiori_musicali_1635.pdf) (15.7.2024)
- Horsley, Imogene (1951), »Improvised Embellishment in the Performance of Renaissance Polyphonic Music«, *Journal of the American Musicological Society* 4/1, 3–19.
- Menke, Johannes (2017), *Kontrapunkt II: Die Musik des Barock*, Laaber: Laaber.
- Menke, Johannes (2022) »Die Informelle Kunst par excellence«. Betrachtungen zum Barock und zu Girolamo Frescobaldi«, *Musik & Ästhetik* 101, 48–52.
- Michellini, Giovanni (2023), »Ascanio Mayones und Girolamo Frescobaldis Ancidetemi pur. Zur Praxis der ›intavolar diminuito‹ in Italien zu Beginn des 17. Jahrhunderts«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 20/1, 91–106. <https://doi.org/10.31751/1188>
- Ortiz, Diego (1553), *Trattado de glosas sobre Clausulas y otros generos de puntos en la musica de Violones nuevamente puestos en luz*, Rom: Dorico.
- Riedel, Friederich Wilhelm (1978), »Manier und Manierismus in der Musik für Tasteninstrumente um 1600. Über die Anfänge des instrumentalen Stilus fantasticus«, in: *Orgel und Orgelspiel im 16. Jahrhundert*, hg. von Walter Salmen, Innsbruck: Helbing, 115–119.
- Ring, Johannes (2003), »Die Kunst des Intavolierens: Gebundenheit und Freiheit«, *Anuario Musical* 58, 61–85. <https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2003.58.70>
- Santa María, Tomás de (1565), *Libro llamado Arte de tañer Fantasia*, Valladolid: Fernandez de Cordova.
- Schwenkreis, Markus (Hg.) (2018), *Compendium Improvisation. Fantasieren nach historischen Quellen des 17. und 18. Jahrhunderts*, Basel: Schwabe.

© 2024 Elías Hostalrich Llopis (elieshostalrich@gmail.com)

Llopis, Elías Hostalrich (2024), Vom mehrstimmigen Satz zur Toccata. Gerüst und Figuration bei Girolamo Frescobaldi [From polyphonic composition to toccata. Structural framework and figuration in Girolamo Frescobaldi], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 143–159. <https://doi.org/10.31751/1208>

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

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



veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 22/07/2024





# Die betonte Durchgangsdissonanz und ihre Bedeutung für die choralgebundene Orgelmusik Matthias Weckmanns

Valentin Richter

Die von Christoph Bernhard als *Transitus irregularis* bezeichnete Figur der betonten Durchgangsdissonanz wird in diesem Artikel hinsichtlich ihrer Darstellung in der historischen Musiktheorie betrachtet. Gegenstand der Untersuchungen ist dabei auch der Wandel des satztechnischen Umgangs mit dem *Transitus irregularis*: Formelhafte Kadenzmodelle mit Durchgangsdissonanz, die bereits im 16. Jahrhundert häufig anzutreffen sind, werden bezüglich ihrer Genese beleuchtet und Passagen, an denen eine stärkere Inszenierung dieser kontrapunktischen Figur zu beobachten ist, gegenübergestellt. Neben satztechnischen Phänomenen wird dabei vor allem die Bedeutung des *Transitus irregularis* für den (Personal-)Stil Matthias Weckmanns thematisiert und anhand ausgewählter choralgebundener Werke exemplarisch untersucht. Dabei wird deutlich, dass vor allem die metrische Verschiebung unbetonter Dissonanzen in Gegenschrittmodellen sowie die Häufung betonter Durchgangsdissonanzen für das Verständnis dieser Musik von besonderer Bedeutung sind.

In this article, the figure of the ›betonte Durchgangsdissonanz‹ (accentuated dissonant passing note), described by Christoph Bernhard as *transitus irregularis*, is examined in regard to its representation in historical music theory. The subject of the investigation is also the change in the contrapuntal treatment of the *transitus irregularis*: formulaic cadential models with passing dissonance, which are already frequently encountered in music of the 16th century, are examined with regard to their genesis, and contrasted with passages in which a stronger staging of this contrapuntal figure can be observed. In addition to rather technical compositional phenomena, the significance of the *transitus irregularis* for Matthias Weckmann's (personal) style is examined by means of various chorale-based works. It becomes clear that the metrical shifts of unaccented dissonances in "Gegenschrittmodellen" and the accumulation of accented passing notes are of particular importance for understanding this music.

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Christoph Bernhard; Matthias Weckmann; Norddeutsche Orgelschule; North German organ school; *Transitus irregularis*

»Figuram nenne ich eine gewisse Art die Dissonanzen zu gebrauchen, daß dieselben nicht allein nicht wiederlich [sic], sondern vielmehr annehmlich werden, und des Componisten Kunst an den Tag legen.«<sup>1</sup>

Mit diesen Worten definiert Christoph Bernhard in seinem *Tractatus compositionis augmentatus*<sup>2</sup> seinen Begriff einer musikalischen Figur. Eine der Figuren, die Bernhard im Kontext des »Stylus gravis«<sup>3</sup> anführt, ist die des »Quasi-Transitus«.<sup>4</sup> Diese Figur wird in einem späteren Traktat Bernhards<sup>5</sup> auch als »Transitus Irregularis« bezeichnet. Vor allem der Begriff des *Transitus irregularis* hat bis weit in das 18. Jahrhundert überlebt<sup>6</sup> und dient bis heute in der

1 Müller-Blattau 2017, 63.

2 Im Folgenden auch kurz als *Tractatus* bezeichnet.

3 Müller-Blattau 2017, 63.

4 Ebd.

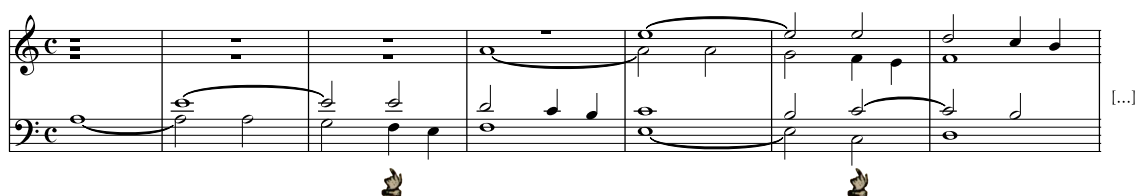
5 Ebd., 146.

6 Für eine Übersicht verschiedener historischer *Transitus*-Begriffe siehe Tabelle 1.

Musiktheorie als Terminus zur Bezeichnung des betonten Durchgangs oder, genauer gesagt, der betonten Durchgangsdissonanz. Dass die Wirkung von betonten Durchgangsdissonanzen im 17. Jahrhundert auch außerhalb des deutschsprachigen Raums als besonders galt, lässt sich etwa an der 1626 publizierte *Facultad Organica* des spanischen Organisten Francisco Correa de Arauxo gut nachvollziehen. Arauxo macht in seinen Kompositionen dieser Sammlung mit kleinen Handsymbolen auf satztechnische Besonderheiten aufmerksam, zu denen auch der betonte Durchgang zählt (siehe Abb. 1 und Bsp. 1).



Abbildung 1: Francisco Correa de Arauxo, *Facultad organica*, *Segundo Tiento de Quarto Tono* [...].<sup>7</sup>



Beispiel 1: Transkription des oben abgebildeten *Tiento*

Eben solche Durchgangsdissonanzen sind es, die sich sowohl beim theoretischen als auch praktischen Studium der Orgelwerke norddeutscher Komponisten des frühen bis mittleren 17. Jahrhunderts in Form eines besonderen klanglichen Reizes bemerkbar machen. Vor allem in der choralgebundenen Musik Matthias Weckmanns (um 1617–1674) finden sich satztechnische Charakteristika im Zusammenhang mit betonten Durchgängen. Diese Besonderheiten zu untersuchen, soll neben allgemeineren Beobachtungen zum *Transitus irregularis* Gegenstand des vorliegenden Textes sein.

## DIE THEORIE DER (BETONTEN) DURCHGANGSDISSONANZ IM 17. UND 18. JAHRHUNDERT

### *Symblema* und *Commissura* bei Joachim Burmeister (1606)<sup>8</sup>

Der Wirkungsbereich Joachim Burmeisters weist eine unmittelbare geographische Nähe zu den Komponisten der Norddeutschen Orgelschule, zu deren wichtigsten Vertretern um 1600 unter anderem Hieronymus Praetorius und Johann Steffens, aus späteren Generationen dann auch Heinrich Scheidemann, Franz Tunder und Matthias Weckmann

<sup>7</sup> Arauxo 1626, f. 45v.

<sup>8</sup> Relevant sind hier neben der *Musica Poetica* (1606) außerdem Burmeisters *Hypomnematum Musicae* (1599) und *Musica Autoschediastike* (1601).

zählen, auf.<sup>9</sup> In seiner musikalischen Figurenlehre finden sich die Begriffe »Symblema«, »Commissura« und »Permixtio«<sup>10</sup> als gleichwertige Bezeichnungen der Durchgangsdissonanz. Das Symblema wird als Dissonanz auf leichter Zeit beschrieben, die sich zwischen zwei Konsonanzen auf schwerer Zeit befindet.<sup>11</sup> Ein Begriff für die betonte Durchgangsdissonanz, bei der die Dissonanz auf schwerer, die umliegenden Konsonanzen hingegen auf leichter Zeit stehen, lässt sich bei Burmeister nicht finden. Burmeister merkt aber an, dass einige Komponisten bei Durchgängen in kleineren Notenwerten »wegen ihres flüchtigen Charakters [...] die Dissonanz an den Beginn der commissura [verlegten]«. <sup>12</sup> Hier scheint die weniger »flüchtig« auftretende Figur der betonten Durchgangsdissonanz bereits mitgemeint zu sein. Burmeister verbindet in der Durchgangsdissonanz zwei Verwendungszwecke: »suavitate delectare« oder »energia afficere«.<sup>13</sup> An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob sich die Begriffe bereits auf die beiden genannten Typen der Durchgangsdissonanz beziehen. Der unbetonte Durchgang könnte, möchte man eine vorsichtige Interpretation der Begriffe wagen, den Hörer durch seine Süße erfreuen, der betonte Durchgang durch die Verweigerung eines konsonanten Ruhepunktes (an dessen Stelle eine betonte, auflösungsbedürftige und somit weitere Bewegung erzwingende Dissonanz tritt) die Energie anregen.

### Der Transitus in Bernhards *Tractatus compositionis augmentatus* (um 1660)<sup>14</sup>

Matthias Weckmann steht Christoph Bernhard in besonderer Weise nahe: Bernhard war seit 1649 Sänger an der Dresdner Hofkapelle unter der Leitung von Heinrich Schütz und wurde nach seiner Anstellung als Musikdirektor in Hamburg im Jahr 1664 ein Freund Weckmanns.<sup>15</sup> In seinem *Tractatus* definiert Bernhard zunächst den üblichen Transitus wie folgt:

»Transitus [...] ist: wenn zwischen 2 Consonierenden Noten, so alle beyde numero impari das Subjectum einsehen, eine dissonierende Note numero pari im nächsten Intervallo oben oder unten gleichsam durchschleicht.«<sup>16</sup>

Beim Transitus befindet sich die Note also auf relativ leichter Zählzeit.<sup>17</sup> Andersherum verhält es sich beim »Quasi-Transitus«:

»Quasi-Transitus ist, wenn eine falsche Note den Regeln des vorherigen Transitus zu wieder loco impari stehet [...]«<sup>18</sup>

9 Burmeister wurde 1564 in Lüneburg geboren und verbrachte einen Großteil seines Lebens in Rostock, wo er 1629 starb (vgl. Ruhnke 2016).

10 Burmeister 1599, Kap. XII. Vgl. auch Burmeister 1606, 144.

11 Burmeister 1606, 144.

12 Zit. nach Ruhnke 1955, 152.

13 Ebd.

14 Zur Datierung vgl. Braun 1994, 28 f. sowie Prendl 2018, 84 f.

15 Vgl. Rampe 2017, insbesondere 13–15.

16 Müller-Blattau 2017, 64.

17 Bezüglich der »relativen« Betonung vgl. auch Preuß o. J. sowie Anm. 37.

Beispiel 2 zeigt die Notenbeispiele, die Bernhard im *Tractatus* dieser Definition folgen lässt.

Beispiel 2: Beispiele für *Quasi-Transitus* bei Christoph Bernhard<sup>19</sup>

Äußerst bemerkenswert ist, dass Bernhard im Anschluss an diese vier Beispiele unmittelbar vier weitere Beispiele anführt, die mit den vorherigen beinahe identisch sind – nun allerdings ohne die zuvor dargestellten *Quasi-Transitus* (siehe Bsp. 3).

Beispiel 3: Bernhards »natürlich[e]« Versionen der »obigen Exempel«<sup>20</sup>

Ein *Quasi-Transitus* ist für Bernhard also immer die Verzierung eines schlichteren, »natürlich[en]«<sup>21</sup> Satzes. Er zeigt im Folgenden fünf weitere Beispiele, die er als »Exempel [...] des Prenestini«,<sup>22</sup> also Beispiele aus dem Werk Palestrinas, bezeichnet (siehe Bsp. 4).

Beispiel 4: Zwei aufeinander folgende Dissonanzen als Resultat von Durchgängen<sup>23</sup>

Aus diesen beiden Beispielen wird ersichtlich, dass zwei Dissonanzen aufeinander folgen können, nämlich dann, wenn ein *Quasi-Transitus* auf einen üblichen *Transitus* folgt, oder aber, wenn die Auflösung eines *Quasi-Transitus* mit einem Durchgang in einer anderen Stimme zusammenfällt. Drei weitere Beispiele zeigen deutlich, dass ein *Quasi-Transitus* nicht nur auf Viertel-, sondern auch auf Achtelebene auftreten kann (siehe Bsp. 5).

18 Müller-Blattau 2017, 65.

19 Notentext nach ebd., 64.

20 Ebd., 66.

21 Ebd.

22 Ebd.

23 Notentext nach ebd., 66.

Beispiel 5: *Quasi-Transitus* auf Achtelebene<sup>24</sup>

## Der Transitus in Bernhards *Bericht* (vor 1676)<sup>25</sup>

Bernhards *Ausführlicher Bericht vom Gebrauche der Con- und Dissonantien*<sup>26</sup> stellt die Phänomene des betonten und unbetonten Transitus ebenfalls dar, weicht von der Terminologie des *Tractatus* allerdings ab: Der reguläre Transitus aus dem *Tractatus* wird nun »Transitus Regularis«, der *Quasi-Transitus* »Transitus Irregularis« genannt.<sup>27</sup> Neu ist auch eine Bemerkung über die Auflösung der dissonanten Note des *Transitus irregularis*, die abwärts geschehen soll und damit einem im *Tractatus* angeführten Beispiel widerspricht (siehe Bsp. 5). Im *Bericht* lässt sich außerdem erneut eine Figur namens »Quasitransitus«<sup>28</sup> finden. Sie entspricht allerdings nicht der Figur des *Quasi-Transitus* aus dem *Tractatus*, sondern dem *Transitus inversus*.<sup>29</sup>

## Spätere Transitusbegriffe

In den Traktaten des 18. Jahrhunderts lässt sich beobachten, dass die Begriffe Transitus und *Transitus irregularis* sich als übliche Bezeichnungen der unbetonten und betonten Durchgangsdissonanz durchsetzen. Johann Gottfried Walther führt die *Commissura* und das *Symblema* zwar noch an, verwendet aber ebenfalls die Begriffe des Transitus und *Transitus irregularis*.<sup>30</sup> Johann David Heinichen und Johann Adolf Scheibe konzentrieren sich in ihren Traktaten auf die beiden letztgenannten Begriffe.<sup>31</sup> In Johann Philipp Kirnbergers Traktat *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik* findet sich zusätzlich zum Transitus und dem *Transitus irregularis* außerdem noch der »transitus mixtus«, bei dem sich betonte und unbetonte Durchgänge abwechseln. Die Begriffe Transitus und *Transitus*

24 Ebd.

25 Die Datierung folgt Prendl 2018, 8. Wie auch beim *Tractatus* ist eine genaue Datierung dieser Schrift schwierig. Vgl. außerdem Braun 1994, 28 f.

26 Hier und im Folgenden auch kurz als *Bericht* bezeichnet.

27 Müller-Blattau 2017, 146.

28 Ebd., 152.

29 Dieser ambivalenten Verwendung des Begriffs wegen wird die betonte Durchgangsdissonanz im Folgenden als *Transitus irregularis* bezeichnet.

30 Vgl. Bartel 1985, 270 f.

31 Vgl. Heinichen 1728, 259 sowie Scheibe 1745, 698.

*irregularis* sind laut Kirnberger die entsprechenden Bezeichnungen des »regulären« und des »irreguläre[n] Durchgang[s] [...] in der Kunstsprache.«<sup>32</sup> (Für eine Übersicht der Transitusbegriffe siehe Tab. 1.)

<b>Autor</b>	<b>Traktat</b>	<b>Bezeichnung unbetonter Durchgangsdissonanzen</b>	<b>Bezeichnung betonter Durchgangsdissonanzen</b>
Joachim <b>Burmeister</b>	<i>Hypomnematum Musicae</i> (Rostock 1599)	<i>Symblema, Commissura, Permixtio</i>	
Joachim <b>Burmeister</b>	<i>Musica Autoschediastike</i> (Rostock 1601)	<i>Symblema, Commissura</i>	
Joachim <b>Burmeister</b>	<i>Musica Poetica</i> (Rostock 1606)	<i>Symblema, Commissura</i>	
Johannes <b>Nucius</b>	<i>Musices poeticae sive de compositione cantus</i> (Neisse 1613)	<i>Commissura cadens</i>	
Joachim <b>Thuringus</b>	<i>Opusculum bipartitum</i> (Berlin 1624)	<i>Commissura</i> (/ <i>Symblema/Celeritas</i> ) <i>cadens</i>	
Athanasius <b>Kircher</b>	<i>Musurgia Universalis [...]</i> (Rom 1650)	<i>Commissura</i> (/ <i>Symblema/Celeritas</i> ) <i>cadens</i>	
Christoph <b>Bernhard</b>	<i>Tractatus compositionis augmentatus</i> (um 1660)	<i>Transitus</i>	<i>Quasi-Transitus</i>
Christoph <b>Bernhard</b>	<i>Ausführlicher Bericht [...]</i> (vor 1676)	<i>Transitus Regularis</i>	<i>Transitus Irregularis</i>
Johann Gottfried <b>Walther</b>	<i>Praecepta der musicalischen Composition</i> (Weimar 1708)	<i>Commissura, Transitus Regularis</i>	<i>Transitus Irregularis</i>
Johann Gottfried <b>Walther</b>	<i>Musicalisches Lexicon [...]</i> (Leipzig 1732)	<i>Commissura, Symblema, Transitus</i>	
Johann David <b>Heinichen</b>	<i>Der General-Bass in der Komposition</i> (Dresden 1728)	<i>Durchgang, Transitus Regularis</i>	<i>Transitus Irregularis</i>
Johann Adolf <b>Scheibe</b>	<i>Critischer Musicus</i> (Leipzig 1745)	<i>Durchgang, Transitus Regularis</i>	<i>Transitus Irregularis</i>
Johann Philipp <b>Kirnberger</b>	<i>Die Kunst des reinen Satzes in der Musik</i> (Berlin 1774)	<i>Regulärer Durchgang, Transitus Regularis</i>	<i>Irregulärer Durchgang, Transitus Irregularis</i>

Tabelle 1: Übersicht der Transitusbegriffe in ausgewählten musiktheoretischen Schriften des 17. und 18. Jahrhunderts<sup>33</sup>

32 Kirnberger 1774, 195.

33 Für eine Auflistung historischer Transitusfiguren vgl. auch Bartel 1985, insbesondere 263–273.

DER SATZTECHNISCHE UMGANG MIT DEM *TRANSITUS IRREGULARIS*

## Betonte Durchgänge auf ornamentaler Ebene im 16. Jahrhundert

Bereits im 16. Jahrhundert sind betonte Durchgangsdissonanzen, vor allem als Verzierung etablierter Wendungen, fester Bestandteil sowohl des vokalen als auch instrumentalen Repertoires. Im Kadenzvorfeld tritt häufig ein sich in die Terz auflösender Quartdurchgang über einem sekundweise abwärts schreitenden Basston auf. Beobachten lässt sich das nicht nur in der Vokalmusik Palestrinas,<sup>34</sup> auch in der Tastenmusik des 16. Jahrhunderts findet sich dieses Phänomen wieder. In Tomás de Santa Marías *Arte de tañer Fantasía*, die eine der wichtigsten Improvisations- und Clavierschulen der Zeit darstellt, findet sich diese Art der Kadenzvorbereitung so häufig, dass sie für dessen Stil als modellhaft gelten darf (siehe Bsp. 6).

The image shows two musical staves. The left staff is a single melodic line in treble clef, and the right staff is a two-staff system (treble and bass clefs) representing a keyboard instrument. Both staves show a sequence of notes: a quarter note, a quarter note, a half note, and a quarter note. The interval between the second and third notes is highlighted with a blue background. Below the notes are figured bass figures: 5, 6, 4, 3, 4, #, #.

Beispiel 6: Modellhafte 4-3-Durchgänge bei Tomás de Santa María<sup>35</sup>

Seinen Ursprung hat dieser betonte Quart-Transitus in der Zweistimmigkeit. Der dort auftretende betonte Durchgang mit der Intervallfolge 7-8 lässt sich nicht nur bei Christoph Bernhard und Palestrina (siehe Bsp. 4), sondern auch in Orlando di Lassos Bicinien finden (siehe Bsp. 7).

The image shows a musical score with two systems. The first system has two staves, each with a small inset showing a different view of the same passage. The second system is a two-staff system (treble and bass clefs). The bass line has a sequence of notes: a quarter note, a quarter note, a half note, and a quarter note. The interval between the second and third notes is highlighted with a blue background. Below the notes are figured bass figures: [6 6 7 8 7 6# 8].

Beispiel 7: Primärklauselgerüst mit betontem Durchgang im Bicinium *Esuriens implevit bonis* von Orlando di Lasso<sup>36</sup>

Die mögliche Erweiterung zur Vierstimmigkeit transformiert den relativ betonten<sup>37</sup> Transitus 7-8 durch Hinzufügen einer Bassklausel in eben jenen Quart-Transitus.

34 Für eine Auflistung verschiedener Transitus bei Palestrina vgl. Jeppesen 1925, insbesondere 103 f.

35 Beispiele für diese Durchgänge finden sich zum Beispiel in Santa María 1565, f. 67v, f. 68 und f. 69.

36 Incipit und zugrundeliegender Notentext: Lasso 1610, 2f. Der Text ist ausgelassen, Intervalle wurden ergänzt.

37 »Relativ betont« bezieht sich hier auf die Relativität des Zählwerts. Die dissonante Septime löst sich hier nach einer Semiminima (entsprechend einer Viertelnote) auf, die Minima ist vergleichsweise betont, wengleich sie in der Gesamtstruktur des *Tempus imperfectum diminutum* eine der Semibrevis untergeordnete Rolle einnimmt. Thomas Daniel bezeichnet diese Durchgänge in der Zweistimmigkeit als »Halbschwere Durchgänge« (Daniel 1997, 198).

## Metrisch verschobene Gegenschrittmodelle

Oft erzeugen übliche Gegenschrittmodelle<sup>38</sup> durch eine metrische Verschiebung einzelner Stimmen *Transitus irregulares*, so etwa in einer Motette von Costanzo Festa aus dem frühen 16. Jahrhundert (siehe Bsp. 8).

Beispiel 8: Costanzo Festa, *Regem archangelorum* (links)<sup>39</sup> und konsonanter Satz durch metrische Verschiebung (rechts)

Gegenschrittmodelle bieten oft Potential für Sequenzen. In den *Compositions Regeln* Jan Pieterszoon Sweelincks wird dieses Potential exemplarisch sichtbar (siehe Bsp. 9).

Beispiel 9: *Transitus irregulares* in Jan Pieterszoon Sweelincks *Compositions Regeln*<sup>40</sup>

Das sequenzielle Potential der Gegenschrittmodelle wird vor allem ab dem frühen 17. Jahrhundert vermehrt ausgeschöpft<sup>41</sup> und führt dadurch zu einer Häufung von *Transitus irregulares*, wie sie etwa in Kompositionen Claudio Monteverdis, z. B. im »Dixit Dominus« aus seiner *Marienvesper*, zu beobachten sind (siehe Bsp. 10).

## Der betonte Durchgang als musikalisches Ausdrucksmittel

»Die betonte Durchgangsdissonanz [...] ist eines der unterscheidenden Merkmale des modernen Kontrapunkts.«<sup>42</sup> Mit diesem Satz pointiert Carl Dahlhaus in seinen *Untersuchungen über die Entstehung der harmonischen Tonalität* einen wichtigen Aspekt des Stilwandels um 1600: Dissonanzen werden gezielt gesucht und die Dissonanzwirkung intensiviert, um die Expressivität zu steigern. So auch in Schütz' Madrigal »Cosi morir debb'io«: Hier wird die schwierige Situation, in der sich der aller Hoffnung beraubte (»priva d'ogni speranza«) Protagonist befindet, nicht bloß durch einen übermäßigen Drei-

38 Für eine Darstellung verschiedener Gegenschrittmodelle vgl. Froebe 2007.

39 Zugrundeliegender Notentext: Jeppesen 1925, 152.

40 Sweelinck 1901, 19.

41 Vgl. Froebe 2007.

42 Dahlhaus 1968, 114f.



**Ritornello**

Beispiel 10: Gegenschrittmodell in Claudio Monteverdis »Dixit Dominus«, *Marienvesper*<sup>43</sup>

klang aus großer Terz (e–gis<sup>1</sup>) und kleiner Sexte (c<sup>1</sup>) bei gleichzeitig liegender Quarte (a), sondern kurz darauf auch mittels einer zusätzlichen klanglichen Härte in Form zweier *Transitus irregulares* dargestellt (siehe Bsp. 11).

43 Incipit und zugrundeliegender Notentext: Monteverdi 1610, Bassus Generalis, 10, alle übrigen Stimmen 14f.

CANTO D'ogni speran za D'o - gni spe - ran - - za

ALTO D'ogni speranza D'o - - gni spe - ran - - za

QUINTO ogni speran- gni spe - ran - - - - za

TENORE erau za ran - - - - - za

BASSO D'ogni speran za D'o - gni spe - ran - - - - - za

[ 7 5 6 6 5-4 5 4 3-2# # # ]

Beispiel 11: Heinrich Schütz, *Primo Libro de Madrigali*, »Cosi morir debb'io«<sup>44</sup>

Diese Kadenz kann als eine im 17. Jahrhundert häufig anzutreffende Variante der *cadenza doppia*<sup>45</sup> betrachtet werden, für deren Bezeichnung Friedemann Brennecke den Namen »cadenzia doppia duriuscula« vorschlägt.<sup>46</sup> Bei dieser Variante steht anstelle des Quartsextakkords ein Sextakkord, der in den Oberstimmen je nach Lage der Stimmen entweder eine übermäßige Quinte – von Bernhard als »Quinta superflua«<sup>47</sup> bezeichnet – oder eine verminderte Quarte, die »Quarta deficiens«,<sup>48</sup> beinhaltet (siehe Bsp. 12).

6 4 5 3 #

6 4 5 3 #

6 4 5 3 #

Beispiel 12: Übliche Doppia-Kadenz (links) und Doppia-Variante mit übermäßiger Quinte oder vermindelter Quarte (rechts)

Die betonten Durchgänge in den beiden unteren Mittelstimmen verstärken zusätzlich die Dissonanzwirkung. Der *Transitus irregularis* unterstützt die Wirkung des Textes, indem er einen bereits dissonanzreichen Satz weiter schärft.

44 Incipit und zugrundeliegender Notentext: Schütz 1611.

45 Vgl. auch Menke 2011.

46 Brennecke 2017, 33 f.

47 Müller-Blattau 2017, 61. In Sweelincks *Compositions Regeln* wird die übermäßige Quinte als »quinta exedens« bezeichnet (Sweelinck 1901, 23).

48 Müller-Blattau 2017, 61. Der Begriff der *Quarta deficiens* ist auch in Sweelincks *Compositions Regeln* wiederzufinden (Sweelinck 1901, 23).

## DER *TRANSITUS IRREGULARIS* IN DEN CHORALGEBUNDENEN WERKEN MATTHIAS WECKMANN'S

### Der *Transitus irregularis* in Verbindung mit *Quarta deficiens* und *Quinta superflua*

Satztechnische Charakteristika, wie sie bei Schütz anzutreffen sind, lassen sich im Laufe des 17. Jahrhunderts zunehmend auch in der Instrumentalmusik ohne Textbezug finden. Der von Heinrich Schütz »persönlich nach Hamburg«<sup>49</sup> begleitete Matthias Weckmann schreibt in seinem *Magnificat Secundi Toni* im Abstand einer Minima gleich zweimal einen Klang mit großer Terz und kleiner Sexte (siehe Bsp. 13).

Beispiel 13: Matthias Weckmann, *Magnificat Secundi Toni*, Tertius Versus, T. 35 f.<sup>50</sup>

Um die satztechnischen Besonderheiten dieses Beispiels besser darstellen zu können, lohnt sich die Anfertigung eines hypothetischen und von Dissonanzen »befreiten« Gerüstsatzes (siehe Bsp. 14).

Beispiel 14: Hypothetischer Gerüstsatz 1

Legt man diesen Satz zugrunde, so ist das  $b^1$ , das zusammen mit dem *fis* im Cantus firmus erklingt (y), ein dissonanter Zusatz zu dem eigentlich konsonanten 3-5-Klang über dem Basston *d*. Eine weitere Möglichkeit, Weckmanns Dissonanzbehandlung nachzuvollziehen, bestünde darin, die Sexte  $b^1$  am Punkt y als konsonant, die Quinte *a* als dissonant aufzufassen. Christoph Bernhard merkt in seinem *Tractatus* an, dass verminderte Quartan zwischen den Mittel- und Oberstimmen »wie andere Quartan gebraucht werden«.<sup>51</sup> Es wäre also auch denkbar, über dem Basston *d* einen Sextakkord mit  $fis^1$  und  $b^1$  als Grundlage des Satzes anzunehmen (siehe Bsp. 15).

49 Mattheson 1740, 394.

50 Taktzählung und Notentext der Beispiele aus Weckmanns Choralbearbeitungen orientieren sich an Weckmann 2010.

51 Müller-Blattau 2017, 69.

Beispiel 15: Hypothetischer Gerüstsatz 2

Die Folge hiervon wäre, dass das *a* im Tenor nicht als Konsonanz, sondern als sich nach oben auflösender *Transitus irregularis* in Erscheinung tritt. Beide Möglichkeiten scheinen valide und eröffnen beim Hören verschiedene Wahrnehmungen dieses Magnificat-Ausschnitts.

### Der *Transitus irregularis* als Ergebnis motivisch-imitatorischer Stringenz

*Transitus irregulares* finden sich oft in Verbindung mit der Imitation eines zuvor eingeführten Motivs. Weckmanns siebter Vers der sechsstimmigen Bearbeitung des Chorals *Es ist das Heil uns kommen her* beginnt mit einer stufenweise steigenden Linie im Diskant im Ambitus einer Quinte. Sie wird von Alt und Tenor I<sup>52</sup> imitiert. Mit dem Eintritt von Tenor I beginnt der Cantus Firmus, wenig später setzt der Bass mit einer stufenweise fallenden Linie ein, bei der es sich um die Umkehrung, also eine horizontale Spiegelung, des Motivs handelt. Angehängt an die Einsätze von Diskant und Bass ist eine fallende Quarte, die stufenweise mit Achtelnoten ausgefüllt wird. Eben dieser figurierte Quartfall setzt sich im Laufe des Stücks als neues Motiv durch und erzeugt einige bemerkenswerte Durchgänge (siehe Bsp. 16, vgl. auch Bsp. 9 und 10).

### 7-9 und 9-7 im Kadenzkontext

In Takt 19 bleibt der Bass während der schrittweisen Auflösung des  $f^1$  in das  $e^1$  nicht stehen, sondern bewegt sich aufwärts vom  $e$  in das  $f$ . Das Resultat ist eine auf die None  $e-f^1$  folgende Septime  $f-e^1$ . Dieses Phänomen stellt Bernhard bereits in seinem *Tractatus* in der Zweistimmigkeit dar (siehe Bsp. 4). Finden lassen sich ähnliche Vorgänge bereits im 15. und 16. Jahrhundert.<sup>53</sup> Im Laufe der Zeit lässt sich allerdings eine immer stärkere Inszenierung dieser satztechnischen Besonderheit feststellen, wie sie später etwa bei Johann Sebastian Bach – ebenfalls im Kadenzkontext – anzutreffen ist, unter anderem in der *Loure* der Frühfassung seiner *Französischen Suite* in G-Dur (siehe Bsp. 17).

52 Die vier Manualstimmen werden hier der einfacheren Unterscheidung halber als Diskant, Alt, Tenor I und Tenor II bezeichnet, die zwei Pedalstimmen als Cantus firmus und Bass (Bezeichnung jeweils von unten nach oben).

53 Vgl. Jeppesen 1925, 141 f. sowie Beispiel 8 des vorliegenden Textes.



Beispiel 18: Matthias Weckmann, *Es ist das Heil uns kommen her*, Vers 7, T. 49

## Differenzierung verschiedener metrischer Ebenen

Dass *Transitus irregulares* bei Weckmann häufig auf untergeordneter metrischer Ebene auftreten, führt dazu, dass sich fast immer mehrere Ebenen vermischen. So etwa in der Mitte von Takt 20 seines *Es ist das Heil uns kommen her* (siehe Bsp. 19). Zu einem konventionellen Doppeldurchgang von 3-4 und 5-6 (in Diskant und Tenor II, einen liegenden Basston C angenommen) kommt nun die Quartfigur, die es zu imitieren gilt, im Bass hinzu. Das führt zu eben jener Vermischung: Der Achteldurchgang ordnet sich dem Vierteldurchgang unter und halbiert dadurch den Zählwert.

Beispiel 19: Darstellung der *Transitus* auf verschiedenen metrischen Ebenen in Weckmanns *Es ist das Heil uns kommen her*, Vers 7, T. 20

Aus dieser Vermischung resultiert gleichsam eine metrische Dreidimensionalität:

1. Die erste metrische Ebene entspricht dem Zählwert der halben Note. Hier ist der Satz auf dem Schlag entweder konsonant oder enthält eine regelhaft vorbereitete Dissonanz.
2. Die zweite metrische Ebene entspricht dem Zählwert der Viertelnote. Sie ist auf der nächstgrößeren Ebene (1.) in der Regel konsonant, dazwischen werden oft reguläre *Transitus* angebracht.
3. Die dritte metrische Ebene entspricht dem Zählwert der Achtelnote. Sie ist auf der nächstgrößeren Ebene (2.) in der Regel konsonant, dazwischen werden oft reguläre oder irreguläre *Transitus* angebracht.

Die Dissonanzbehandlung in diesem Beispiel Weckmanns ist der früheren Musik des 16. Jahrhunderts nicht unähnlich. Die Musik wird auf der Ebene der halben Note immer wieder geordnet, ist also konsonant oder enthält eine regelhaft vorbereitete Dissonanz. Der Unterschied zur früheren Musik besteht in einer Häufung der Dissonanzen auf klei-

nerer Ebene, die nicht mehr bloß als Ornament gedacht werden, sondern das gesamte Klangbild durchziehen.

### Simultanität von Terz und Quarte in Weckmanns *Magnificat Secundi Toni*

Im dritten Vers des *Magnificat Secundi Toni* lässt sich eine weitere Figur im Zusammenhang mit *Transitus irregulares* beobachten. Es handelt sich um eine Figur, die metrische Ähnlichkeiten zur Quartfallfigur aufweist. Auch hier ist die erste Achtelnote der Figur ein *Transitus irregularis*, der sich aber nach oben auflöst (siehe Bsp. 20).

Beispiel 20: Matthias Weckmann, *Magnificat Secundi Toni*, Vers 3, T. 20–22

Diese Figur ist Resultat einer 5-6-Konsequente in den beiden Oberstimmen, unter denen ein Quartstieg mit hochalterierter Terz gesetzt wird (beginnend mit *D* in der Mitte von Takt 20). Die beiden Oberstimmen imitieren sich, allerdings handelt es sich im strengeren Sinn nur bei der ersten Figur um einen *Transitus irregularis*. Die folgenden zwei Imitationen enthalten eine betonte untere Wechselnote. Hätte auch die erste Figur eine betonte Wechselnote enthalten sollen, so hätte Weckmann die Figur von  $a^1$  statt von  $fis^1$  aus beginnen müssen, was jedoch den vorhergehenden Gang  $f^1-fis^1$  unmöglich gemacht hätte. Die Kombination dieser zwei Figuren gewährleistet, dass die (relativ) betonten Dissonanzen immer die Intervallfolge 4-5 zum Bass einhalten: Durch die Unregelmäßigkeit der Figur entsteht eine Regelmäßigkeit in der Bezifferung. Weckmann scheint also bewusst die Gleichzeitigkeit von Quarte und Terz zu suchen. Bemerkenswert ist auch, dass die ersten beiden betonten Dissonanzen gleichzeitig mit einer großen Terz zum Bass erklingen. Dass Weckmann eine Vorliebe für diese Art von Reibung hat, wird bereits im ersten Vers des *Magnificats* deutlich (siehe Bsp. 21).<sup>56</sup>

Beispiel 21: Matthias Weckmann: *Magnificat Secundi Toni*, Vers 1, T. 7 f.

56 Ein gehäuftes Auftreten des Klanges aus großer Terz und Quarte lässt sich auch in Vers 6 von *Es ist das Heil uns kommen her* beobachten (T. 205–211).

Dieses Phänomen ist keine Neuheit des 17. Jahrhunderts und lässt sich bereits in älterer italienischer Musik antreffen. Neu ist allerdings die intensiviertere Wirkung der Dissonanzen im dritten Vers, die dadurch entsteht, dass Weckmann nach dem erstmaligen Zusammenklang von großer Terz und Quarte dieses Aufeinandertreffen noch zweimal wiederholt.

### Der *Transitus irregularis* in Weckmanns *O Lux Beata Trinitas*

Eine bemerkenswerte Häufung von Dissonanzen und Vorhalten findet sich außerdem in Vers 6 von Weckmanns Bearbeitung des Hymnus *O Lux Beata Trinitas*. Dieser Vers ist auch deshalb interessant, weil er Gemeinsamkeiten mit einer Komposition Heinrich Scheidemanns, des etwa 20 Jahre älteren Organisten der Hamburger Katharinenkirche, aufweist. Bei beiden Werken liegt der Cantus firmus im Pedal. Scheidemanns Bearbeitung ist vierstimmig angelegt, Weckmanns Satz ist fünfstimmig. Scheidemann beginnt mit einer Vorimitation in den Oberstimmen, Weckmann hingegen direkt mit dem Cantus firmus. Die harmonischen Realisierungen der ersten vier Noten des Cantus firmus sind von frappierender Ähnlichkeit (siehe Bsp. 22).

The image displays two musical examples side-by-side. The top example is Heinrich Scheidemann's setting, and the bottom example is Matthias Weckmann's. Both show the cantus firmus in the bass line. The top system shows the first four notes of the cantus firmus: G, A, B, C. The bottom system shows the first four notes of the cantus firmus: G, A, B, C. The notation includes treble and bass clefs, and a figured bass line below each system. The figured bass for the top system is [6 6 7 6 6 5 5]. The figured bass for the bottom system is [6 5 6 5 6 5 7 6].

Beispiel 22: Heinrich Scheidemann, *O Lux Beata Trinitas* (oben) und Matthias Weckmann, *O Lux Beata Trinitas*, Vers 6 (unten)

Bemerkenswert ist unter anderem der Quartsextakkord über dem Cantus-firmus-Ton g bei beiden Komponisten, der in dieser Form eine Seltenheit darstellt. Beide schreiben außerdem einen Septvorhalt über dem *f* in identischer Lage – Weckmann verschiebt diese Septime allerdings gegenüber Scheidemann um zwei Cantus-firmus-Töne nach hinten.

Insgesamt lässt sich in Scheidemanns Satz aber kein einziger *Transitus irregularis* finden. Die Harmonisierung der Cantus-firmus-Noten erfolgt auf der Ebene der Semibrevis hauptsächlich mit Terzquint- und Sextakkorden. Ganz anders bei Weckmanns: Sein fünfstimmiger Satz ist äußerst reich an Vorhalten, auch auf Ebene der Semibreven, häufig werden Doppelvorhalte angebracht, hinzu kommen verschiedene *Transitus irregulares* (siehe Bsp. 23).



The image shows a musical score for Example 23. It consists of three staves. The top staff is a vocal line in G-clef with a treble clef, showing a melodic line with a dotted quarter note followed by an eighth note, and a semibreve. The middle staff is a lute tablature in bass clef, with numbers 5, 6, 9/6/3, 8, 7/3, 8, 6, 7, 6, 7/3, 6, 7/6/3, 8, 7/3. The bottom staff is a bass line in bass clef, showing a similar rhythmic pattern to the vocal line.

Beispiel 23: Matthias Weckmann, *O Lux Beata Trinitas*, Vers 6, T. 13–17

Das anfangs von Weckmann eingesetzte Motiv, bestehend aus einer punktierten Minima, die sich nach einer Semibrevis nach unten auflöst, hat es hier sogar geschafft, den Cantus firmus im Pedal zu ›infizieren‹: Die Wiederholung der punktierten Note auf der jeweils vierten Semiminima des Taktes unterstützt zusätzlich die Wirkung der *Transitus irregulares*. Auch die *Quarta deficiens*, die in vorhergehenden Beispielen bereits häufig in Verbindung mit *Transitus irregulares* anzutreffen war, tritt hier zwischen *cis*<sup>1</sup> und *f*<sup>1</sup> im Takt 15 wieder auf. Auffallend ist zudem der auf den zweiten *Transitus irregularis* folgende Sprung *e*<sup>1</sup>–*a*<sup>1</sup>. Derartige Sprünge werden in Verbindung mit dem *Transitus irregularis* bereits in den Sweelinck'schen *Compositions Regeln*, von denen Weckmann nachweislich eine Abschrift besaß,<sup>57</sup> dargestellt.<sup>58</sup> Auch das simultane Auftreten von Sexte und Septime lässt sich hier als Resultat der *Transitus irregulares* beobachten. Über dem *F* im Pedal klingt zunächst das *e*<sup>2</sup> in hoher und das *d*<sup>1</sup> in tieferer Lage. Am Ende des Taktes tauschen diese beiden Noten ihre Position: Das *d*<sup>2</sup> klingt nun in der Oberstimme, das *e* ist *Transitus irregularis* im Bass. Der *Transitus irregularis* unterstützt in dieser Komposition Weckmanns also andere Kompositionsmittel, wie die expressive (Doppel-) Vorhaltsbildung, wesentlich in ihrem musikalischen Ausdruck.

## CONCLUSIO

Aus der Analyse der Choralbearbeitungen Weckmanns ergeben sich vor allem drei Bereiche, in denen *Transitus irregulares* gehäuft anzutreffen sind:

1. im Zusammenhang mit der verminderten Quarte und der übermäßigen Quinte,
2. im Kadenzkontext und
3. im Zusammenhang mit Imitationsstrukturen und (metrisch verschobenen) Gegen-schrittmodellen.

Dabei scheint der *Transitus irregularis* im ersten Bereich, anders als in den Madrigalen von Schütz, eine textunabhängige Expressivität zu fördern, die in ihrem Affektgehalt der *Secunda practica* gegenüber gemäßiger ist und, wie Bernhard sagte, eher dazu dient, »des Componisten Kunst an den Tag zu legen«.<sup>59</sup> *Transitus irregulares* können dabei unmittelbar an der Entstehung des übermäßigen oder verminderten Intervalls beteiligt sein; Konsonanz und Dissonanz lassen sich stellenweise – etwa im *Magnificat Secundi Toni* – nicht mehr eindeutig unterscheiden und ermöglichen je nach Hörauffassung verschiedene

57 Vgl. Beckmann 2009, 57.

58 Vgl. Sweelinck 1901, 26.

59 Müller-Blattau 2017, 63.

Wahrnehmungen. Der Gebrauch des *Transitus irregularis* im Kadenzkontext fällt oft mit einer doppelten Diskantklausel (Doppia-Kadenz) zusammen. Eine Besonderheit der Musik Weckmanns lässt sich vor allem im dritten Bereich feststellen: In *Es ist das Heil uns kommen her* ist auffällig, dass er nicht durch die Sequenzierung eines Gegenschrittmotells, sondern durch flexiblere Imitation eines Motivs verschiedene *Transitus irregulares* mit immer neuen Bezifferungen und Klängen hervorbringt.

Auffallend ist außerdem, dass ein Großteil der untersuchten *Transitus irregulares* in Zusammenhang mit einer Quartfallfigur stehen. Das scheint daran zu liegen, dass der Rhythmus aus zwei von Viertelnoten umrahmten Achtelnoten mit *Transitus irregulares* auf der ersten Achtelnote eine besonders geeignete Dynamik im Sinne der Burmeister'schen »energia«<sup>60</sup> entfaltet: Ist die erste Viertelnote auf schwerer Zeit platziert, so gibt ein *Transitus irregularis* auf der ersten Achtelnote – also auf im Vergleich zur Viertelnote leichter, im Vergleich zur zweiten Achtelnote jedoch auf schwerer Zeit – einen zweiten, leichteren, aber doch spürbaren Impuls.

Die Frage, ob es sich in Hinblick auf die kompositorische Anwendung des *Transitus irregularis* eher um ein Merkmal des Personalstils Weckmanns oder um einen satztechnischen ›Fortschritt‹ handelt, bleibt schwierig zu beantworten. Letzteres würde einen bewussten Einsatz des *Transitus irregularis*, wie etwa Burmeister ihn fordert, voraussetzen. Der *Transitus irregularis* entwickelt seine spezielle Wirkung bei Weckmann oft aber auch dadurch, dass er, verglichen mit typischen Werken der *Seconda pratica*, zurückhaltender auftritt. Er erinnert in diesen Fällen – müsste man ihn mit einer der Bernhardschen Gesangsmanieren in Verbindung bringen – in seiner Erscheinungsform im *Stylus gravis* weniger an das »cantar d'afetto«,<sup>61</sup> das affektvolle Singen, als vielmehr an das schlichtere »cantar sodo«,<sup>62</sup> das trotz einer »Zurückhaltung vom ichlichen Ausdruck«<sup>63</sup> einer starken Wirkung und Fülle von Dissonanzen nicht widerspricht. Die Fülle von (Doppel-)Vorhalten, wie sie im sechsten Vers von Weckmanns *O Lux Beata Trinitas* zu Tage tritt, muss zweifelsohne einen großen Eindruck auf die zeitgenössischen Hörer gemacht haben. So könnte der *Transitus irregularis* zumindest einen kleinen Teil dazu beigetragen haben, dass, wie Johann Kortkamp berichtet, man sich beim Hören der Musik Weckmanns »des Weinens nicht enthalten« konnte.<sup>64</sup>

## Quellen und Notenausgaben

Arauxo, Francisco Corrêa de (1626), *Facultad organica*, Alcalá: Arnao.

Burmeister, Joachim (1599), *Hypomnematum Musicae Poeticae*, Rostock: Myliander.

Burmeister, Joachim (1601), *Musica Autoschediastike*, Rostock: Reusnerus.

Burmeister, Joachim (1606), *Musica Poetica*, Rostock: Myliander.

60 Ruhnke 1955, 152. Siehe auch Anm. 13.

61 Müller-Blattau 2017, 31.

62 Ebd.

63 Ebd., 15.

64 Beckmann 2005, 283. Die Bemerkung Christoph Bernhards, die Johann Kortkamp in seiner *Organistenthronik* anführt, bezieht sich auf eine (leider verschollene) Komposition Weckmanns, die er 1663 in Gedenken an »sein sehliges Ende« (Beckmann 2005, 283) verfasst hatte: *In te Domine speravi*.

- Heinichen, Johann David (1728), *Der General-Bass in der Composition*, Dresden: Selbstverlag.
- Kirnberger, Johann Philipp (1774), *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik*, Teil 1, Berlin und Königsberg: Decker und Hartung.
- Lasso, Orlando di (1610), *Bicinia*, Nürnberg: Fuhrmann.
- Mattheson, Johann (1740), *Grundlage einer Ehren-Pforte*, Hamburg: Selbstverlag.
- Monteverdi, Claudio (1610), *Sanctissimae Virgini Missa senis vocibus ac Vesperae pluribus decantandae*, Venedig: Amadino.
- Müller-Blattau, Joseph (Hg.) (2017), *Die Kompositionslehre Heinrich Schützens in der Fassung seines Schülers Christoph Bernhard [1926]*, Kassel: Bärenreiter.
- Santa María, Thomás de (1565), *Arte de Tañer Fantasia, Libro Primero*, Valladolid: Fernandez.
- Scheibe, Johann Adolph (1745), *Critischer Musicus*, Leipzig: Breitkopf.
- Schütz, Heinrich (1611), *Il Primo Libro de Madrigali*, Venedig: Angelo Gardano.
- Sweelinck, Jan Pieterszoon (1901), *Composition Regeln* (= Werken van Jan Pieterszn. Sweelinck, Bd. 10), hg. von Hermann Gehrman, 's-Gravenhage: Nijhoff.
- Weckmann, Matthias (2010), *9 Choralbearbeitungen* (= Sämtliche Orgelwerke, Bd. 1), hg. von Klaus Beckmann, Mainz: Schott.

## Weitere Literatur

- Bartel, Dietrich (1985), *Handbuch der Musikalischen Figurenlehre*, Laaber: Laaber.
- Beckmann, Klaus (2005), *Die Norddeutsche Schule*, Bd.1: *Die Zeit der Gründerväter, 1517–1629*, Mainz: Schott.
- Beckmann, Klaus (2009), *Die Norddeutsche Schule*, Bd.2: *Blütezeit und Verfall, 1620–1755*, Mainz: Schott.
- Braun, Werner (1994), *Deutsche Musiktheorie des 15. bis 17. Jahrhunderts*, Bd.2: *Von Calvisius bis Mattheson*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brennecke, Friedemann (2017), *Quinta superflua und Quarta deficiens. Der ›übermäßige Dreiklang‹ und seine ›Verwechslungen‹ in Theorie und musikalischer Praxis des frühen 17. Jahrhunderts*, Masterarbeit, Folkwang Universität der Künste. [www.academia.edu/31662696](http://www.academia.edu/31662696) (25.02.2024)
- Dahlhaus, Carl (1968), *Untersuchungen über die Entstehung der harmonischen Tonalität*, Kassel: Bärenreiter.
- Daniel, Thomas (1997), *Kontrapunkt. Eine Satzlehre zur Vokalpolyphonie des 16. Jahrhunderts*, Köln: Dohr.
- Froebe, Folker (2007), »Satzmodelle des ›Contrapunto alla mente‹ und ihre Bedeutung für den Stilwandel um 1600«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 4/1–2, 13–55. <https://doi.org/10.31751/244>
- Jeppesen, Knud (1925), *Der Palestrinastil und die Dissonanz*, Leipzig: Breitkopf & Härtel.

- Menke, Johannes (2011), »Die Familie der *cadenza doppia*«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/3, 389–405. <https://doi.org/10.31751/654>
- Prendl, Christoph (2018), *Die Musiklehre Alessandro Pogliettis*, Teil 1: *Kommentar*, Wilhelmshaven: Noetzel.
- Preuß, Volkhardt, *Vorhalt und Durchgang*, Hamburg: o.J. [https://www.volkhardt-preuss.de/system/files/16349/original/Vorhalt\\_und\\_Durchgang.pdf?1576962632](https://www.volkhardt-preuss.de/system/files/16349/original/Vorhalt_und_Durchgang.pdf?1576962632) (25.02.2024)
- Rampe, Siegbert (2017), »Matthias Weckmann zum 400. Geburtstag«, *Musik und Gottesdienst* 71, 11–21.
- Ruhnke, Martin (1955), *Joachim Burmeister. Ein Beitrag zur Musiklehre um 1600*, Kassel: Bärenreiter.
- Ruhnke, Martin (2016), »Burmeister, Joachim«, in: *MGG Online*, hg. von Laurenz Lütteken, Kassel: Bärenreiter. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/395592> (25.02.2024)

© 2024 Valentin Richter (valentin-richter@outlook.de)

Richter, Valentin (2024), Die betonte Durchgangsdissonanzen und ihre Bedeutung für die choralgebundene Orgelmusik Matthias Weckmanns [The accentuated dissonant passing note and its significance for Matthias Weckmann's chorale-based organ music], *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 161–180. <https://doi.org/10.31751/1209>

Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. This is an open access article licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 17/07/2024

# Laura Krämer, *Allgemeine Musiklehre* (= Grundlagen der Musik 1), Lilienthal: Laaber 2022

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Allgemeine Musiklehre; counterpoint; elementary music theory; Formenlehre; Fuge; fugue; Harmonielehre; Kontrapunkt; Liedbegleitung; song accompaniment; theory of form; theory of harmony

Stefan Prey gewidmet

»Der Titel ›Allgemeine Musiklehre‹ weckt große Erwartungen«, schreibt Laura Krämer im Vorwort ihres gleichnamigen Buches. Große Erwartungen »auf eine allgemeine, vielleicht sogar allgemeingültige Lehre von der Musik nämlich, gerade in Zeiten gesteigerter Sensibilität für die Vielfalt menschlicher Kulturen in unterschiedlichen Regionen und Zeiten« (7).

Ein ungewöhnlicher Anfang. Welcher Musikinteressierte und -lehrende hat tatsächlich diese großen Erwartungen, wenn er ein Buch mit dem Titel »Allgemeine Musiklehre« zur Hand nimmt?

Was mich selbst betrifft, verbinde ich mit dem Titel »Allgemeine Musiklehre« vor allem ein Lehrwerk für den Anfangsunterricht. Im Idealfall liefert mir ein solches Buch hilfreiche Definitionen zu den elementaren Grundlagen der europäischen Musik zwischen 1600 und 1900. Es enthält einfache, nachvollziehbare Erklärungen. Und es stellt Übersichten und Schaubilder bereit, die ich im Unterricht mit angehenden Musikstudierenden verwenden kann. Wichtig ist mir auch ein umfangreiches Sachregister, um das Buch als Nachschlagewerk nutzen zu können. Denn meiner Erfahrung nach ist eine übliche ›Allgemeine Musiklehre‹ kein Buch, das man von vorne bis hinten durchliest.

Doch genau das ist die Intention von Laura Krämer: Sie hat ein Lesebuch geschrieben. Ein Lesebuch, das sich mit allgemeinen Kompositionsprinzipien und Improvisationspraktiken der abendländischen Musik beschäftigt – von der Gregorianik bis hin zu Olivier Messiaen.

Ein sehr ambitioniertes Vorhaben, das allerdings eher an eine Einführung in die historische Musiktheorie erinnert als an eine ›Allgemeine Musiklehre‹.

Oder genauer formuliert: Krämers Buch ist in erster Linie eine Einführung in die 14-teilige

Laaber-Reihe *Grundlagen der Musik*, in der bereits einige Bände zur historischen Musiktheorie erschienen sind. Darunter die *Formenlehre* von Felix Diergarten und Markus Neuwirth sowie *Kontrapunkt I* und *Kontrapunkt II* von Johannes Menke<sup>1</sup> – drei Bücher, auf die sich Krämer an mehreren Stellen bezieht und die sie explizit empfiehlt. Krämers Buch erscheint als Band 1 dieser Reihe.

Zugleich hat die Autorin aber auch den Anspruch, dem Titel »Allgemeine Musiklehre« gerecht zu werden.

Und das weckt dann doch große Erwartungen: Wie gelingt es Krämer, beide Anliegen zu vereinen? Wie schafft sie es, das weite Feld der historischen Musiktheorie-Forschung mit der didaktischen Enge einer systematischen Musiklehre zu verbinden? Wie baut sie dieses hybride Lehrwerk auf? Und für wen genau hat Krämer es geschrieben?

Auf der Buchrückseite gibt es einen deutlichen Hinweis des Laaber-Verlags, dass sich die Reihe *Grundlagen der Musik* insbesondere »für die Begleitung des hochschulischen und universitären Theorieunterrichts« eigne. Andererseits hat Laura Krämer an der *HMTM Hannover* eine Musiktheorieprofessur inne, die ausdrücklich dazu dient, Hochschul-Musiktheorie mit vor- und außerhochschulischer Musikausbildung zu vernetzen. Hinzu kommen Krämers Engagement im Hannoverschen Forschungsprojekt *Solmisatio*, *Improvisation*, *Partimento* und ihr 2021 erschienenes Buch *Musik verstehen und erfin-*

1 Vgl. Diergarten/Neuwirth 2019 sowie Menke 2015 und 2017.

den, das als Bereicherung des Instrumentalunterricht mit Kindern und Jugendlichen gedacht ist.<sup>2</sup>

Insofern liegt die Frage nahe, ob auch Krämers *Allgemeine Musiklehre* darauf abzielt, Hochschul-Musiktheorie mit vor- und außerhochschulischer Musikausbildung zu verbinden. Eine Frage übrigens, die mir bei einer herkömmlichen ›Allgemeinen Musiklehre‹ nicht in den Sinn käme, weil gerade dies sonst das Wesensmerkmal eines solchen Buches ist: Laien mit der Sprache der professionellen Musikerinnen und Musiker vertraut zu machen und angehenden Musikstudierenden Fachbegriffe zu vermitteln, die ihnen nicht nur das eigene Musizieren, sondern auch die Aufgaben im Musiktheorie teil einer Musikhochschul-Aufnahmeprüfung verständlicher machen.

Um es gleich vorwegzunehmen: Krämers *Allgemeine Musiklehre* ist meiner Ansicht nach weder für Anfänger und Laien geschrieben, noch für Schüler der Studienvorbereitung an Musikschulen.

Und das hat vielfältige Gründe. Da gibt es zunächst die Strategie der »roten Fäden«, auf die Krämer selbst bereits im Vorwort hinweist (7). Diese Strategie schafft Zusammenhänge durch zahlreiche Querverbindungen und Vorausverweise. Einerseits gelingt es Krämer dadurch tatsächlich, eine außerordentliche Fülle an Informationen zu verknüpfen. Und das oft auf sehr inspirierende Weise. Andererseits lassen sich diese Verknüpfungen nur dann gewinnbringend nachvollziehen, wenn man bereits über ein umfangreiches musiktheoretisches Wissen verfügt.

Über weite Strecken wirkt das Buch wie eine hochschulische Vorlesungsreihe, die in sechs übergeordnete größere Kapitel gegliedert ist. In den ersten beiden Kapiteln geht es um Akustik, Tonsystem und Notation. Danach folgen die zwei gewichtigsten Kapitel zu Kontrapunkt und tonaler Harmonielehre. Im anschließenden Kapitel »Zeitstruktur« führt Krämer vor allem in die Formenlehre der Klassik ein. Etwas aus dem Rahmen fällt schließlich das Kapitel »Werkzeugkasten«, mit dem Krämer eine Tür zu ihrer eigenen Unterrichtswerkstatt öffnet. Die Autorin gibt dort Tipps für das Harmonisieren von Liedern, verrät Tricks im Umgang mit der Oktavregel. Selbst sehr versierte Musiklehrende dürften

Nutzen aus diesem Kapitel ziehen. Nicht zuletzt, weil hier Krämers Begeisterung in ihrer Sprache mitschwingt, weil sie anschaulich an ihren methodisch-didaktischen Erfahrungen teilhaben lässt. Mit vierzig Seiten nimmt dieses Kapitel bemerkenswert viel Platz ein.

Vergleichsweise kurz wirkt dagegen das Sachregister. Schon die gewaltige Fülle an Material, die Krämer auf den rund 280 Seiten zuvor ausbreitet, verlangt eigentlich nach mehr als fünf Seiten Wörterverzeichnis. Hinzu kommt, dass Krämer hier tendenziell Spezialbegriffe bevorzugt. Beispielsweise lässt sie die Grundbegriffe ›Konsonanz‹ und ›Dissonanz‹ weg, die ›Dissonanzbehandlung‹ hingegen erwähnt sie. Auch der ›Tritonus‹ fehlt, stattdessen führt Krämer die ›Tritonus-Substitution‹ auf. Den ›Dominantseptakkord‹ gibt es ebenfalls nicht, dafür aber den ›Tristan-Akkord‹. Die ›Kadenz‹ ist im Sachregister nur im Sinne von Solokadenz zu finden, der ›Rhythmus‹ nur in Form des Begriffs ›harmonischer Rhythmus‹. Die Spezialbegriffe ›Themenkopffregel‹ und ›Themenphase‹ werden aufgeführt, das elementare ›Thema‹ dagegen nicht. All diese Beispiele lassen darauf schließen, dass sich das vorliegende Buch nicht an eine Leserschaft wendet, die Grundbegriffe nachschlagen möchte.

Darüber hinaus formuliert Krämer in jedem Kapitel Aufgaben und Übungen, ohne im Anhang Lösungsvorschläge bereitzustellen. In einigen Fällen sind es ergebnisoffene Aufgaben, die dazu anregen sollen, über das bisher Erfahrene und Gelernte hinaus zu gehen. Vorbild scheint mir die oben erwähnte Formenlehre von Diergarten und Neuwirth zu sein, die ebenfalls Aufgaben ohne Lösungsvorschläge bietet. Typischer für eine ›Allgemeine Musiklehre‹ sind meiner Erfahrung nach Aufgaben zur Wiederholung bzw. zur Selbstkontrolle, wie sie etwa bei Wieland Ziegenrucker vorkommen oder auch bei Christoph Hempel, Krämers Vorgänger an der *HMTM Hannover*.<sup>3</sup> Diese Aufgaben dienen der Festigung des zuvor Gelernten und zielen auf ein Selbststudium ab. Krämers Aufgaben dagegen scheinen sich vorwiegend an Musiktheorie-Lehrende zu richten. Musiktheorie-Lehrende, die dadurch für ihre Unterrichtspraxis profitieren – und diese Aufgaben später direkt oder in abgewandelter Form an ihre Studierenden weiterge-

2 Vgl. Krämer 2021 und Aydintan/Krämer/Spatz 2021.

3 Vgl. Ziegenrucker 1997 und Hempel 2011.

Abbildung 1: Franz Schubert, Impromptu Ges-Dur op. 90 Nr. 3, T. 78–82

ben können. Je nach Fachgebiet fallen diese Aufgaben allerdings sehr unterschiedlich aus. Mal wirken sie schwer, mal leicht. Mal sind sie allgemein formuliert, mal sehr konkret.

So lautet eine Aufgabe im ersten Kapitel, »in einem Lexikon über die Stimmungen von Kirnberger und Werckmeister« nachzulesen und sich anschließend Aufnahmen von Kompositionen der Kirnberger- bzw. Werckmeister-Zeit in entsprechender Stimmung anzuhören und mit dem Klang des modernen Klaviers zu vergleichen (18). Eine Aufgabe, die geradezu einlädt zu einer anregenden Gruppendiskussion im Musiktheorie-Unterricht, nachdem die Lehrkraft zuvor die entsprechenden Aufnahmen gesichtet und vorbereitet hat. Viel konkreter dagegen eine Aufgabe im Kapitel »Kontrapunkt«, bei der es darum geht, in J.S. Bachs Präludium h-Moll BWV 869 Generalbassziffern zu ergänzen und auf diese Weise zu erfahren, »was aus den Sekund- und Septimvorhalten in der Dreistimmigkeit wird« (51). Problematisch im Sinne einer »Allgemeinen Musiklehre« ist, dass Krämer hier Kenntnisse der Generalbasslehre voraussetzt, die sie erst im Kapitel »Tonalität« rund hundert Seiten später vermittelt.

Außerdem ist diese Aufgabe ein gutes Beispiel für Krämers Tendenz, sich auf historisch bedeutsame, anspruchsvolle Musikkultur zu stützen – auch wenn es dabei um vergleichsweise einfache musikalische Sachverhalte geht.

Am auffälligsten sind in diesem Zusammenhang die beiden Schubert-Ausschnitte im ersten Kapitel, um das Prinzip Enharmonik zu verdeutlichen. Krämer zitiert mit Schuberts Impromptu Ges-Dur D 899 Nr. 3 (siehe Abb. 1) einen Extremfall enharmonischer Umdeutungen, der vermutlich selbst für einige Musikhochschul-Studierende schwierig nachzuvollziehen ist. Eigentlich, so schreibt Krämer hier, wende sich die Musik in Takt 79 (nicht in Takt 80, wie irrtümlich angegeben) »zur Moll-Subdominante von Ges-Dur, ces-Moll, um dann über die Zwischendominante Eses<sup>7</sup> asas-Moll zu erreichen« (19). Abgesehen von der Schwierigkeit, sich Eses-Dur und asas-Moll im Ges-Dur-Kontext vorzustellen, erklärt Krämer den Begriff »Zwischendominante« erst 136 Seiten später.

Andererseits ist dies sicherlich ein Musikstück, das die Herzen von Musiktheoretikern höher schlagen lässt. Auch das nachfolgende Schubert-Lied »Pause«, D 795 Nr. 12 aus dem Zyklus *Die*

*schöne Müllerin*, ist ein inspirierendes und zugleich kompliziertes Beispiel für Enharmonik (20). Es gibt hier eine Akkordfolge, die über as-Moll und Fes-Dur in einen Ges-Dur-Dominantseptakkord geht, der anschließend nach Ces-Dur führen könnte, aber dann doch mittels Umdeutung zum übermäßigen Quintsextakkord nach B-Dur abbiegt, in die Grundtonart des Liedes. Meiner Meinung nach ist das ein geeignetes Analyse-Beispiel für den Hauptfach-Musiktheorie-Unterricht an Musikhochschulen.

Ebenfalls an Hauptfach-Musiktheorie-Unterricht erinnern mich einige andere Musikbeispiele und Musikbegriffe, die Hartmut Fladt in seinen Musiktheorie-Seminaren an der *UdK Berlin* gern verwendete. Seminare, die seinerzeit auch Laura Krämer besucht hat.

Natürlich kann es Zufall sein, dass alle drei Lamentobass-Musikbeispiele, die sie im Kapitel »Tonalität« anführt, zugleich auch Fladts Lamentobass-Lieblingsbeispiele im Unterricht waren, nämlich Claudio Monteverdis *Lamento della Ninfa*, das »Crucifixus« aus Bachs *h-Moll-Messe* BWV 232 und Didos Lamento-Arie aus Henry Purcells Oper *Dido and Aeneas* (210–213).

Weniger an Zufall glaube ich, wenn Krämer im ersten Kapitel prominent die Begriffe »Partialtonreihe« und »Quintenturm« verwendet. Der Begriff »Partialtonreihe« wird in »Allgemeinen Musiklehren« normalerweise nur en passant erwähnt, der Begriff »Quintenturm« ist sogar unüblich. Dabei haben beide Ausdrücke Vorteile. »Das Bild des Turms«, so Krämers treffende Erklärung, »entspricht vielen musikalischen Kontexten, in denen eine »Oben und unten«-Assoziation bei Tönen und Tonarten eine Rolle spielt« (14). Schade, dass Krämer dieses gewinnbringende Bild nur im Geiste erzeugt. Denn auf dem Papier präsentiert sie weiterhin die traditionellen »Quintenreihe« in Notenform (14, 16).

Eine andere Art von Vorteil bietet der Begriff »Partialtonreihe« gegenüber dem üblicheren Begriff »Obertonreihe«. Hier geht es um die Zählung des ersten Tones, der bei der Verwendung des Begriffs »Obertonreihe« mit der Zahl 1 nummeriert wird. Doch das ist strenggenommen falsch, da es sich beim ersten Ton nicht um einen Oberton handelt, sondern um den Grundton. Mit der »Partialtonreihe« (= Teiltonreihe) anstelle der »Obertonreihe« umgeht Krämer dieses Problem, da hier der Grundton als erster Partialton (= Teilton) aufgefasst werden kann.

Die Kenntnis der Zählungsproblematik deutet sie allerdings nur indirekt an mit den Worten: »Das Obertonspektrum besteht aus allen Tönen außer der Grundschwingung. Der erste Oberton ist damit der zweite Partialton« (10). Warum sie den Begriff »Obertonreihe« bei ihrer Einführung in die Akustik konsequent vermeidet, lässt sich also nur erraten. Umso überraschender, dass im Sachregister statt der »Partialtonreihe« nur die »Obertonreihe« erwähnt wird. Auch in der kurzen Zusammenfassung des Akustik-Kapitels ersetzt Krämer den Begriff »Partialtonreihe« plötzlich durch die »Obertonreihe« (23).

Hartmut-Fladt-Reminiszenzen äußern sich auch in einigen geistreichen Zuspitzungen und spekulativen Behauptungen. So schreibt Krämer zur Fuge: »Nach der Exposition ist es allerdings ziemlich offen, ob und wie die Fuge weitergeht: Nach der Exposition kann auch direkt die Schlusskadenz kommen« (80). Eine prägnante Formulierung, die direkt aus Fladts Musiktheorie-Seminaren stammen könnte. Typisch auch Krämers These, bei Schubert und Rossini kämen die sogenannten Mozartquinten »viel öfter vor als bei Mozart« (47).

Fladt hat solche und ähnliche Behauptungen gern im Unterricht aufgestellt, nicht zuletzt um seine Studierenden aus der Reserve zu locken, zu Widerspruch und selbstständiger Recherche zu ermuntern. Es ging dabei um Dinge, die gut vorstellbar, aber sehr schwer zu beweisen sind. Dazu gehört auch Krämers Vermutung, Joseph Riepels Kompositionslehre habe sich »bei Leopold und Wolfgang Amadeus Mozart im Bücherregal« (235) befunden. Wissenschaftliche Beweise gibt es dafür bislang nicht. Abgesehen davon, dass die Mozarts im 18. Jahrhundert mit hoher Wahrscheinlichkeit Bücherschränke und keine Bücherregale besessen haben, ist Riepels Kompositionslehre nicht im Bücher-Nachlass von W.A. Mozart zu finden, wie aus Ulrich Konrads und Martin Staehelins Rekonstruktionen hervorgeht.<sup>4</sup> Auch stellt sich die Frage, ob solcherlei Spekulationen in einem gedruckten Lehrwerk angebracht sind.

Problematischer erscheint mir allerdings eine grundsätzliche methodische Entscheidung, die Auswirkungen auf die Kapitel »Kontrapunkt« und »Tonalität« hat: Krämer erläutert Techniken der Renaissance- und Barock-Polyphonie, ohne

4 Vgl. Konrad/Staehelin 1991, 33–144.



zuvor Klauseln und Kadenzen behandelt zu haben. Denn dies tut sie erst im Kapitel ›Tonalität‹, in dem es bevorzugt um Klassik und Romantik geht. Dort folgt auch eine Erwähnung der Kirchentonarten (105–107) und eine Einführung in das Hexachord-System (108). In einem Baumdiagramm stellt Krämer alle gängigen Schlussbildungen inklusive Soprankadenz und Tenorkadenz dar (147), aber ohne direkten Hinweis darauf, dass diese Kadenz in der Klassik als Schlussbildungen kaum mehr Relevanz haben.

Doch es gibt auch viel Empfehlenswertes in den Kapiteln »Kontrapunkt« und »Tonalität«. Vor allem Krämers umfangreiche Betrachtungen zur ›Fuge‹ sind in diesem Zusammenhang zu nennen (79–102). Die Autorin geht hier weit über das hinaus, was man von einer fundierten Einführung erwarten würde. Neben Grundlagen wie ›StimmDisposition‹ und ›Beantwortung‹ behandelt sie auch den doppelten Kontrapunkt in der Oktave, der Dezime und Duodezime. Und sie setzt erfrischend unkonventionelle Akzente, indem sie dies nicht direkt an der Gattung Fuge demonstriert, sondern am Kinderlied »Au clair de la lune« (91–93; Krämers Schreibweise »O Clair de la Lune« ist allerdings falsch). In einem kleinen Lehrgang, einer Mischung aus Anleitung und Übung, vermittelt die Autorin, wie man diesem französischen Lied eine zweite und dritte Stimme im doppelten Kontrapunkt hinzufügen kann.

Ein pädagogischer Ansatz, der verwandt ist mit dem ebenfalls sehr empfehlenswerten letzten Kapitel ›Werkzeugkasten‹. Dort sind es die Kinderlieder »Schlaf, Kindchen, schlaf« und »A-B-C, die Katze lief im Schnee«, an denen Krämer exemplarisch zeigt, wie Tonleiterstufen u. a. mit Hauptfunktionen harmonisiert werden können, mit Zwischendominanten, mit Orgelpunkten und mit Hornquinten (255–272).

Anregend und zugleich gut nachvollziehbar sind auch Krämers Betrachtungen zum ›Tristan-Akkord‹ (172–176). Die Autorin führt ihn unter der Rubrik »Akkorde mit eigenem Namen« auf und setzt ihn dort aufgrund seines Klanges zunächst mit dem halbverminderten Septakkord in Grundstellung gleich. Darum beginnt sie konsequenterweise mit der enharmonischen Umdeutung des Tristan-Akkords. Sie erläutert, wie ein halbverminderter Septakkord üblicherweise fortgeführt werden kann und beleuchtet Richard

Wagners eigene, rätselhaft in der Schwebel bleibende Weiterführung von mehreren Seiten. Die Beziehung beider Akkorde vergleicht sie mit der komplizierten, widersprüchlichen Liebesbeziehung zwischen Tristan und Isolde in der Oper. Und sie diskutiert analytische Ansätze der Funktionstheorie, des Kontrapunkts und der Figurenlehre.

Zugleich ist dies ein gutes Beispiel für Krämers Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse auf anschauliche Weise mit der musikalischen Praxis zu verknüpfen. Da ihr das sehr oft auf hohem Niveau gelingt, fallen umso mehr jene Stellen auf, an denen das nicht der Fall ist.

Im Kapitel »Tonalität« betrifft das die Einführung in die Jazz-Harmonik und in die Modulation.

So behandelt Krämer auf zweieinhalb Seiten die im Jazz üblichen Septakkorde und das Prinzip der ›Tensions‹, ohne die ›Avoid Notes‹ zu berücksichtigen (122–124). Entsprechend praxisfern wirken ihre Beispiele für den Undezimen- und Tredezimenakkord in Bezug auf den Jazz. Krämer schichtet diese Akkorde in Terzen über dem Grundton *g*, sodass erweiterte Dominantseptakkorde der V. Stufe mit 11 entstehen (122). Das Problem: Im Jazz gilt die 11 in diesem Fall als ›Avoid Note‹ und wird als ›Tension‹ vermieden.

Darüber hinaus sorgt Krämer für etwas Verwirrung durch die Aussage, ›Tensions‹ seien »ohne Alteration sowie hoch- und tiefalteriert verwendbar, so dass sich eine beträchtliche Vielfalt an möglichen Akkorden ergibt« (124). Ähnlich auch Krämers Behauptung, über dem jeweiligen Dreiklang in Grundstellung ließen sich »große, kleine, verminderte und übermäßige Septimen, Nonen, Undezimen und Tredezimen unterscheiden« (122). Nimmt man diese Aussagen wörtlich, wären übermäßige Septimen, verminderte Nonen, verminderte Undezimen und übermäßige Tredezimen in Jazz-Akkorden gängig – was Krämer sicherlich nicht meint.

Mit Sicherheit falsch ist hingegen die Aussage der Autorin, im Jazz sei der Moll-Dreiklang mit großer Septime als »major-minor« bekannt (123). Ein Begriff, den Krämer auch im Sachregister aufführt. Tatsächlich ist das Gegenteil in

der Jazztheorie und -praxis üblich, nämlich die Bezeichnung ›Minor-Major‹.<sup>5</sup>

Was Krämers Einführung in die klassische Modulationslehre angeht, unterscheidet sie hier im Wesentlichen zwischen diatonischer, chromatischer und enharmonischer Modulation (165–169). Eine Systematik, die vor zwanzig, dreißig Jahren in der Musiktheorie vorherrschend war und u. a. in Doris Gellers *Modulationslehre* von 2002 verwendet wird.<sup>6</sup> Seitdem hat sich viel getan in der historischen Forschung, ausgehend von Wolfgang Buddays *Harmonielehre Wiener Klassik*, die ebenfalls 2002 erschienen ist – ein Lehrbuch, das historische Quellen von W. A. Mozart, Förster, Koch und Riepel für den heutigen Harmonielehre-Unterricht aufbereitet und sich, wie um 1800 üblich, an der Oktavregel orientiert.<sup>7</sup> Etwas irritierend daher, wenn laut Krämer das »moderne Modulationskonzept« davon ausgeht, »dass ein Klang als Schnittstelle fungieren muss, der sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zieltonart erklärlich ist und ›umgedeutet‹ wird« (165). Aus der Perspektive der aktuellen, historisch informierten Musiktheorie ist dieses Modulationskonzept nämlich nicht »modern«, sondern veraltet. Außerdem belässt es Krämer dabei, den ›Umdeutungsakkord‹ als Hauptprinzip der Modulation darzustellen. Unerwähnt lässt sie den viel häufigeren Fall, den Budday in seiner *Harmonielehre Wiener Klassik* thematisiert: die Modulation über jene »charakteristischen und enharmonischen Accorde«, die für bestimmte Tonleiterstufen typisch sind.<sup>8</sup>

Eine Stärke des Lehrbuchs liegt dagegen darin, auch auf ungewöhnliche Analyse-Werkzeuge und Systematiken hinzuweisen. So erwähnt Krämer im Abschnitt »Sequenzmodelle« die Möglichkeit, Sequenzen tabellarisch nach den Kategorien Sekundfall, Sekundstieg, Terzfall und Terzstieg zu ordnen (191), eine Systematik, die meines Wissens zum ersten Mal in einem deutschsprachigen Lehrbuch thematisiert wird. In einer Fußnote schreibt Krämer, sie habe diese tabellarische Übersicht Ingeborg Pflingsten zu verdanken (216), ihrer ehemaligen Kollegin an der *UdK Berlin*. An anderer Stelle weist sie auf

eine interessante Kombination aus Funktions- und Stufentheorie hin, die nach meinem Kenntnisstand einige Musiktheorie-Lehrende an der *HMTM Hannover* verwenden: Funktionssymbole werden konsequent durch Stufensymbole ersetzt, die üblichen Zahlenangaben in der Funktionstheorie unter und rechts neben dem Symbol dagegen bleiben. Krämer erläutert die Vorteile dieser Analyse-Methode an ein paar Takten von Robert Schumanns »Kind im Einschlummern« aus den *Kinderszenen* op. 15 (159–160).

Für diesen Werkausschnitt und alle anderen Musikbeispiele hat Krämer im Anhang leider kein Verzeichnis angelegt. Angesichts der überwältigenden Fülle an Musikkritik-Zitaten wäre das meiner Meinung nach angebracht gewesen.

Dass in dieser Vielzahl von Musikausschnitten kleine Detailfehler unterlaufen, lässt sich vermutlich nicht vermeiden. Trotzdem möchte ich auf zwei Stellen hinweisen, an denen Detailfehler ungewollte Manipulationen des Notentextes verursachen.

So zitiert die Autorin im Kapitel »Tonalität« als Beispiel für einen ›Fauxbourdon‹ die ersten vier Takte aus dem Finale von Beethovens C-Dur-Klaversonate op. 2 Nr. 3, ersetzt aber irrtümlicherweise die beiden Quartsextakkorde auf den leichten Achteln in Takt 3 durch Sextakkorde (214). Dadurch entsteht der falsche Eindruck, Beethoven habe von Takt 1 bis einschließlich Takt 3 einen lückenlosen Fauxbourdon-Satz komponiert.

Gravierender ist nach meiner Einschätzung ein Fehler Krämers zu Beginn des Kapitels »Kontrapunkt«. Als Beispiel für ›Mozartquinten‹ präsentiert sie hier die ersten zwei Takte aus Mozarts Konstanze-Arie »Traurigkeit ward zum Lose« aus der *Entführung aus dem Serail* KV 384 (47). Ein Blick in die Originalpartitur beweist aber, dass Mozart an dieser Stelle keine ›Mozartquinten‹ geschrieben hat.

Die Vermutung liegt nahe, dass sich Krämer in diesem Fall auf einen Klavierauszug verlassen hat und aus diesem zitiert. Ein Fehler übrigens, der schon Michael Dachs und Paul Söhner unterlaufen ist: Im zweiten Teil ihrer *Harmonielehre* führen sie als Literaturbeispiel für ›Mozartquinten‹ eine Stelle aus Mozarts *Le nozze di Figaro* KV 492 an. Es handelt sich dabei um die Takte 14 und 15 aus der Cavatina der Barbarina

5 Vgl. z. B. Levine 1996, 53.

6 Geller 2002.

7 Budday 2002.

8 Ebd., 185.

im 4. Akt.<sup>9</sup> Auch hier gibt es laut Originalpartitur keine ›Mozartquinten‹. Später hat Hermann Grabner dieses falsche *Figaro*-Beispiel ungeprüft in sein *Handbuch der funktionellen Harmonielehre* übernommen.<sup>10</sup>

\*\*\*

Laura Krämers *Allgemeine Musiklehre* ist keine ›Allgemeine Musiklehre‹ im herkömmlichen Sinne. Ihr Buch richtet sich weder an Anfänger und Laien, noch an Schüler der Studienvorbereitung an Musikschulen. Stattdessen hat die Autorin den Bereich der Musikhochschule im Blick. Und dort in erster Linie Musiktheorie-Lehrende und angehende Musiktheorie-Lehrende.

Krämer bietet ihrer Leserschaft eine umfassende Einführung in die historische Musiktheorie. Sie beschäftigt sich mit allgemeinen Kompositionsprinzipien und Improvisationspraktiken der abendländischen Musik, von der Gregorianik bis hin zu Oliver Messiaen. Und sie tut dies

auf Musiktheorie-Hauptfachniveau. Zuweilen weckt sie dabei Erinnerungen an Hartmut Fladts Berliner Musiktheorie-Seminare: mit dem prominenten Gebrauch von Fachbegriffen, die auch Fladt bevorzugt hat, mittels geistreicher Zuspitzungen und provokanter Thesen. Einige Ungenauigkeiten, Inkonsequenzen und Fehler im Detail werden aufgewogen durch die überwältigende Fülle an Material, die Krämer vor ihrer Leserschaft ausbreitet. Ein ausführlicheres Sachregister wäre unter diesen Umständen wünschenswert gewesen. Zur besseren Orientierung hätte auch ein Verzeichnis für die zahlreichen Musikausschnitte beigetragen. Keine Wünsche offen lässt Krämer dagegen im sehr empfehlenswerten Schlusskapitel »Werkzeugkasten«. Die Autorin öffnet hier eine Tür zu ihrer eigenen Unterrichtswerkstatt und lässt auf inspirierende Weise an ihren methodisch-didaktischen Erfahrungen teilhaben.

Felix Stephan

## Literatur

- Aydintan, Marcus / Laura Krämer / Tanja Spatz (Hg.) (2021), *Solmisation, Improvisation, Generalbass. Historische Lehrmethoden für das heutige Musiklernen*, Hildesheim: Olms.
- Budday, Wolfgang (2002), *Harmonielehre Wiener Klassik. Theorie – Satztechnik – Werkanalyse*, Stuttgart: Berthold & Schwedter.
- Dachs, Michael / Paul Söhner (2005), *Harmonielehre. Zweiter Teil* [1951], München: Kösel.
- Diergarten, Felix / Markus Neuwirth (2019), *Formenlehre*, Laaber: Laaber.
- Geller, Doris (2002), *Modulationslehre*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Grabner, Hermann (1996), *Handbuch der funktionellen Harmonielehre* [1967], Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Hempel, Christoph (2011), *Neue Allgemeine Musiklehre* [1997], Mainz: Schott.
- Konrad, Ulrich / Martin Staehelin (1991), *allzeit ein buch. Die Bibliothek Wolfgang Amadeus Mozarts*, Weinheim: VCH, Acta Humaniora.
- Krämer, Laura (2021), *Musik verstehen und erfinden. Übungs- und Spielbuch für Melodieinstrumente*, Mainz: Schott.
- Levine, Mark (1996), *Das Jazz Theorie Buch*, übers. von Hermann Martlreiter, Mainz: Advance Music.
- Menke, Johannes (2015), *Kontrapunkt I. Die Musik der Renaissance*, Laaber: Laaber.
- Menke, Johannes (2017), *Kontrapunkt II. Die Musik des Barock*, Laaber: Laaber.
- Ziegenrucker, Wieland (1997), *ABC Musik. Allgemeine Musiklehre*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

9 Dachs/Söhner 2005, 56.

10 Grabner 1996, 186.

© 2024 Felix Stephan (f.stephan@udk-berlin.de)

Universität der Künste Berlin [Berlin University of the Arts]

Stephan, Felix (2024), Laura Krämer, *Allgemeine Musiklehre* (= Grundlagen der Musik 1), Lilienthal: Laaber 2022, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 181–188. <https://doi.org/10.31751/1210>

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

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



eingereicht / submitted: 04/10/2023

angenommen / accepted: 04/10/2023

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 16/07/2024

# Isabelle Duha, *Le langage musical en liberté. Harmonie et contrepoint au clavier – de la mémoire à l'improvisation*, Paris: Billaudot 2021

SCHLAGWORTE/KEYWORDS: Conservatoire; counterpoint; figured bass; Generalbass; harmonisation au clavier; Improvisation; keyboard harmony; Kontrapunkt; partimento

Isabelle Duha, mittlerweile emeritierte Professorin für *Harmonisation au clavier* am *Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris*, kann wohl mit einigem Recht als ›Kultfigur‹ bezeichnet werden. So wenig ihr Name außerhalb der einschlägigen französischen Szene (einschließlich jener Amerikaner, die sie, ganz in der Tradition der großen Vorgängerin Nadia Boulanger, im Rahmen der Sommerkurse in Fontainebleau unterrichtete) bekannt sein dürfte, so lebhaft sind doch die Erinnerungen bei all denjenigen, die das Glück hatten, die pragmatische und hoch effiziente Schule dieser leidenschaftlichen und impulsiven Musikerpersönlichkeit zu durchlaufen. Das Erscheinen ihres Lehrwerks *Le langage musical en liberté. Harmonie et contrepoint au clavier*, in das die Erfahrungen aus mehreren Jahrzehnten der Unterrichtstätigkeit an diversen Konservatorien im Großraum Paris sowie externer Meisterkurse einfließen, wurde daher mit großem Interesse aufgenommen. Gerade vor dem Hintergrund des seit gut zwei Jahrzehnten andauernden ›Partimento-Revivals‹ im deutschen und angloamerikanischen Sprachraum scheint es angebracht, Duhas Veröffentlichung als relevantes, zeitgenössisches Dokument einer im hiesigen Musiktheoriediskurs bislang wenig beachteten ›lebenden‹ französischen Partimento-Tradition zur Kenntnis zu nehmen und nicht zuletzt direkt von ihrem praktischen Wert zu profitieren.

## GRUNDSÄTZLICHES ZUM WERK

Duhas Methode, die sich an »Pianisten, Cembalisten, Organisten« und »andere Instrumentalisten mit pianistischen Kenntnissen« (I/2) richtet, erscheint nach bewährtem französischem Usus in zwei Bänden: *Textes* (I) und *Réalisations* (II). Während ersterer die sogenannten »Fiches techniques« (vorbereitende ›Arbeitsblätter‹ mit transponierend einzuübenden Satzmodellen),

unterschiedliche Übungen in Form gegebener Bässe und Melodien (zumeist »à la manière de [...]«, jedoch auch aus Originalwerken von Barock bis Romantik), technische und stilistische Erläuterungen sowie Beispiele zum Memorisieren enthält, liefert letzterer die vollständig beziferten und analysierten Lösungsvorschläge der Autorin. Hinzu kommen online abrufbare Hörbeispiele (Zugang mit individuellem Code), unter denen die Realisierungen der ›barockisierenden‹ Bässe an der Orgel der Pariser Kirche Saint-Eustache besonders hervorzuheben sind. Von praktischem Nutzen sind jedoch speziell die Einspielungen der zu harmonisierenden Melodien ohne Begleitung, was das eigenständige Üben im ›Play-along-Verfahren‹ ermöglicht. Duhas Werk eignet sich somit vom Grundsatz her zum vollständigen oder partiellen Selbststudium ambitionierter Lernender, wobei angesichts des schnell voranschreitenden Schwierigkeitsgrades der Übungen eine ausschließlich autodidaktische Herangehensweise ohne ›unterfütternden‹ Theorieunterricht wohl nur in Ausnahmefällen zu empfehlen wäre. Zur Übersichtlichkeit trägt die Gliederung in drei Niveaus bei, von denen das erste für »Anfänger« (I/2) bestimmt ist, während das dritte bereits weit fortgeschrittene Kenntnisse erfordert und sich eindeutig am Anspruchsniveau der schwierigeren Klassen des Pariser Konservatoriums orientiert. Die Niveaus sind jeweils nach folgendem Schema aufgebaut: *Fiches techniques* (Niveau 1–2) – *Basses – Mélodies – Mémoires* (Niveau 2–3). Eine ausführliche Einführung der Autorin (in französischer Sprache) mit Musikbeispielen und eingeblendeten Notentexten ist im Übrigen auf dem YouTube-Kanal des Verlags öffentlich zugänglich.<sup>1</sup>

1 *Le langage musical en liberté – Isabelle Duha – version longue*: <https://www.youtube.com/watch?v=D7b81V7vZv8> (15.6.2024).

Abbildung 1: Andante »à la manière de Brahms« als Übung zur »Mémorisation«, T. 9–16 (II/141)

## HISTORISCHE UND METHODISCHE HINTERGRÜNDE

Auch wenn der biographische Klappentext für die Autorin in Anspruch nimmt, Urheberin einer »innovativen Methode« zu sein,<sup>2</sup> so ist doch ihre direkte und authentische Verwurzelung in jener alten Partimento-Tradition italienischer Provenienz, wie sie am Pariser Konservatorium seit dessen Gründung adaptiert und weiterentwickelt wurde, unübersehbar. Den neapolitanischen Einfluss der frühen Jahre hat Lydia Carlisi mittlerweile in einer umfassenden Studie dargelegt<sup>3</sup> und bereits der grundlegende MGG-Artikel zum Thema Partimento betont das kontinuierliche Fortdauern einer entsprechenden Praxis in Frankreich bis in die Nachkriegszeit (Boulangier), freilich zuletzt in der Regel ohne die explizite Anwendung des Partimento-Begriffs und vor allem ohne das, was Holtmeier und Diergarten als dessen »spezifisches Verständnis von ›Tonalität« auf Basis der Oktavregel bezeichnen.<sup>4</sup> Die

von Duha entsprechend der heute üblichen französischen Praxis verwendeten ›großen‹ römischen Stufen (deren allgemeine Verbreitung in Frankreich übrigens erst im Laufe des vergangenen Jahrhunderts stattfand – etwa parallel zu deren zunehmender Verdrängung durch funktionstheoretische Symbole in Deutschland), vermitteln vielmehr das Bild eines von seinen musiktheoretischen Implikationen gleichsam ›befreiten‹ Fundamentalbassdenkens, bzw. eines reinen Grundtondenkens, dessen formallogische Applizierung so weit geht, dass selbst etwa die veritable *sixte ajoutée* in einer von Duhas feinfühligem Brahms-Stilkopien (siehe Abb. 1, T. 9) kurzerhand als Akkord der II. Stufe dargestellt wird.<sup>5</sup> Was hier gegebenenfalls als Mangel an theoretischer Ausdifferenziertheit kritisiert werden könnte, erweist sich angesichts von Ziel und Zweck der Übungen allerdings als durchaus praktikabler Zugriff, wie einen Takt später mit der Auflösung desselben Akkords in einen verminderten Septakkord in Terzquartstellung deutlich wird: Der ›Griff‹ ist derselbe, wobei seine ›Funktion‹ nun tatsächlich der implizit prädominanten Eigenschaft einer II. Stufe entspricht. Die einzige Stufe, die im engeren Sinne funktional begriffen wird, ist letztlich die V.: Bis auf die wenigen Fälle, wo sie einen Moll-Dreiklang bezeichnet, handelt es sich um ›D‹-, ›D<sup>7</sup>‹- (mit

2 »Isabelle Duha a conçu une méthode innovante de l'enseignement de l'harmonie et du contrepoint qui lui a permis de jeter une passerelle entre l'aspect abstrait et parfois un peu austère de la théorie musicale et la pratique musicale professionnelle du plus haut niveau.«

3 Carlisi 2023.

4 Diergarten/Holtmeier 2016.

5 So auch in den Erläuterungen in I/98 f.

oder ohne Grundton) und ›D‹-Akkorde, die auch als Sekundärdominanten (*colorations*, z. B. V/V, V/IV etc.) auftreten und dabei nicht etwa, wie bei Schönberg, losgelöst von ihrer Funktionalität mit der jeweiligen Fundamentstufe im Rahmen der übergeordneten Tonart bezeichnet werden. Die VII bleibt, im Gegensatz zur angloamerikanischen Praxis, dem Gebrauch in den leitergetreuen Sequenzen vorbehalten, und die Abkürzung »D« (*dominante*) verwendet Duha, im Gegensatz zu den heute üblichen funktionstheoretischen Traditionen, im älteren Sinne als zunächst harmonieunabhängiges Äquivalent zur ›5. Skalenstufe‹ (vgl. »SD«: *sous dominante* = 4., »Med«: *médiate* = 3. etc.). Wenn auch keine »arabischen Stufen«<sup>6</sup> im Zusammenhang mit dem ›Sitz der Akkorde‹ auftreten, so bleibt also doch ein Element expliziten Skalenstufendenkens erhalten.

Trotz der beschriebenen Überformung durch das Akkordumkehrungs- und Grundtondenken ist Duhas Methode insgesamt weit entfernt von dem, was im deutschen Sprachraum als ›moderne Harmonielehre‹ bezeichnet werden könnte. Dadurch, dass die Stufenbezeichnungen lediglich in den *Fiches techniques*, den *Réalisations* und einzelnen Erläuterungen, nicht jedoch in den Übungen selbst auftauchen, steht die Bezifferung der gegebenen Bässe im Vordergrund. Auch wenn Duha grundsätzlich empfiehlt, alle Übungen zunächst mit einer harmonischen Analyse zu versehen (eine Anweisung, die primär in Bezug auf die ›klassischen‹ Melodien sinnvoll erscheint), so spricht doch einiges für die zumindest unterschwellig implizite Anwesenheit einer genuin generalbassmäßigen bzw. intervallsatzbasierten Denkweise. Auffällig ist, dass die Bezifferungen nicht etwa nach international üblicher Harmonielehrepraxis als ›Umkehrungs-Indikatoren‹ den Stufenzeichen direkt zugeordnet sind, sondern dass stets die eigentliche Bassnote als Trägerin fungiert, wobei betonte akkordfremde Noten niemals selbst beziffert werden, sondern gegebenenfalls mit horizontalen Linien von der bezifferten Hauptnote aus nach links gearbeitet wird. Die ›nackten‹ römischen Stufen bilden somit, wenn überhaupt vorhanden, eine von der Bezifferung gleichsam abgetrennte analytische Zusatzebene, die die anderswo auftretenden typischen Pro-

bleme der Stufentheorie (Zuordnung des kadenzierenden Quartsextakkords, Bezifferungen harmoniefremder Noten etc.) vollständig vermeidet.

Ein weiteres wichtiges Element, das es erlaubt, die Bedeutung der Stufenanalyse gegenüber der Bezifferung als nachrangig zu betrachten, ist die implizite Funktionalität der traditionellen, seit dem 19. Jahrhundert unverändert im Gebrauch befindlichen französischen Generalbasssignaturen in Bezug auf das, was bereits Alexandre-Étienne Choron als das Herzstück der *Tonalité moderne* ausgemacht hatte: das Spannungsverhältnis von Leitton und Dominantseptime.<sup>7</sup> So enthalten alle Signaturen, die sich auf Klänge beziehen, in denen diese beiden Töne gemeinsam vorkommen, entweder die gestrichene 5 (*cinq barré*, entfällt lediglich in Anwesenheit der 7 (*sept barré*) oder das der entsprechenden Ziffer vorangestellte ›Leitton-Plus‹ (+), das sich vom gewöhnlichen, ›akzidentiiellen‹ Kreuz (#) darin unterscheidet, dass es unabhängig von den vorhandenen Generalvorzeichen grundsätzlich beim Auftauchen des charakteristischen Akkords gesetzt wird (z. B. »+4« für den Dominant-Sekundakkord). Es besteht hier eine generelle Übereinstimmung von graphischer Signatur und Akkordtyp, die sich auf das Gerüstintervall von Bass und »note caractéristique« (I/16) stützt. Dies gilt selbst für komplexere Akkordgebilde wie z. B. den verminderten Septakkord über tonikalem Orgelpunkt mit der Bezifferung +7/6, nicht zu verwechseln mit dem halbverminderten 6/+7 (große ›Dominantnone‹ immer oben, kommt so bei Duha allerdings nicht vor). Funktionstheoretisch sind dies, je nach Sichtweise, ›tripelfunktionale‹ Klänge, deren präzise Bezeichnung in der französischen Bezifferung jedoch ohne ›explizite‹ harmonische Analyse möglich ist, was dem pragmatischen Charakter des Lehrwerks entgegenkommt. Im Zusammenhang mit charakteristischen Akkordintervallen finden sich übrigens verschiedene Andeutungen der Autorin zur ›besten Lage‹ (ein Begriff, der sich im Kontext der historischen Satzlehre an der Freiburger Musikhochschule etabliert hat), auf die ich im Folgeabschnitt jeweils eingehen werde.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass auch Stil und Aufbau des Werks durchaus an historische Partimentosammlungen erinnern.

6 Vgl. Holtmeier 2011.

7 Vgl. Meidhof 2016, 232.

Zunächst fällt der pragmatisch-knappe Duktus der verbalen Erläuterungen auf: Auf theoretische Reflexionen und ästhetische Exkurse wird gänzlich verzichtet, dafür steht der konkrete Notentext, das praktisch-haptische Einüben, mithin der Aufbau ›verkörperten Wissens‹, absolut im Vordergrund. Das, was Duha als »Fiches techniques« bezeichnet, entspricht in etwa den *Regole* der alten Partimento-Meister, und wie in älteren Lehrgängen führt der Weg von einfachen, akkordisch zu realisierenden Bässen hin zur anspruchsvollen, hier sogar unbezifferten Partimentofuge.

Eine Besonderheit der französischen *Harmonie*-Tradition ist die Subsummierung sowohl gegebener Bässe (*basses données*) als auch Oberstimmen (*chants donnés*) unter dem Oberbegriff des »Partimento«. So heißt es bei François Bazin:

On appelle Partimento, une suite de divers accords formant un sens harmonique et servant d'exercice pour apprendre à écrire. [...] En style d'école, la quatrième partie d'un Partimento s'appelle Basse donnée, lorsque cette partie est donnée toute seule sans la réalisation de son harmonie. Il y a deux sortes de Basses données: la Basse donnée note contre note et la Basse donnée fleurie.<sup>8</sup>

Und an späterer Stelle:

En style d'école, on appelle chant donné la première partie d'un partimento dont il faut trouver la basse et l'harmonie. Il y en a de plusieurs sortes: 1°. Le chant donné note contre note; 2°. le chant donné fleurie; 3°. le chant donné mélodique avec harmonie serrée; 4°. le chant donné mélodique, avec harmonie espacée.<sup>9</sup>

Trotz der Tatsache, dass Bazins Erklärung den Eindruck erweckt, Partimento sei eine schriftliche, ausschließlich vierstimmige Praxis, kann davon ausgegangen werden, dass zu seiner Zeit der Harmonie-Unterricht noch sowohl auf dem Papier als auch, nach alter italienischer Tradition, am Klavier stattfand. Erst mit den Reformen des *Conservatoire*-Direktors Ambroise Thomas im Jahr 1878 wurde *Harmonisation au clavier* ein eigenes Fach.<sup>10</sup> Damit wird im Gegenzug

deutlich, dass die generelle Abgrenzung zur *Écriture*, die Duha immer wieder betont (im oben angegebenen Erläuterungsvideo wie im persönlichen Unterrichtsgespräch), verbunden mit einem generellen ›Schreibverbot‹ (I/3), eher institutionelle und methodische Gründe hat, dass es sich aber keineswegs um eine grundsätzlich andere Tradition handelt. Die Grenze zwischen schriftlicher *Harmonie* (*Contrepoint* bezeichnet nach traditionellen Begriffen den strengen, stets schriftlichen Gattungskontrapunkt) und *Harmonisation au clavier* entsteht also eher durch das allgemeine satztechnische Schwierigkeitsniveau und die polyphone Durchdringung des Satzes, insbesondere hinsichtlich der Mittelstimmen, nicht jedoch durch prinzipiell andere Herangehensweisen. So sind in Duhas Sammlung sowohl die von Bazin angeführten »Basses données note contre note« (Duha: »Basses harmoniques«, I/23) als auch auf unterschiedliche Art imitativ angelegte »Basses données fleuries« (Duha: »Basses contrapuntiques«, I/27, 48, 84) anzutreffen. Die teils aus Originalwerken stammenden Melodien wären hingegen im Wesentlichen Bazins vierter Kategorie (»chant donné mélodique, avec harmonie espacée«) zuzuordnen, was naturgemäß den Gebrauch eines eher grundtonorientierten harmonischen Denkens begünstigt. Bei Bazins Schüler Théodore Dubois, der den Partimento-Begriff nur mehr in Bezug auf unbezifferte Bässe und Oberstimmen der zweiten Kategorie (*fleuri*) anwendet,<sup>11</sup> findet sich übrigens der Hinweis, dass Bässe eher im »style rigoureux« (nicht zu verwechseln mit ›altem Stil‹, enthält aber lediglich Synkopendissonanzen, Durchgänge und Wechselnoten als harmoniefremde Töne),<sup>12</sup> Melodien hingegen in einem »style libre ou moderne«<sup>13</sup> mit Mehrfachvorhalten, Alterationen, Antizipationen und Appoggiaturen<sup>14</sup> zu realisieren sind. Duha, deren Texte sich zwar größtenteils auf konkrete historische Vorbilder beziehen (laut eigener Erläuterung im Video um »schulmäßige Übungen« [»exercices scolaires«] zu vermeiden), bleibt dennoch genau diesem ästhetisch-stilistischen Rahmen treu: Die Bässe sind fast durchweg barockisierend (hauptsächlich mit Bach als stilistischer Referenz, der

8 Bazin 1857, 59.

9 Ebd., 88.

10 Vgl. Balmer/Murray 2014, 40.

11 Dubois 1921, 224 f.

12 Vgl. ebd., 221.

13 Ebd., VI.

14 Vgl. ebd., 223.



hier gewissermaßen sinnbildlich für den ›ersten‹ kontrapunktischen Stil angeführt wird), während die Stilbandbreite der Melodien sich zwischen Mozart und Brahms bewegt und somit einen freieren, weniger kontrapunktischen Satz erfordert. Die Frage der ›Schulmäßigkeit‹ in diesem Zusammenhang soll später noch diskutiert werden.

### Niveau 1

Duha beginnt ihre basalen *Fiches techniques*, ganz entsprechend den gängigen Harmonielehretraditionen, mit Dreiklängen in Grundstellung, die sofort als zu transponierende Akkordverbindungen (*Enchaînements*), Kadenzformeln (*Cadences*) und Sequenzmodelle (*Marches d'harmonie*: leitertrue und modulierende ›Pachelbel‹-Sequenz als ›3-5-Satz‹) präsentiert werden (I/10f.). Es folgen die Sextakkorde, verbunden mit einem Hinweis auf die ›beste Lage‹: »Mettre de préférence la 6<sup>te</sup> à la voix supérieure (note caractéristique de cet accord).« (I/14) Auch hier wieder gängige Sequenzmodelle: leitertrue und modulierende ›Terzfall‹-Sequenzen – wobei der Autorin bei der aufsteigenden Sequenz auf S. 14 ein kleiner Fehler unterläuft: Die Akzidentien *cis* und *gis* im Bass resultieren offenbar aus dem Bedürfnis, übermäßige Schritte zu vermeiden, was allerdings nicht mit der darüber liegenden Harmonie korrespondiert. Auffällig ist, dass den Sequenzmodellen, anders als in der historischen Satzlehre deutschsprachiger Prägung, keine Namen zugeordnet werden, die den Wiedererkennungswert für den Lernenden steigern könnten. Hierin unterscheidet sich Duhas Methode allerdings nicht von älteren französischen Traktaten. Auch ein weiterer knapper Hinweis auf derselben Seite zeigt traditionelles Intervall- und Skalenstufendenken, verbunden mit ›grifftechnischer‹ Pragmatik: »Doublé la basse de l'accord 6/II. C'est une note tonale (SD)«, und weiter (im Kontext des ›phrygischen Halbschlusses‹): »Doublé la 3<sup>ce</sup> de l'accord 6/IV. C'est une note tonale (T)«. Genuin fundamentalbassmäßiges Denken offenbart hingegen der Umstand, dass der ›Leitton-Sextakkord‹ (›verkürzter D<sup>7</sup>‹) erst nach den Quartsextakkorden (*double appoggiature*, *accord de passage* bzw. *dans les échanges*) und dem Dominantseptakkord (mit all seinen Umkehrungen) als 1. Umkehrung (+6/3) des *Accord de 7/+ de dominante sans fondamentale* eingeführt wird –

kurz bevor, aus offensichtlich eher theoretisch-systematischen Gründen, bereits der übermäßige Sextakkord als V/V folgt (I/19). Ganz und gar ›musikpraktisch‹ ist hingegen der Abschluss der *Fiches techniques*: Duha führt hier – anders als viele Harmonielehren – bereits die für ›echte Musik‹ unverzichtbaren harmoniefremden Notenein: Synkopensdissonanz bzw. vorbereiteter Vorhalt (*Retard*), Durchgang (*Note de passage* auf schwacher und starker Zeit) und Wechselnote (*Broderie*). Der Lernende, der sich bis hierhin vorgearbeitet hat, verfügt somit über einen soliden Grundstock an musikalischem ›Basisvokabular‹, um in die folgenden Bass-Übungen einzusteigen, die ästhetisch bereits deutlich höher anzusiedeln sind als trockene ›Harmonielehrsätze‹.

Die Bässe des Niveau 1 sind aufgeteilt in sechs *Basses harmoniques* (I/23–26), mit schnellen Akkordwechseln und kaum Durchgangsnote, und acht *Basses contrapuntiques* (I/27–32) mit imitativen Verfahren. Die Länge all dieser vierstimmig zu realisierenden Übungen beträgt zwischen zwei und vier Zeilen. Duha gelingt es bereits mit den trotz des noch recht elementaren Niveaus sehr klangschönen Übungen 1–3 (*Accords de 3 sons*) auf intelligente Art, den Lernenden so zu führen, dass sich die beste Lage der Oberstimme durch Beherrschung nur weniger Ratschläge fast von selbst ergibt: Sexten im Außenstimmensatz, Übergang vom Sext- in den Grundakkord bei steigendem Bass mit Terzfall in der Oberstimme (›6-3-Satz‹), ›Stimmtausch‹ zwischen 1. und 3. Skalenstufe (I<sup>5</sup> – I<sup>6</sup>). Ein größtenteils auf Terzen und Sexten beschränkter interkadenzialer Intervallsatz wird somit gleichsam implizit vermittelt. In Übung 3 geschieht dies sogar bereits mit zwei »Themen«, die jeweils zuerst in der Oberstimme erklingen und dafür aus dem weiteren Verlauf des Basses entnommen und entsprechend transponiert werden müssen. In den folgenden drei Vierklängen (*Accords de 4 sons*) treten weitere basale Regeln bezüglich des Außenstimmensatzes hinzu: verminderte Quinte bzw. Tritonus zwischen Bass und Oberstimme, alternativ die Auflösung des +4-Akkords in Sextlage durch Quartsprung der Oberstimme auf die »Dominante« (also die

Terz des folgenden Sextakkords).<sup>15</sup> Präzise Anmerkungen, etwa zu Basston- und Terzverdoppungen im Sextakkord, ermöglichen eine satztechnisch einwandfreie Ausführung aller Übungen.

Die folgenden *Basses contrapuntiques*, die allesamt »à la manière de Bach« bezeichnet sind, gliedern sich wiederum in drei Gruppen: zwei *Préludes* mit synkopierten »Pachelbel«-Sequenzen und aufzufindenden kurzen Imitationen, drei Fughetten mit vom Bass aus ansteigenden Themeneinsätzen, Zwischenspielen und weiteren Themendurchführungen und schließlich drei *Contrepoints renversables*, bei denen anfangs zwei im doppelten Kontrapunkt zueinander stehende »thèmes« A und B im Außenstimmensatz gleichsam kreuzweise exponiert werden und im Laufe des Stücks, zwischen weiteren, kürzeren Imitationen, wiederkehren. Diese drei Arten von Bässen, deren hochgradig imitativer Stil einerseits den Vorteil hat, dass die Oberstimme fast durchweg »geführt« bleibt und andererseits ein auf charakteristischen kontrapunktischen Floskeln beruhendes Gerüstsatzdenken geschult wird, sind typische Prüfungsformate nach dem ersten Jahr *Harmonisation au clavier* am Pariser Conservatoire, mit dem Unterschied allerdings, dass dort die jeweilige kontrapunktische »Gattung« des Basses – *Imitations*, *Fugue* oder *Renversable* – selbst erkannt werden muss und zudem keine stilistische Referenz angegeben wird. Die Nähe zu einem barockisierenden »Schulstil« ist hier sicherlich näher als zur echten »Stilkopie« – was jedoch nur jemand kritisieren könnte, der sich der Bedeutung des Partimento als schulmäßige Grundlage für die »echte«, komponierte Musik des 18. und 19. Jahrhunderts nicht bewusst ist.

Auch die folgenden *Méodies classiques* sind in zwei Gruppen geteilt: zunächst vier sorgsam ausgewählte originale Liedmelodien von Wolfgang Amadeus Mozart (I/34 f.), dann zehn überaus schöne Melodien unterschiedlichen Charakters für Violine (I/35–38), die fast alle von Duha selbst »à la manière de Mozart« in kleinen Formen unter Verwendung der stiltypischen kadenziellen Wendungen komponiert sind. Diese Übungen ermöglichen somit das Erlernen der

»klassischen« Harmoniesprache auch im instrumentalen Bereich, mit den idiomatischen ornamentalen Figuren, ohne dass die praktikable Länge von etwa vier Zeilen wesentlich überschritten wird. Lediglich die letzte Melodie, ein kleines Menuett, ist nochmals eine Mozart'sche Originalkomposition, deren vorgeschlagene Harmonisierung (II/32) allerdings von Duha stammt. Bevor der Lernende diese in mancherlei Hinsicht schwierigeren Aufgaben angehen kann, ist es notwendig, die methodischen Anweisungen (I/33) zu verinnerlichen: Am Anfang steht stets eine einfache akkordische Begleitung (vierstimmig, enge Lage), bei der die Melodie nicht mitgespielt wird, sondern die Oberstimme der Begleitung sich lediglich an den jeweiligen Hauptnoten der Melodie, bzw. denjenigen, die den besten Anschluss zur folgenden Harmonie ermöglichen, orientiert. Die Melodie muss also von außen zugespielt (oder gesungen) werden. Lediglich bei den Kadenzen, die fast alle dem Schema  $II^6 - V^{6/4-7/+} - I$  folgen, wird grundsätzlich die eingeübte »beste Lage« bevorzugt. Die Hauptschwierigkeit liegt nun, im Gegensatz zu den Bässen, nicht darin, die richtige Lage und die notwendigen Imitationen zu finden, sondern die harmonische Frequenz zu erkennen und harmonisch relevante von harmoniefremden Noten (insbesondere Appoggiaturen) zu unterscheiden. Bei den Mozart-Melodien 1–4 gibt Duha in den *Réalisations* (II/14–22) sowohl das akkordische »Provisorium« (harmonisch teils von Mozart abweichend) als auch die Originalbegleitung des Komponisten an. Bei den übrigen Übungen (II/23–32) sind hingegen nur die teils figurierten und ornamentierten Realisierungen der Autorin aufgeführt, die zwar als Vorbilder für das »Endstadium« der eigenen Ausarbeitungen dienen können, jedoch ein solch hohes Maß an Klavierbeherrschung (nicht im spieltechnischen Sinne) und harmonischer Differenzierungsfähigkeit zugrunde legen, dass ein »Anfänger« wohl kaum ohne die Unterstützung einer kompetenten Lehrperson zu adäquaten Lösungen kommen und darum möglicherweise eher bei einfacheren Akkordsätzen bleiben wird.

## Niveau 2

Wie in Niveau 1, so präsentieren sich auch die *Fiches techniques* des Niveau 2 als Fundgrube relevanter Satzmodelle – bis hin zu jenem modulierenden Sequenzmodell, das von Ludwig

15 Dieser Bass »à la manière de Beethoven« ist vom »Standardbeispiel« für diesen Fall, dem Adagio der *Pathétique*, inspiriert.

Holtmeier »Karussell« getauft wurde und unter diesem Namen im Diskurs der historischen Satzlehre präsent ist (I/41).<sup>16</sup> Im Mittelpunkt stehen zunächst die *Accords de 7<sup>e</sup> d'espèce*, womit im Französischen die Dur-Septakkorde mit großer Septime, die Moll-Septakkorde und der halbverminderte Septakkord der II. Stufe in Moll gemeint sind, nebst deren Umkehrungen. Voll- und halbverminderter Septakkord (*sept barré* und *sept cinq barré*) werden als Akkorde der V. Stufe (*Accords de 5 sons sans fondamentale*) eingeführt. Ein Beispiel auf S. 42 zeigt das Hervorgehen des verminderten Septakkords in Grundstellung aus dem V<sup>6/5</sup> durch Substituierung der Sexte, wobei beide Akkorde mit demselben Fingersatz zu greifen sind. Diesen beiden »Harmonielehre«-Abschnitten folgt unter der Überschrift *Contrepoint* (I/45) ein Katalog zwei-, drei- und vierstimmiger imitativer Sequenzen, bei denen es sich um kontrapunktische Ausfigurierungen von Modellen mit kanonischer Struktur des relevanten Gerüststimmenspaars handelt. Nicht von ungefähr wählt Duha dabei in fünf von neun Beispielen einen typischen »Triosonatenatz«, vergleichbar dem h-Moll-Präludium aus dem 1. Band von Bachs *Wohltemperierten Klavier*.

Die Bässe von Niveau 2 sind ausschließlich kontrapunktischer Natur, wobei abermals die bereits aus Niveau 1 bekannten »Gattungen« der *Basses contrapuntiques* erscheinen: *Imitations* (I/48f.: drei der fünf Übungen sind dreistimmig), *Contrepoints renversables* (I/50–54: 4x zweistimmig, 1x dreistimmig, 5x vierstimmig), *Fugues* (I/55f.). Besonders die beiden letztgenannten Abschnitte verdienen Beachtung: Die zweistimmig zu realisierenden *Renversables* 6–9 (»à la manière des Inventions à 2 voix de Bach«) sind unbeziffert, zudem handelt es sich bei Nr. 8 und 9 eigentlich um *chants donnés*, also gegebene Oberstimmen. Diese Übungen sind in Kenntnis der einschlägigen zweistimmigen »Gerüst-Modelle« grundsätzlich genuin kontrapunktisch denkend realisierbar, auch ohne die Empfehlung der Autorin, die beiden Bässe nach Auffindung der »Themen« A und B zur Gänze zu beziffern<sup>17</sup> – zumal dieser Ratschlag zunächst ohne

ein Rezept daherkommt, wie eine solche Bezifferung noch vor der kompletten Applizierung der zweiten Stimme bewerkstelligt werden soll. Vielmehr könnte eine nachträgliche Harmonisierung bzw. Bezifferung (bei allen vier Übungen) helfen, zu verstehen, wie typische Harmoniefolgen oftmals aus einem kontrapunktischen Stimmenspaar entstehen (und nicht umgekehrt). Auch eine Realisierung der folgenden *Renversables* auf beziffertem Bass kann durchaus zunächst zweistimmig erfolgen, bevor das Außenstimmengerüst gefüllt wird. Wiederum unbeziffert und bereits von erhöhter Schwierigkeit sind die drei abschließenden Fughetten. Duha stellt ihnen eine Methode zur Bassbezifferung voran, die auf einer »funktionalen« Bewertung von Fundamentschritten beruht, wobei es durchaus sinnvoll sein könnte, hier auch auf das ältere Oktavregel-Denken (bei Bazin: »La règle d'octave«)<sup>18</sup> mit entsprechenden »Akkordsitzen« zu verweisen und damit einen direkteren und gegebenenfalls praktikableren Weg aufzuzeigen.

Die folgenden *Méodies classiques et romantiques* sind stärker als in Niveau 1 mit hilfreichen Anmerkungen u. a. zu Begleitfigurationen versehen, was es dem Lernenden nun erlaubt, selbständig und schneller zu Begleitungen zu kommen, die über den »schulmäßigen« Akkordsatz hinausgehen. Es lässt sich feststellen, dass mit den Melodien von Niveau 2 bereits die fließende Grenze vom Partimento zum veritablen *Accompagnement* überschritten wird. Am Anfang (I/57–59) stehen zwei anspruchsvolle Mozart-Lieder in Moll, die den Einsatz von chromatisiertem Lamento-Bass, übermäßigen Sext- und Quintsextakkorden, Neapolitaner und Orgelpunkt erfordern. Als Lösungen sind hier nur Mozarts Originalkompositionen angegeben (II/51–53), die man vielleicht zumindest oberflächlich bereits konsultieren sollte, bevor man sich an die Arbeit begibt. Selbiges gilt auch für die beiden folgenden überaus bekannten Schubert-Lieder und Mendelssohn'schen *Lieder ohne Worte* – allein schon aufgrund der Pausen, deren Füllung in gänzlicher Unkenntnis des Originals bereits einiges an improvisatorischer Imagination erfordern würde.

Es folgt nun ein Abschnitt, der ganz der musikalischen Sprache Robert Schumanns gewidmet ist (I/64–71) und eine der großen Stärken

16 Siehe [https://de.wikipedia.org/wiki/Karussell\\_\(Musiktheorie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Karussell_(Musiktheorie)) (15.6.2024).

17 »Chiffre toute la basse. Même à 2 voix il faut avoir une conscience harmonique!« (I/50)

18 Bazin 1857, 306.

der Autorin demonstriert: die Fähigkeit, in knappen Worten die wesentlichen kompositorischen Eigenheiten eines musikalischen Idioms präzise und treffend auf den Punkt zu bringen. Duha bringt einige analysierte Literaturbeispiele sowie einen ausführlichen Katalog an Begleitfiguren, nach ›Familien‹ und Werkgruppen geordnet (I/67). Dann folgen sieben originale Schumann'sche Liedmelodien, die durchweg mit Hilfestellungen und Anregungen zur Harmonisierung und zur pianistischen Gestaltung des Begleitsatzes versehen sind. Je nach Kenntnisstand des Lernenden wird man vermutlich gut beraten sein, trotz des prinzipiellen Rats der Autorin, keine Noten niederzuschreiben, zumindest einzelne Elemente auch schriftlich zu realisieren, um den Lernprozess zu unterstützen.

Neu hinzu kommen im Niveau 2 die *Mémoires*, deren Ziel es ist, das bewusste und effiziente Auswendiglernen aufgrund der erworbenen theoretisch-praktischen Fähigkeiten und Stilkenntnisse zu trainieren. Wer sich bis hierhin vorgearbeitet hat, wird mit den folgenden Aufgaben wohl wenig Probleme haben. Duha empfiehlt das Auswendiglernen anhand einer konventionellen musiktheoretischen Analyse, ausgehend von der Melodie und auch abseits des Instruments.<sup>19</sup> Auch auf die Wichtigkeit des Transponierens wird nachdrücklich hingewiesen. Als Anschauungsbeispiele bringt sie ein unter diversen Gesichtspunkten analysiertes Beethoven'sches Scherzo (aus op. 28), anhand dessen der Memorierungsprozess durchdekliniert wird. Die folgenden, nach aufsteigender Schwierigkeit geordneten Beispiele von Beethoven, Mozart und Haydn sind mit knapperen analytischen Bemerkungen sowie stets mit konkreten Arbeitsanweisungen versehen, wobei auf die vollständig analysierten und bezifferten Notentexte in den *Réalisations* (II/79–85) verwiesen wird.

### Niveau 3

Niveau 3 beginnt sofort mit der ›Königsdisziplin‹ des Partimento: der Fuge auf unbeziffertem Bass. Diese acht Übungen »à la manière de Bach« (I/84–87) sind von beträchtlichem Schwierigkeitsgrad, von der Länge her durchaus der Bezeichnung ›Fuge‹ (statt ›Fughetta‹) würdig und

bei entsprechend kunstvoller Ausführung (II/88–95) musikalisch absolut ansprechend. Besonders die langen Orgelpunkte, über denen die drei oberen Stimmen polyphon, teils thematisch, teils nicht-thematisch, weiterzuführen sind, stellen eine Herausforderung dar. Ab der zweiten Fuge sind beibehaltene Kontrasubjekte vorgesehen (was in den *Textes* nicht explizit erwähnt wird); allerdings verzichtet die Autorin weiterhin darauf, Themen in Stimmen zu legen, die nicht im Moment des Erklingens Außenstimme sind.<sup>20</sup> Nicht minder anspruchsvoll sind die abschließenden beiden *Basses libres*, deren Ziel die Entwicklung einer »imagination mélodique« ist (I/88) und die, nach erfolgter Bezifferung, die Erfindung eines »interessanten melodischen Elements« erfordern, mit dem der Bass dann zu realisieren ist. Auch für die insgesamt zehn *Basses contrapuntiques* des Niveau 3 gilt, dass eine gänzliche oder teilweise schriftliche Realisierung (gegebenenfalls auch auf vier Systemen, um den Gebrauch der Schlüssel zu trainieren), eine sinnvolle Übung für alldiejenigen sein könnte, deren pianistische Reflexe noch nicht so ausgeprägt sind, dass eine sofortige Realisierung am Klavier gelingen könnte.

Die *Mémoires romantiques* (I/89–104) setzen das Schumann-Studium aus Niveau 2 im Prinzip nahtlos fort, allerdings sind die Melodien nun länger. Nach weiteren fünf Originalliedern kommen nun, wie in Niveau 1, Stilkopien für Violine von großer Schönheit und vollendeter Idiomatik. Analog zu Niveau 2 folgt zudem die theoretisch-analytische Einführung noch einer weiteren musikalischen Sprache: der von Johannes Brahms (I/96–99). Nach vier Brahms'schen Liedern kommen abermals zwei instrumentale Stilkopien, die die Arbeit an den gegebenen Melodien auf hohem Schwierigkeitsniveau beschließen. Wie in Niveau 2 sind teils ausführliche Hinweise zur Realisierung gegeben, ohne dass damit die beträchtlichen Herausforderungen, denen sich der Lernende zu stellen hat, beseitigt würden.

Auch Niveau 3 endet mit Memorierungsübungen (I/105–117), die zwischen »schwierig« und »mittelschwer« wechseln. Interessant ist hier die Vielfalt der unterschiedlichen Probleme, die systematisch erörtert werden. Die Sammlung beginnt mit einer in den *Textes* zunächst un-

19 »[...] il faut mémoriser sans jouer la pièce afin de développer l'oreille intérieure.« (I/73)

20 Mit Ausnahme von II/91, Nr. 4, T. 15–17.

harmonisiert gegebenen, fast nur aus Vierteln bestehenden Melodie im Schumann-Stil (*Réalisations*: II/137), die sich gleichsam ›unendlich‹ durch die Tonarten zu schrauben scheint. Es folgt ein Unterquint-Kanon in den Außenstimmen, der durch permanente Synkopen in den Mittelstimmen harmonisiert ist, dann der raffinierte Klaviersatz der Coda von Schumanns *Arabeske* op. 18, die Kontrapunktik seines Fantasiestücks *Warum?* op. 12 Nr. 3 etc. Den Abschluss bildet ein Ausschnitt aus den *Lyrischen Stücken* von Edvard Grieg, der damit der einzige Romantiker jenseits von Schumann und Brahms ist, dessen Stil in diesem letzten Teil Berücksichtigung findet.

### ISABELLE DUHA ALS LEHRERIN

Dieser Abschnitt geht über die Grenzen einer üblichen Rezension hinaus, soll aber einen Aspekt beleuchten, der im Zusammenhang damit kaum ausgeblendet werden kann, nämlich die Unterrichtspraxis ›hinter‹ der hier besprochenen Veröffentlichung. Wie eingangs erwähnt, ist Isabelle Duha am *CNSMD de Paris* nicht mehr tätig; das inhaltliche und strukturelle Konzept der Klasse für *Harmonisation au clavier* scheint sich unter den nachfolgenden Verantwortlichen (zurzeit Lucile Dollat) allerdings kaum geändert zu haben.<sup>21</sup> Ich gebe hier den Stand wieder, wie ich ihn selbst im Studienjahr 2012/13 vorgefunden habe, als ich diese Klasse im Rahmen eines Auslandsjahres besuchte. Entscheidend geprägt wurde das Fach damals von Duhas impulsiver und passionierter Künstlerpersönlichkeit: Auf eine Weise, wie man es im heutigen internationalen Lehrbetrieb immer weniger findet, vermochte sie Humor und Ironie mit außerordentlicher Ernsthaftigkeit und Strenge zu verbinden, wobei die Hingabe an die Sache und die Liebe zur Musik stets über allem standen. Der doppelstündige Gruppenunterricht fand im vierzehntägigen Wechsel je zweimal bei der Professorin selbst, dann zweimal bei ihrem Assistenten, dem Pianisten Julien Le Pape, statt. Dabei stand in jeweils einer Unterrichtseinheit ein Bass im Mittelpunkt, die Woche darauf dann ein *Chant*. Ein typischer Unterricht des *Niveau A* (erstes Jahr), an dem eine Gruppe von etwa sechs bis

sieben Studierenden (hauptsächlich Pianisten) teilnahm, lief meist folgendermaßen ab: individuelles Lesen des Notentextes (teils war dieser schon als Hausaufgabe vorzubereiten), bei Bässen zunächst die Bestimmung der ›Gattung‹, bei *Contrepoints renversables* und *Fugues* das Auffinden der Themen, Kadenzen, Modulationen, Sequenzen etc. Dann wurde, zumeist unter Anleitung der Lehrkraft, der Notentext in Teile zergliedert, die am Klavier erarbeitet wurden. Bei gegebenen Oberstimmen, teils auch Bässen, waren hierbei die römischen Stufen in Kombination mit den französischen Bezifferungen auf dem Arbeitsblatt einzutragen. Die Bässe wiesen – anders als in der hier rezensierten Veröffentlichung – teilweise eine gegebene *chiffre baroque*, also traditionelle ›italienische‹ Generalbassziffern ohne die charakteristischen ›funktionalen‹ Signaturen der ›modernen‹ französischen Bezifferungspraxis, auf. Bei den Notentexten handelte es sich fast durchweg um Beispiele, die bei früheren Prüfungen zum Einsatz gekommen waren und deren Autor in der Regel nicht angegeben war. Vermutlich war Duha selbst die Urheberin einer Vielzahl dieser Aufgaben; manche derer, die damals im Unterricht verwendet wurden, finden sich nun in ihrer Veröffentlichung wieder. Oft hatte sie eine starke Idee von der optimalen Lösung, auf die der Unterricht dann auch hinauslief. Zuweilen wurden aber auch unterschiedliche Lösungen diskutiert, bei denen Studierende im Wechsel spielten und teils auch andere Kursteilnehmer angehalten wurden, einzelne dieser Realisierungen aus dem Gedächtnis nachzuspielen. Auch zum Transponieren wurde regelmäßig aufgefordert. Bei den *Chants* war dies eine Aufgabe für zwei Studierende gleichzeitig: Eine Person spielte die Melodie in der verlangten Tonart, während eine andere, am zweiten Flügel, ihre eigene oder die vorgegebene Harmonisierung entweder akkordisch (stets mit Orientierung der Oberstimme an der Melodie, außer bei Kadenzen) oder mit Begleitfigurationen realisierte. Ein Aspekt, dessen Wichtigkeit Duha stets mit Nachdruck unterstrich, war das rhythmisch präzise Spiel im Takt, bei stabilem Tempo, ohne Zögern und Unterbrechen: »Chez moi, on joue en mesure!« Einige ästhetische Präferenzen formulierte sie gerne unverblümt subjektiv, z. B. die Abneigung gegenüber dem Dominant-Terzquartakkord (+6) mit seiner etwa auch in Bachs Choralsätzen meist vermiedenen

21 Siehe <https://www.conservatoiredeparis.fr/fr/discipline/harmonisation-au-clavier> (15.6.2024).

primären Quarte (»Je déteste le +6!«), nicht jedoch ohne darauf hinzuweisen, zu welcher schöner Blüte die französischen Komponisten der Spätromantik, allen voran Fauré, diesen Akkord gebracht hätten. Duhas Liebe und Bewunderung galt aber insbesondere Bach, dann Mozart, Schubert, Schumann und Brahms – allerdings verbunden mit bemerkenswerter Offenheit gegenüber anderen, auch ›außerklassischen‹ Stilen, solange diese aus ihrer Sicht jene höchste künstlerisch-handwerkliche Qualität aufwiesen, die stets das Ideal ihres eigenen Unterrichts war.

Die Prüfung am Ende der einjährigen Klasse *Harmonisation au clavier A* lief dann folgendermaßen ab: Zur vorgegebenen Uhrzeit wurde man zunächst von einem Mitarbeiter in einen Vorbereitungsraum geführt (*mise en loge*), wo man die beiden Blätter mit Bass und Melodie erhielt. Das Schreiben auf die Blätter war erlaubt, jedoch ausschließlich Stufen, Ziffern und analytische Eintragungen, keine Noten. Ein Klavier konnte genutzt werden (im Gegensatz zu den großen Abschlussklausuren im Fach *Écriture*), um die Realisationen einzuüben. Nach Ablauf der kurzen Vorbereitungszeit wurde man aus dem Raum gerufen, stand jedoch, während des Wartens auf die *passage devant le jury*, weiterhin unter Beobachtung der Mitarbeiter, um einen Austausch mit anderen Prüflingen, die alle dieselben Aufgaben erhielten, zu verhindern. Nach Eintritt in den Prüfungssaal, in dem man von einer bemerkenswert großen Jury erwartet wurde (in der Regel bestellt das Conservatoire externe Juroren), spielte man seine beiden Realisationen, wobei der *Chant donné* von einem Assistenten am zweiten Flügel gespielt wurde, der auch das Tempo vorgab, indem er entsprechend einzählte. Nach diesem kurzen Prüfungsprozedere wurde man wiederum von einem Mitarbeiter in einen ›Quarantänesaal‹ geführt, wo man gemeinsam mit den anderen Prüflingen, die nach und nach hinzukamen, ohne Mobiltelefon so lange zurückgehalten wurde, bis der letzte Kandidat des Tages vor die Jury trat. So war sichergestellt, dass alle Prüfungskandidaten exakt dieselben Anforderungen zu bewältigen hatten, ohne dass die Chance bestanden hätte, sich durch Konsultation eines Vorgängers einen ungerechten Vorteil zu verschaffen. Im Gegensatz zu den *Écriture*-Klassen, wo ein *Prix* verliehen wird, führt die Klasse für *Harmonisation au clavier* zum *Certificat*, allerdings mit denselben

Auszeichnungen, die dem ersten, zweiten und dritten Preis entsprechen: *mention très bien* (gegebenenfalls mit der Zusatzinformation à *l'unanimité*), *bien* oder *assez bien*.

\*\*\*

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass Isabelle Duha mit *Le langage musical en liberté* eine gründliche Methode auf hohem künstlerischen Niveau vorgelegt hat, die als authentische, zeitgenössische ›Partimentoschule‹ das Interesse der musiktheoretischen Fachwelt verdient und dabei vor allem auch erstklassiges praktisches Unterrichtsmaterial darstellt – mit Aufgaben auf relativem Anfängerniveau bis hin zu Herausforderungen für versierte fortgeschrittene Satztechniker. Auch für das schulpraktische Klavierspiel, die Korrepetitionslehre und überhaupt alle ›angewandten‹ Formen des klavierbezogenen Unterrichts bietet das Werk Anregungen. Da die verbalen Erläuterungen knapp und mit reichlich Notenbeispielen versehen sind, werden nicht einmal besonders fortgeschrittene Französischkenntnisse benötigt, auch wenn eine Übersetzung ins Deutsche bzw. Englische sicherlich wünschenswert wäre.

Manche der Aufgaben habe ich selbst bereits gewinnbringend sowohl im Kontrapunkt-Gruppenunterricht für Kompositions-, Lehramts- und Kirchenmusikstudierende als auch im Einzelunterricht ›Partimento/Musiktheorie am Klavier‹, erprobt, freilich ohne dabei dem didaktischen Aufbau des Werks zu folgen. Unabhängig von der Frage, wie realistisch und zweckmäßig ein reines Selbststudium wäre, würde sich die Methode aufgrund ihres stringenten Aufbaus meines Erachtens auch bestens als Grundlage für eine über längere Zeit sich erstreckende ›lineare‹ Ausbildung eignen und wäre bei entsprechender Anleitung mit einem ausgeprägteren ›Bassstufen‹- bzw. Intervallsatzdenken problemlos kompatibel. Wer sich als Lehrkraft für einen solchen Ansatz entscheidet, könnte entsprechende eigene *Fiches techniques* beisteuern und zudem die Inhalte des Lehrgangs bei insgesamt langsamerem Lerntempo zusätzlich festigen, etwa durch Bässe von Fenaroli, Furno, Sala oder Förster, Melodien und Bässe von Bazin, Reber oder Dubois, Volks- und Kunstlieder – sowie nicht zu vergessen entsprechende Übungen aus eigener Feder. Denn Duhas Werk zeigt ganz

klar: Auch wenn das primäre Ziel dieses Trainings nicht mehr (wie noch im 19. Jahrhundert) eine propädeutische Kompositionspädagogik ist, sondern vor allem dem Verständnis jener Stile dient, die die klassischen Konzertbühnen heute beherrschen, so kann Partimento doch nach wie vor eine ›lebende‹ Praxis sein, bei der ein ›Meister‹ mit dem Lernenden sein Handwerk teilt, in verschiedenen denkbaren Stilen, ggf. bis hin

zum Jazz. Das Interesse an dieser Praxis muss also – selbst wenn auf methodische Konzepte der historisch informierten Satzlehre zurückgegriffen wird – nicht primär ›historisch‹ sein, sondern ein genuin künstlerischer Impuls kann hierbei im Vordergrund stehen.

Robert Christoph Bauer

## Literatur

- Balmer, Yves / Christopher Brent Murray (2014), »Pierre Boulez and Olivier Messiaens's Harmony Class«, in: *Immagini di gioventù. Saggi sulla formazione e sulle prime opere di Pierre Boulez*, hg. von Paolo Dal Molin, Pisa: Serra, 31–59.
- Bazin, François (1857), *Cours d'harmonie théorique et pratique*, Paris: Escudier.
- Carlisi, Lydia (2023), *From Naples to Paris. The Reception of the Neapolitan Partimento Tradition at the Paris Conservatoire in the Early Nineteenth Century*, Baden-Baden: Olms.
- Diergarten, Felix / Ludwig Holtmeier (2016), »Partimento« [2008], in: *MGG Online*, hg. von Laurenz Lütteken, Kassel: Bärenreiter. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/18318> (15.6.2024)
- Dubois, Théodore (1921), *Traité d'harmonie théorique et pratique*, Paris: Heugel.
- Holtmeier, Ludwig (2011), »Funktionale Mehrdeutigkeit, Tonalität und arabische Stufen. Überlegungen zu einer Reform der harmonischen Analyse«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/3, 465–487. <https://doi.org/10.31751/655>
- Meidhof, Nathalie (2016), *Alexandre Étienne Chorons Akkordlehre. Konzepte, Quellen, Verbreitung*, Hildesheim: Olms.

© 2024 Robert Christoph Bauer (Ro.Bauer@mh-freiburg.de)

Hochschule für Musik Freiburg [University of Music Freiburg]

Bauer, Robert Christoph (2024), Isabelle Duha, *Le langage musical en liberté. Harmonie et contrepoint au clavier – de la mémoire à l'improvisation*, Paris: Billaudot 2021, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 21/1, 189–199. <https://doi.org/10.31751/1211>

Dieser Text erscheint im Open Access und ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. This is an open access article licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

eingereicht / submitted: 16/06/2024

angenommen / accepted: 16/06/2024

veröffentlicht / first published: 20/07/2024

zuletzt geändert / last updated: 22/07/2024

