



CLEMENS KÜHN

Musiktheorie unterrichten
Musik vermitteln

Bärenreiter

CLEMENS KÜHN

MUSIKTHEORIE UNTERRICHTEN MUSIK VERMITTELN

ERFAHRUNGEN – IDEEN – METHODEN

Ein Handbuch



Bärenreiter

Kassel ♦ Basel ♦ London ♦ New York ♦ Praha

MEINEN STUDENTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über www.dnb.de abrufbar.

eBook-Version 2023

© 2006 Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG, Kassel

Umschlaggestaltung: zwei gestalten – Kassel (Wassily Kandinsky, Improvisation 26,

© Photo akg-images, © VG Bild-Kunst, Bonn 2006)

Lektorat: Jutta Schmoll-Barthel

Korrektur: Ingeborg Robert

Innengestaltung und Satz: Dorothea Willerding

Notensatz: A & O, Seoul / Korea

ISBN 978-3-7618-7266-6

DBV 317-01

www.baerenreiter.com

INHALT

VORÜBERLEGUNGEN 7

VOM GEGENSTAND ZUR METHODE

Das Thema umgesetzt 11 | Scheitern lassen 12 | Sinnliches Erleben 14 |
Fortsetzungen erdenken 15 | Teilstücke 18 | Falsche Fährte 19 | Nur zwei Takte 21 |
Mogeln 22 | Musik erklärt sich selbst 25 | Freihändig 26 | Arbeiten 27

ELF LEITLINIEN

Was, Warum, Woran, Wie, Wann? 28 | Der Anfang 29 | Direkt oder auf Umwegen 33 |
Richtige Dosierung 33 | Hören und Lesen 35 | Fragen treffen 36 | Wechsel der
Zugangswege 37 | Wiederholen 41 | Im Unterricht besprechen 42 | Von der Musik
zur Theorie 42 | Das Sokrates-Prinzip 44

INHALTE

Satztechnik 46 | Sachkunde 47 | Historische Reichweite 49

UNTERRICHTSFORMEN

Gruppeneinteilung 51 | Arbeitsweisen 52 | Seminare 54 | Sonderformen 56

SPRECHEN ÜBER MUSIK 58

TECHNIK UND ÄSTHETIK

Satztechnik und Sinn 61 | Wahrnehmung 62 | Der ganze Mensch 63 | Im Unterricht 63

MUSIKTHEORETISCHE RICHTUNGEN

Strukturalismus 65 | Funktionen 67 | Schenker 69 | Modelle 70 | Systematik
von Phänomenen 71 | Adorno 71 | Quellen 72 | Handwerk 73 | Komponieren 73

GESCHICHTLICHE DIFFERENZIERUNG UND SYSTEMATISCHE LEHRE 74

ZU ZENTRALEN DISZIPLINEN

Elementarlehre 78 | Harmonielehre 83 | Kontrapunkt 97 | Formenlehre 115 |
Gehörbildung 121

ANALYSE

Grundsätze **135** | Ideen **137** | Blickrichtungen **145**

VERNACHLÄSSIGTE BEREICHE

Stilkunde **151** | Partiturkunde **152** | Repertoire-Kenntnisse **154** | Lektüre **154** |
Einrichten von Musik **155**

ZU STANDARDTHEMEN

Choralsatz **157** | Generalbass **168** | Modulation **176**

John Leigh

MUSIKALISCHE TOPOI

Prolog **184** | Kontrapunktische Analyse **187** | Harmonisch-kontrapunktische Topoi **191** |
Formale Topoi **204**

AUS DER GESCHICHTE DES MUSIKALISCHEN DENKENS

Theorien **209** | Denkfiguren **211**

INTEGRATIVE THEORIE **220**

ANHANG

Kommentierte Lehrbücher **230** | Register der
angesprochenen Werke **241** | Sachregister **244**

VORÜBERLEGUNGEN

Dieses Buch hat kein Vorbild, an das es sich anlehnen oder von dem es sich absetzen konnte. Es betritt Neuland. In sechs Gedanken möchte ich darum sein Anliegen und seine Hintergründe verdeutlichen.

1. Dies ist ein sehr persönliches Buch. Es wuchs heraus aus dem Nachdenken über das eigene Unterrichten, auch angesichts der Schwierigkeiten, denen ich mich selbst anfangs gegenüber sah und die es fallweise immer wieder gibt. Mein Wunsch ist, zumal jüngeren Kollegen etwas an die Hand zu geben, was ihnen als Hilfestellung, Anregung, Wegweiser – oder als Widerpart dienen kann. Verbunden ist damit auch die Hoffnung, musiktheoretische Unterweisung als Thema zu etablieren.

2. Das Buch, von einem Musiktheoretiker geschrieben, ist für alle offen, die mit *Musik*unterricht zu tun haben. »Theorie« ist zwar sein Gegenstand, jedoch im doppelten Sinn nicht sein ausschließliches Thema. Denn zum einen zielt Musiktheorie als Unterrichtsfach wenig auf Theorie »an sich«. Sie operiert zwar mit ihrem Wissen als Disziplin, ist aber ganz unmittelbar auf Musik und – dies in allererster Linie – auf Menschen gerichtet. (Umgekehrt sind in jeder Vermittlung von Musik Momente von »Theorie« enthalten – sei es rudimentär, ausdrücklich einbezogen, schemenhaft mitgedacht, hinter bildhaften Vorstellungen versteckt.) Zum anderen schälen sich bestimmte Prinzipien heraus. Sie sind nicht an das spezielle Fach Theorie oder an eine hochschulische Situation gebunden, sondern betreffen musikalische Unterweisung generell.

3. Seit den 1970er Jahren hat sich Musiktheorie nachhaltig verändert. Sie öffnete sich einer historisch differenzierenden und analytisch individualisierenden Betrachtungsweise; und sie formte ihr Selbstverständnis als ein Fach, das Kunst, Wissenschaft, Praxis und Pädagogik umgreift. Unter diesen Vorzeichen wurden alle Kernbereiche neu geschrieben: Analyse und Harmonielehre (bahnbrechend 1968 und 1976 die Arbeiten von Diether de la Motte), Formenlehre, Kontrapunkt, Allgemeine Musiklehre, Gehörbildung. Das Nachdenken über Musik hat ein hohes Niveau erreicht; die Vermittlung jedoch hinkt hinterher. Denn nirgends wird danach gefragt, wie man mit den neu gefassten Gegenständen umzugehen hat, obgleich sie neue Fragen aufwerfen.

Um zwei Beispiele herauszugreifen: Wie löst der Unterricht die Spannung zwischen »Geschichte« und »Lehre« (historisiere ich Musik in radikalem Ernst, bleibt mir Lehrbares kaum mehr in Händen; setze ich aber auf praktikable Lehre, verfehle ich schnell geschichtliche Sonderheiten)? Oder: Wie weit ist das »Individuelle« einer

»individuellen« Analyse gerechtfertigt (wie also verhält sich das Einmalige eines Kunstwerks zu Konventionen, als Rückgriff auf Topoi, die es jedoch durch Einsatz und Kontext »individualisiert«)? Der ersten Frage widmet sich ein gesonderter Abschnitt dieses Buches. Die zweite Frage gab den Anstoß zu dem Kapitel »Musikalische Topoi«, das mein Kollege John Leigh schrieb.

4. Das Thema dieses Buches hat grundsätzliche Bedeutung. Diskutiert wird immer wieder, ob bei einem Instrumental- oder Gesangslehrer dem »Künstler« oder dem »Lehrer« der Vorzug zu geben sei, ob bei einem Schulmusiker das »Schul« oder »musiker« akzentuiert werden soll, ob bei einem Dozenten fachliche Souveränität oder pädagogisches Geschick entscheidender ist. Trifft beides zusammen, ist es ein Glücksfall. Gemeinhin aber steht die Perspektive des Vermittelns hinten an; sie rückt hier in den Mittelpunkt.

Fragen des Unterrichtens haben Vorrang. Der musikalische Gegenstand fordert gleichwohl sein Recht. Im Druckbild schlägt sich das nieder: Durch kleinere Schrift sind nähere Erläuterungen, analytische Anmerkungen, veranschaulichende Beispiele abgesetzt, das Symbol ☞ verweist auf gleichsam »beiseite gesprochene« Überlegungen. Für das Verständnis des Gedankenganges sind sie nicht zwingend notwendig, so dass ein Leser, der auf Details und musikalische Unterfütterung verzichten möchte, sie überspringen kann.

5. An Rezepte ist hier nie gedacht: Ein Buch ist etwas anderes als die Realität des Unterrichts. Alles, was sich ein Lehrer vorgenommen hat, muss er über Bord werfen, wenn unerwartete, aber gute Reaktionen der Schüler eine unerwartete, aber gute Richtung vorgeben. Jegliches Vorhaben wird (entgegen jenen grandios falschen Zwängen, die Referendaren auferlegt sind) zur Makulatur, wenn die konkrete Situation, auf die man stößt, nach gänzlich Anderem verlangt. Den guten Pädagogen zeichnet Flexibilität aus, nicht das Durchpeitschen eines Planungsschemas (was andererseits nicht bedeutet, aufs Geratewohl loszulegen: die wahllos voll gestopfte Aktentasche ist ein verräterisches Indiz für schlechte Vorbereitung).

6. Was jemand macht oder als gut ansieht, lässt sich nicht einfach übernehmen oder gar imitieren, zumal wenn es einen anderen dort nicht berührt, wo er ganz anders denkt: Jeder lässt letztlich nur an sich heran, was in ihm selbst einen Widerhall findet. Insofern ist dieses Buch heikel. Doch will es niemandem etwas vorschreiben. Wenn es nach »so ist es« klingt, will das einen konkreten Weg anbieten, statt mit »man könnte mal« oder »man müsste eigentlich« auszuweichen. Und wenn »ich« da steht, meint das nicht »ich habe Recht«, sondern kennzeichnet die Äußerung als eigene Position. Dieses Buch maßt sich nicht an, zu wissen oder festschreiben zu wollen, wie Unterrichten funktioniert. Wohl aber erhebt es den Anspruch einer bestimmten Idee und Art, Musiktheorie und Musik zu vermitteln, von deren Angemessenheit ich persönlich zutiefst überzeugt bin.

Einigen Menschen gehört mein Dank: John Leigh, dem animierenden Kollegen und dem Freund, danke ich von Herzen für sein lebendiges Mittun, seine klugen Anregungen und seine unerschütterliche Verlässlichkeit. Ein besonderer Gruß geht an Ludwig Holtmeier, mit dem wir in Dresden ein unvergleichliches Kollegium bildeten, bevor er an die Freiburger Musikhochschule wechselte. Er hat mir, ohne es zu wissen, Mut gemacht zu diesem Buch. Die fachlich wie menschlich erfüllten, überschwappenden Gespräche, die wir im Trio mit John Leigh hatten, bereiteten dem Buch insgeheim einen gedanklichen Boden. Mehr als beeindruckend war die Unterstützung im Bärenreiter-Verlag: Inge Robert hat den Text sorgsam gegen-gelesen, Doro Willerding brachte ihn umsichtig in äußere Form. Und Danke sage ich wiederum Jutta Schmoll-Barthel: Sie als Lektorin zu haben ist ein Geschenk.

Dresden, im Juli 2006

Clemens Kühn

VOM GEGENSTAND ZUR METHODE

Vom Gegenstand zur Methode
Das Thema umgesetzt | Scheitern lassen | Sinnliches Erleben | Fortsetzungen erdenken |
Teilstücke | Falsche Fährte | Nur zwei Takte | Mogeln | Musik erklärt sich selbst |
Freihändig | Arbeiten

DAS THEMA UMGESETZT

Eine der schönsten Unterrichtsstunden, die mir geglückt sind, verdankte sich (im Wintersemester 2001/02 an der Musikhochschule Dresden) einer verrückten Idee: ein Seminar zum Thema *Pausen* so ungewöhnlich zu beginnen, wie das Thema ungewöhnlich ist, nämlich mit – einer Pause. Alle hatten erwartungsvoll Platz genommen, aber drei Minuten (eine unendlich lang wirkende Zeit, wenn nichts passiert) ließ ich in absolutem Stillschweigen verstreichen. Die Teilnehmer, irritiert, quitierten kurz darauf die merkwürdige Situation mit einem verstehenden Lächeln. Unmittelbarer konnte das Seminarthema nicht erfahren werden, den nachfolgenden vier Schritten war der Boden bereitet:

1. Die erste Frage, was während der drei Minuten in den Anwesenden vorging, zielte auf die Wirkung von Pausen.

Die Antworten, von uns jeweils intensiv besprochen, bündelten sich zu drei Gruppen: Die einen warteten, mehr oder minder gespannt, darauf, was kommen würde; andere füllten die Pause mit eigenen Gedanken, mit wechselnden Bildern oder mit Tönen, die zu blühen anfangen; und ein Teil empfand die Stille einfach als unangenehm.

2. Dem Bemühen, Bedeutungsfelder auszubreiten, diente der zweite Schritt.

In die Mitte der Tafel notierte ich »Pause« und bat darum, assoziierend verschiedene Begriffe hinzuzufügen. Jeder angeschriebene Begriff bot Stoff zu vertiefenden Gesprächen, mit Verweisen auf konkrete Musik. Hier eine Auswahl: *Unruhe, Schock, (keine) psychische Anstrengung, Ruhe, Nachklang, Vorbereitung, Erwartung, abreißen, unterbrechen, weitertragen*. Der für mich schönste Zusatz: *Musik*.

3. »Pause« in historischer Sicht.

Zusammengestellt hatte ich Zitate von Johann Gottfried Walther (*Musikalisches Lexikon*, 1732), Leopold Mozart (*Violinschule*, 1756) und Daniel Gottlob Türk (*Klavierschule*, 1789). Erörtert wurde, was die Zitate verbindet und unterscheidet, in pragmatischer (Erholungspausen für Sänger und Bläser) und ästhetischer Sicht (von »anmutiger Veränderung« spricht Walther, von »Zierlichkeit« Mozart, aber nur Türk – mit einem Notenbeispiel zur Generalpause – von »großer Wirkung«).

4. »Pause« in systematischer Sicht.

Das eigene Erleben, die Bedeutungsfelder, die Perspektiven der historischen Quellen flossen zusammen in dem Versuch, eine vorläufige *Typologie* von Pausen zu entwerfen (Pausen als Moment der Formgebung, als Durchkreuzung von Hörerwartungen, als rhetorisches Mittel ...).

Am Ende wandten wir uns einem musikalischen Beispiel zu, Mozarts Streichquintett C-Dur KV 515, 1. Satz: mit den – zu deutenden – Ereignissen, dass nach der überraschenden Generalpause T. 20 der Satz nach Moll umschlägt und die Spieler ihre Rollen tauschen.

Als ich dann das Seminarprogramm vorstellte, fiel mir plötzlich auf, etwas Wesentliches vergessen zu haben. Jedes Thema hat auch seine Kehrseite. Das Durchströmende einer Palestrina-Motette, die Atemlosigkeit des Finalthemas aus Schuberts Klaviersonate c-Moll D 958, die schwirrenden Klangfelder von Ligetis *Continuum*: Gehören solche Beispiele nicht auch dazu? Die letzte Stunde, eigentlich vorgesehen für Anton Webern, erhielt ein anderes Thema: Pausenlose Musik.

SCHEITERN LASSEN

Molto moderato
1 *cantabile*
pp ligato

2 3 4

5 6 7 8 9 10

pp tr

Schubert, Klaviersonate B-Dur D 960, Beginn des 1. Satzes: Stumm lesen lassen sollte man zunächst die Noten, mit der Bitte, innerlich eine Tempovorstellung zu entwickeln: Wie sind »molto« *moderato* und *cantabile* zu verstehen? Mit einem gemeinsam festgelegten Tempo werden T. 1–9 vorgespielt. Dann aber käme der entscheidende Schritt: nämlich *nicht* gleich zu einer herkömmlichen »Analyse« auf-

zufordern. Sie würde eine Chance vergeben, das Außerordentliche dieses Beginns ganz tief aufzunehmen.

Zwei Aufgaben empfehlen sich stattdessen: die Melodie, die sich nach außen so vertraut warm gibt, aus dem Gedächtnis korrekt nachzusingen, und die Melodie, unter Einbezug des Nachsatzes ab T. 10, aus dem Gedächtnis korrekt zu notieren. Beides wird misslingen. Das Nachsingen scheitert spätestens am Ende der Melodie (T. 7–9); niemand wird sich an die exakte Dauer des c^2 erinnern ($6\frac{1}{2}$ Viertel!), und wer es realisiert hat, wird beim Singen die Überlänge und den Verlust eines Zeitbewusstseins geradezu körperlich spüren. Das Notieren scheitert am eigentümlichen Melodiebau, wenn nicht schon an T. 4, wo sich die *Mittelstimmen* melodisch erheben. Also gilt es, die Eigenart der Themengestalt zu ergründen (*pp*-Beginn – warum? –, beschwerter und damit quasi neutralisierter Auftakt, untypischer Klaviersatz, funktional unterschiedene Satzschichten, schmaler melodischer Ambitus, verwirrende Syntax – unter anderem dadurch, dass nicht T. 5, sondern T. 6 dem ersten Takt entspricht ...): »Analyse« wird, gewissermaßen stillschweigend, zur unentbehrlichen Erklärungshilfe (statt, wenn man umstandslos mit ihr beginnt, zur Sache selbst, die etwas »herauszubekommen« hat, ohne dass der Schüler oft wüsste, was).

Das Scheitern an einer musikbezogenen Aufgabe kann viel über die betreffende Musik aussagen. Ein Seitenblick auf zwei andere Beispiele:

(a) Beginn des *Andante* aus Schuberts großer C-Dur-Symphonie: 7 Takte Achtelpulse der oberen Streicher, darunter Melodisches der Bässe, dann 9 Takte Streicherpulse, darüber eine im ersten Moment heiter klingende Oboenmelodie.

Spontanes Nachsingen misslingt, bei den Bässen, weil man sich ihre insistierenden Gänge immer wieder hin zum *e* kaum merken kann; bei der Oboe klappt es allenfalls für den dreitaktigen Vordersatz, und wenn man strauchelt, weil man sich in den Punktierungen des Nachsatzes verfranst, ist ein möglicher Weg zum Verstehen geöffnet.

(b) Gesualdo, Ausschnitt aus einem Madrigal (*Fünftes Madrigalbuch*, 1613, Nr. 16):

The image shows a musical score for a madrigal by Gesualdo. It consists of five staves. The top four staves are vocal parts, and the bottom staff is a basso continuo line. The lyrics are written below the staves. The first staff has the lyrics 'Che le dà mor - te e vi - - - - ta'. The second staff has 'Che le dà mor - te Che le dà mor - te e vi - - - - (ta)'. The third staff has 'Che le dà mor - te Che le dà mor - te e vi - - - - (ta)'. The fourth staff has 'Che le dà mor - te Che le dà mor - te'. The fifth staff has 'Che le dà mor - te'. The music is in a complex, chromatic style characteristic of Gesualdo.

»Morte« (Tod) gegen »vita« (Leben). Also hört man eine Aufnahme, liest mit und findet in einer Textanalyse heraus, wie sich der Kontrast von »Tod« und »Leben« auf verschiedenen Ebenen spiegelt: gemessene Bewegung / lebhaftes Rhythmus; klangbetonte Homophonie / imitatorische Polyphonie; kühne Chromatik / einfache Diatonik.

Doch das ist kein guter Einstieg. In einer Gruppe sollte man die Stelle, *ohne* sie zuvor gehört zu haben, gemeinsam *singen*, und zwar in nicht nur einem Versuch. Denn natürlich geht das schief, doch genau darum geht es: Man erfährt das Abenteuer der Chromatik und die Virtuosität der Figurationen (das Madrigal war eine Kunst für Solisten) am eigenen Leibe. Ein Musiker aber ärgert sich, wenn er das nicht schafft, und möchte wissen, woran das liegen kann. Solche Neugier öffnet die Bereitschaft, sich die Eigenarten des Satzes zu vergegenwärtigen: Sie enthüllen sich aufgrund der eigenen musikalischen Betroffenheit – statt in bloßer Textanalyse »gesehen« werden zu sollen.

Eigenes Versagen motiviert zum genauen Blick auf die Noten. Das Außerordentliche in Schuberts Klaviersonate B-Dur D 960 wird dann leichter kenntlich: das plötzliche Stehenbleiben der Melodie in T. 7 (mit dem Aussetzen der Achtelbewegung, dem Hängenbleiben des labilen Quartsextakkordes, der Dehnung bis in den neunten Takt); der verstörende Einbruch des dunkel-tiefen Trillers; das nur noch bloße Antupfen des Basses in T. 9; die gelängte Pause, in der das befremdliche Geschehen erlischt oder imaginär nachklingt.

Solch genaue Beobachtungen vorausgesetzt, macht abschließend ein Interpretationsvergleich Sinn: weil (hoffentlich) eine eigene Haltung zu der Musik geformt wurde und weil (sicherlich) Kriterien des Urteilens gewonnen sind (vom *pp* – welcher Interpret spielt es so? – bis hin zu der Frage, wie der Quartsextakkord fortklingen kann, ohne – wie oft zu hören – einen Akzent zu bekommen). Und die Grundfrage nach dem angemessenen Tempo spannt den Bogen zurück zum Beginn des gemeinsamen Nachdenkens: Sviatoslav Richters atemberaubend langsame Interpretation (CD: Olympia OCD 335) mag reichlich Zündstoff für ein Gespräch liefern.

SINNLICHES ERLEBEN

Seelischer Affekt und musikalische Gestalt können einander völlig entsprechen. Meine Bitte, einen Seufzer zu singen und ihn mimisch zu unterstützen, wurde von einer Studentin so erfüllt, wie es zu erwarten war: Sie sang, traurig dreinblickend, eine kleine Sekunde abwärts, mit leichtem Nachdruck auf dem ersten Ton. (Niemand würde auf die Idee kommen, einen Laut des Schmerzes diatonisch und aufwärts vorzubringen: Dem Klageaffekt entsprechen die Enge der Chromatik, das Vorhaltsmäßige der Geste, das Energielose der fallenden Bewegung.) Zu dem Seufzer einen Basston zu setzen, der zu beiden Tönen und ihrem Charakter passt, die

Zwei- zur Vierstimmigkeit aufzufüllen, den Vorhaltston »erstarren« zu lassen – das führt mühelos zum »neapolitanischen Sextakkord« (s^n):



Trivial anmutende, aber wirkungsvolle Parallele: Man schlage auf dem Klavier einen verminderten Septakkord (D^v) an – gespannt leise oder aggressiv laut, gehalten oder im Tremolo – und frage danach, zu welchem Typ von Film dieser Klang gehören könne. Niemand würde auf die Idee kommen, »Heimatfilm« zu sagen. Damit aber ist ein Zugang geebnet zu möglichen Ausdrucksgehalten eines D^v .

Hier wie im Falle des s^n : Von dem eigenen *sinnlichen Erleben* her führt der Weg besser zur »Theorie« als über den Vortrag abstrakter Lehrsätze.

FORTSETZUNGEN ERDENKEN



Dass ein C-Dur-Satz (Beethovens Streichquartett op. 59/3) so beginnt, ist unerhört. Und das Unerhörte lässt sich durch den Überraschungscoup verdeutlichen, dass man zwar »ein Musikstück« ankündigt, aber von der CD tatsächlich nur den Anfangsklang vorspielt. »Streichquartett« sollte erkannt werden und auch »verminderter Septakkord«. Fragen jedoch nach Tonart, Metrum, Takt, Tempo, Klangdauer, Satztypus klären sich durch allgemeine Ratlosigkeit; sie schärft das Bewusstsein für die Zu-

mutung dieses Anfangs. Die Töne des Verminderten lassen sich erschließen, indem man den Celloton vorgibt. Anhand dieses an der Tafel notierten Klanges kann ein ertragreiches Fragespiel beginnen: Wie wird es nach dem Klang weitergehen?

Je nach Aufgeschlossenheit, Niveau und Phantasie der Gruppe wird das Spiel kürzer oder länger dauern – wobei unbedingt Muße gelassen werden muss zum Nachdenken, Ausprobieren, Diskutieren. Es wird nahe liegende (Auflösung nach g-Moll oder G-Dur), raffinierte (einer der vier Töne wird chromatisch fallen) oder entlegene (es folgt B-Dur) Vorschläge geben. Derart vorbereitet fällt es kaum jemandem schwer, Beethovens Folgeakkord zu identifizieren. Gleichzeitig ist die hörende Überraschung beträchtlich: weil eine Pause vorangeht, weil prinzipiell (wegen der tonalen Unentschiedenheit eines Verminderten) auch anderes hätte eintreten können, und weil auch der zweite Klang die tonale Situation im Unklaren lässt:



Eine weitere Runde zur Hörerwartung nach dem Dominantseptakkord schließt sich an. Auch hier wieder: alle Antworten annehmen, am Klavier nachvollziehen, die harmonische Plausibilität erörtern. Irgendein cleverer Teilnehmer kommt gewiss auf die Idee, dass die chromatische Cellolinie weitergehen könnte zum e – aber als Bass-ton welchen Klanges? Hört man daraufhin Beethovens Lösung (Moll-Quartsextakkord)



und fragt ein letztes Mal nach dem danach zu erwartenden Akkord, werden alle zumindest ein es im Bass fordern – so dass dessen Auslassung zugunsten des d plus Septakkord erneut überrascht:

Ein solches Vorgehen kann eine in sich erfüllte Stunde bestreiten, die Gehörbildung, Harmonielehre, innere Vorstellungskraft und Denken »in« Musik auf das Glückliche verbindet. Sollte jedoch der Wunsch nach Fortsetzung bestehen, bieten sich drei Wege an:

Im Stück selbst bleiben: also zunächst, vor dem Hintergrund der Introduction, über die formale und inhaltliche Bedeutung der (merkwürdig solistischen) Takte 30ff. und der (im Ton merkwürdig naiven) Takte 43ff. nachdenken.

Im Quartettzyklus vergleichend die Anfänge hören von op. 59/1 (aus dessen strömender, später in Partikeln genutzter Cellophrase T. 1–4 nicht nur der Beginn bis T. 19 herauswächst) und von op. 59/2 (pausenzerklüftet, Akkordschläge, zwei kadenzierend erstaunlich abgeschlossene Takte, die in T. 6 ... und von denen in T. 9ff. ...).

Aus dem Zyklus herausführen: die Akkordfolge am Beginn von op. 59/3 als Topos der »Teufelsmühle« begreiflich machen, mit der dreigliedrigen Folge verminderter Septakkord (T. 1–2) – Dominantseptakkord (T. 3–4) – Mollquartsextakkord (T. 5) – [verminderter Septakkord] Dominantseptakkord (T. 6) über chromatischem Bassgang. Der Einsatz dieses Topos wird an anderen Werken gezeigt.

TEILSTÜCKE

- (a) Aus welcher Zeit stammt dieser Viertakter?

(a)

2+2 Takte; Spiel mit der Metrik (der Beginn, volltaktig notiert, wirkt auftaktig); Seufzergeste in T. 1; motivische Analogie von T. 1/2 und T. 3/4; Gegeneinander von *f* und *p* auf engem Raum; schließende Rückkehr zur Tonika. Das könnte für »Klassik« sprechen.

Merkwürdig allerdings: der unvermittelte melodische Abbruch in T. 2/4; die Entfaltung der impulsiven Anfangsfigur anstelle eines motivischen Kontrastes in T. 2/4; die sofortige Wendung zur Subdominante in T. 2, so dass sich die vier Takte zu einer durchgehenden Kadenz zusammenschließen (während in der Klassik die motivische Analogie durch harmonisch *trennende* Differenzierung belebt würde).

- (b) Aus welcher Zeit stammt dieser Viertakter?

(b)

Figurative Brechung eines C-Dur-Dreiklangs und des Dominantseptakkordes; variierte Wiederholung in T. 3–4; aus den Figurationen heben sich Spitzentöne als melodischer Zug heraus. Das könnte für »Barock« sprechen (denkt man an Bachs Präludien – exemplarisch an das erste aus dem *Wohltemperierten Klavier* – oder Orgelfantasien).

Merkwürdig allerdings: die Mechanik der Satztechnik; die Naivität des Melodiezuges; die Einfachheit des harmonischen Pendels, das spürbar Vorrang hat vor den linearen Ereignissen; das Ausbrechen von T. 3 aus dem Bewegungsmuster, worauf T. 4

dem sich gleich noch einmal anschließt (so dass sich in T. 3/4 motivisch Anderes mit harmonisch Gleichem – der erneuten Folge T/D – verbindet).

Und aus welcher Zeit stammt das Beispiel, wenn beide Viertakter zusammengehören?

Mit Händen zu greifen ist der zweifache sprachliche Bruch, innerhalb der Viertakter *und* in ihrer Aufeinanderfolge: dass, plakativ gesagt, ein *noch nicht* (Klassik) mit einem *nicht mehr* (Barock) zusammentrifft. Das Zwitterhafte spricht für eine Zuordnung in eine stilistische Umbruchsituation.

Methodisch könnte man den Weg natürlich auch rückwärts gehen: zuerst T. 1–8 (= a + b) vorlegen, dann die Trennung in (a) und (b) vornehmen. Zwingender aber gelingt das Erkennen des hier Besonderen, legt man die Teilstücke als angeblich selbständig vor.

Der Achttakter ist der Beginn einer Klaviersonate (um 1750) von Wilhelm Friedemann Bach.

FALSCH FÄHRTE

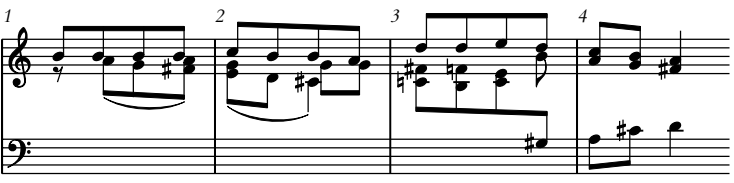
Welcher Komponist schrieb das Klavierwerk, dem die folgenden Ausschnitte entnommen sind?

1 **Larghetto** 2 3 4

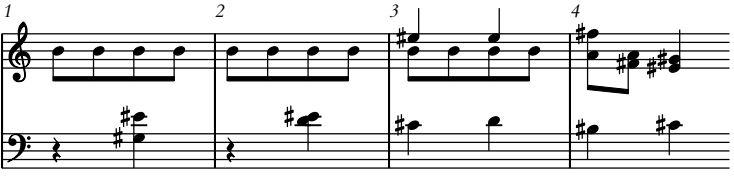
(a)



(b)



(c)



Die Frage nach dem Komponisten macht es notwendig, jedes Detail des Notentextes abzuwägen.

Dass (c) die Repetitionen aus (a) und (b) übernimmt, ist offenkundig. Erst dem zweiten Blick aber dürfte auffallen, dass (b) dieselbe Melodie hat wie (a), denn Klangraum, Satzart, Harmonik differieren stark. Viertaktig, aus 2 + 2 Takten, sind alle Teile. (a) und (b) enden mit »Halbschluss« – irritierend, dass G-Dur gar nicht vorgezeichnet ist und dass (c) tonal herausfällt. In (a) berühren die Klangwärme der selbstvergessenen Akkordwiederholung (T. 1) und die klanglich exponierte »Subdominante« (T. 3), in (b) die Süße des Vorhaltes in T. 2, in (c) die Leuchtkraft des Cis⁷ in T. 3. Schön in (b) der chromatische Zug von Mittel- und Unterstimme (T. 2/3) mit der Septakkordkette als Quintfall A-D-G-C. Melodisch verbindend an den Schlüssen, dass ...

Es darf unterstellt werden, dass – alles zusammen gesehen – die Antwort in Richtung Romantik geht, möglicherweise zu Mendelssohn, vielleicht noch zu Schumann. Als Lehrer könnte man diese Fährte durch dezente Moderation noch verstärken. Das musikalische Denken in eine bestimmte Richtung zu lenken – durch Isolierung, Fragmentierung und leichte Retuschierung eines Beispiels –, erweist sich als fruchtbar: weil das Besondere des Originals daran schlagend deutlich wird (in diesem Falle: eine kaum glaubliche Modernität des musikalischen Tons) und weil die Neugier geweckt wird, auch den Rest des betreffenden Werkes kennen zu lernen.

Nahezu ausgeschlossen ist, dass jemand hier auf den richtigen Komponisten kommt. Es ist Carl Philipp Emanuel Bach. Die (in a und b leicht reduzierten) Zitate entstammen dem Schlussstück (*Fantasia*) der letzten seiner *Sechs Sammlungen von Sonaten, freien Fantasien und Rondos für Kenner und Liebhaber*, gedruckt 1787.

Die *Fantasia* ist ein ebenso hinreißendes wie kurioses Stück. Zwei langsame Abschnitte (*Andante* und das *Larghetto*) unterbrechen den rondohaften Aufgriff eines *Prestoteils*, der immer wieder anders daherkommt und auf witzigste Weise mit seinen vier thematischen Elementen spielt (Auftakt, Tonrepetition, Vorhalt, fallende Achtelkette), mit frappierenden Abbrüchen, überraschenden Pausen, harmonischen Finten. Das *Andante* spinnt die Vorhaltsseufzer des *Presto* aus, das *Larghetto* dessen Repetitionen. Sonst aber sind das *Presto* und die Mittelsätze in jeder Hinsicht das gerade Gegenteil: »improvisiert«/»komponiert«; motivische »Arbeit« als Spiel / Ruhe; suchend / fest; verschmitzt / tiefsinnig; unvorhersehbar / geordnet; frei / behütet. Hier, um Lust zu machen auf die ganze *Fantasia*, das originale *Larghetto*:



The musical score is for the beginning of Beethoven's 9th Symphony, first movement. It is written for piano and consists of five systems of staves. The first system is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The second system continues the melody with various dynamics like *mf*, *p*, and *f*. The third system shows a change in the bass line. The fourth system features a more complex melodic line. The fifth system is marked *Presto di molto* and shows a faster tempo with a key signature change to two flats (Bb, Eb).

NUR ZWEI TAKTE

Ungehöriges kann man wagen, wenn es darum geht, Bekanntes wieder neu wahrzunehmen. Der Beginn von Beethovens 9. Symphonie ist, gemessen an der symphonischen Tradition, umstürzend: nicht mehr Einleitung (es passiert thematisch sogleich etwas), aber noch nicht Thema (sondern nur dessen sich verdichtendes und

beschleunigendes Anfangspartikel, mit dem sich allmählich aufbauenden Tutti). Das sensationell Neue lässt sich leichter begreiflich machen, wenn man eine konventionelle Introduktion (2. Symphonie) und einen thematisch gefestigten Anfang (8. Symphonie) voranschickt, und wenn man den Beginn der Neunten mehrfach *hört* statt gleich zu den Noten zu greifen (die zu verharmlosender Lektüre verführen).

Dass Bruckners symphonische Anfänge auf das Vorbild von Beethovens 9. Symphonie Bezug nehmen, lässt sich auf ungehörige Weise deutlich machen: indem man, unmittelbar hintereinander, Bruckners 4., 7. und 9. vorspielt, aber – darin liegt der Pfiff – nur jeweils *die ersten zwei Takte*. Die Bereitschaft ist angestachelt, zumindest einen der Anfänge genauer zu betrachten, um Analogien und Differenzen zu Beethoven zu begreifen. Bruckners 9. bietet sich nicht nur wegen der gleichen Tonart an: Von da aus ist auch der Weg zu seiner 3. Symphonie bereitet.

Die Beziehungen von Bruckners 3. zu Beethovens 9. Symphonie und ihr zugleich davon abweichendes Konzept hat Carl Dahlhaus dargestellt: *Zur Wirkungsgeschichte von Beethovens Symphonien*, in: *Gattungen der Musik und ihre Klassiker*, hrsg. von Hermann Danuser, Laaber 1988, S. 221–233, hier: S. 231ff.

MOGELN

Hier die Anfänge der Menuette aus Haydns Streichquartetten op. 76/1 (a), op. 64/3 (b) und op. 50/1 (c):

(a) **Presto**

(b) **Allegretto**

Poco Allegretto

(c)

Eine syntaktische Beschreibung macht keine Mühe:

(a) Achttaktige, modulierende Periode; der Vordersatz T. 1–4 führt als Kadenz zur Tonika in offener Terzlage, der Nachsatz T. 5–8 greift den chromatischen Schritt von T. 3 zu T. 4 auf und kadenziert zur Dominante; rhythmisch nur Viertel, aber konsequente Ausweitung des Tonraumes nach oben mit rhythmischer Verdichtung und Beschleunigung des harmonischen Rhythmus im Nachsatz.

(b) Achttaktige Periode; Vordersatz über Orgelpunkt, T. 4 in Quintlage offen; der motivisch variierte Nachsatz beginnt mit oktavversetztem Auftakt und endet T. 8 in schlusskräftiger Oktavlage.

(c) Achttaktiger Satz, motivisch typisch als $4(2+2)+4(1+1+2)$ angelegt; der entwickelnde Nachsatz führt die galante Geste aus T. 2 und 4 weiter, mit der fallenden Quintschrittsequenz A–D (T. 5), G–c (T. 6); F und B (T. 7) lassen sich noch als harmonische Fortsetzung der Sequenz verstehen; am Ende ein öffnender Halbschluss.

Dass a, b, c *nicht* Haydns Originale sind, sondern vereinfachte Fassungen, wird verschwiegen. Solches Mogeln kann die Sinne aufschließen für geistreiche kompositorische Lösungen – statt alles als »normal« hinzunehmen.

Präsentiert man nach den »Fälschungen« die »Originale«, sind deren Pointen offenkundig:

bei (a) die Dehnung um zwei Takte mit den rhythmisch und dynamisch plötzlich ausschwerenden Achteln – und das ausgerechnet im achten Takt, einem geläufigen Schlusstakt;

bei (b) die Verweigerung motivischer Korrespondenz: durch die zu »lange«, sich über vier (!) Takte ausbreitende Subdominante mit dem witzigen Nachmachen der ersten (T. 7/8) in der zweiten Geige (T. 8/9), durch den neuen Lombardischen Rhythmus, das unerwartete melodische Absetzen (T. 10), und das abgespaltene Anhängsel T. 12–14 (»äußere Erweiterung«), das als $\frac{3}{4}$ metrisch aus dem Tritt kommt;

bei (c) – diesmal bei äußerlich »regulärer« Achttaktigkeit – die Finte in T. 5/6: synkopisch einsetzender Lamentobass des Cellos mit parallel geführter zweiter Geige, darüber die chromatisch absinkende Geste (sequenziert über den Quintschritten A D G | C F B), die kurz in einen $\frac{2}{4}$ umkippt – es ist, als ob das »Menuett« momenthaft eine fremde Welt in sich einlässt, um T. 7/8 wieder unvermittelt so zu sprechen, wie der Hörer es erwarten darf.

Presto

(a)

p

10

ff

Allegretto

(b)

mf

f

mf

f

mf

10

tr

mf

p

mf

mf

p

mf

tr

tr

tr

tr

f

tr

tr

tr

f

tr

tr

tr

f