

Musik formen

Jürgen Oberschmidt



Paul Klee: *Fuge in Rot*, 1921

■ Alle Materie ist geformt. Als *forma* (Gestalt, Umriss) steht die Form zunächst einmal für etwas Äußeres, für das, was von außen sichtbar ist. Doch was hält Materie im Innersten zusammen? Unter der sichtbar-äußeren Hülle unseres Mikro- und Makrokosmos finden wir die permanente Konfrontation von Gegensätzen: Protonen und Elektronen, Schwarze Löcher und Sternengeburten, Hoch- und Tiefdruckgebiete. In seiner *Metaphysik* spricht Aristoteles von solchen Gegensatzpaaren als Prinzipien der Dinge: Begrenztes und Unbegrenztes, Ungerades und Gerades, Eines

und Vieles, Bewegtes und Unbewegtes. Heraklit, auf den Hegel sich später beziehen wird, erklärt den Gegensatz zum Prinzip aller Entwicklung. Auch August Halm, der *Von zwei Kulturen der Musik* spricht und damit jene von Bach verwirklichte Kultur der Fuge und das Formprinzip der Sonate meint, steht letztlich in dieser Tradition. Überall, und nicht nur in der Musik, herrscht also ein ständiger Widerstreit zwischen polarisierenden Kräften – und auch im zwischenmenschlichen Bereich erleben wir dies nicht anders. Doch wie nun verhält es sich in der Musik, von der Ernst Kurth behauptet, sie besitze keinen Stoff, wohl aber Gehalt und Form, sie ziehe ihre Kräfte aus den „elementaren Grundvorgänge[n] psychischen Lebens“ (Kurth 1925, S. 254), sie habe eine „Zeitseele“ und sei eine Kraft, die sich „im Tonstoff symphonischer Klänge“ (ebd.,

S. 256) ausbreite? Kurth positioniert sich gegen die traditionelle Betrachtung der bloß äußeren Gestalt, gegen das, was man „den Grundplan nennt“, weil dieses „unentrinnbar auf Formalismus“ (ebd., S. 233) hinausliefe. Entgegen denen vieler seiner Kollegen, die in ihren Vorworten der Formenlehren auf ähnliche Weise geradezu beschwörend versprechen, Form nicht als Summe von einzelnen Teilen, sondern in ihr etwas Lebendiges und durch Bewegung geprägtes zu verstehen, was sich dann aber bei der Lektüre der Folgekapitel eher als ein leeres Bekenntnis entlarvt, machen die Schriften von Ernst Kurth hier in der Sache ernst.

Vielleicht sollte man mit Wolfgang Rihm statt von Form auch eher von *Fügung* sprechen, wobei Rihm hier weniger an ein Gottesgeschenk als an die Prozesshaftigkeit eines günstigen oder gar

www.musikundbildung.de

► Beitrag als PDF-Datei

glücklichen Umstands denken dürfte: „Dadurch, daß musikalischer Bau in die Zeit gespannt ist, wird seine Form dynamisch, unfix – als Bau eigentlich widerlegt. So muß der Musik etwas anderes angemessen sein. Nicht so sehr die Teilung, das Abschnitthafte, als vielmehr die Kraftlinie, die dynamische Entwicklung, schwankender Grund“ (Rihm 1997, S. 141). Musik ist also in jeder Hinsicht ein energetisches Gebilde, mit Ernst Kurth gesprochen, eine Summe von Kräften, Form ist die „Bezwingung der Kraft durch Raum und Zeit“ (Kurth 1925, S. 239). Im Vordergrund steht also nicht das Sein, als ein In-Form-Sein, sondern vielmehr das Werden, das architektonische Vorstellungen einer „normativ-dogmatische[n] Musiktheorie, als deren letzter herausragender Repräsentant Hugo Riemann erscheint“ (Dahlhaus 1989, S. 2) abgelöst hat: „Unter Form wird ganz allgemein die Art und Weise verstanden, wie Gegensätze zu einer organischen Einheit zusammengeschlossen werden. Form ist also nichts Feststehendes, Unveränderliches, sondern etwas Flüssiges. Sie ist jedesmal abhängig von den aufgestellten Gegensätzen, die ihr zugleich ihre Logik geben. So auch die Form in der Musik“ (Schering 1919, S. 63). Wie für Arnold Schering, der das prozesshaft-fließende der Musik hervorhebt, stellt sich hier also auch für den Musikunterricht die Frage, ob nun über *die* Formen oder über *das* Formen gesprochen werden soll. Clemens Kühn hat beides im Blick, er unterscheidet zwischen „der Form als Resultat“ und dem „Werden einer Form“ (Kühn 1995, Sp. 608), wobei dieses sowohl auf das „Formen der Materie“ in der schriftlich hinterlegten Partitur als auch auf den in der Zeit gerichteten Verlauf des Erklings bezogen werden kann, der erst retrospektiv, also nach dem Hören, in seiner Gänze erinnert wird. Sich mit der Form eines Musikstücks auseinanderzusetzen, hieße, eine Sache zugleich zu erleben und sie zu betrachten, drinnen und draußen zu sein. Das macht es für uns im Musikunterricht so schwierig, wenn wir Musik erleben wollen, gleichzeitig aber von einer *Formbetrachtung* sprechen und dabei selbstredend davon ausgehen wollen, es gehe hier vornehmlich darum, einen vorgedachten Rahmen mit seinen geplanten Übertretungen zu entschlüsseln.

Susanne Langer räumt in *Fühlen und Form*, ihrer *Theorie der Kunst*, mit der simplifizierenden Vorstellung auf, „der Komponist beginne mit einer ausdrücklichen Vorstellung seiner protomusikalischen Linie, einer Art Bauplan, und komponiere

dann sein Stück innerhalb dieses Rahmens“ (Langer 2018, S. 240): „Form ist nicht das, wovon der Strom des Schaffens ausgeht, sondern woiner er mündet“ (Kurth 1925, S. 233). Musik sei demnach auch keine „tönende Architektur“, sondern bauender Wille: „Friederich Schlegel hatte die Architektur als eine gefrorene Musik bezeichnet. Dies nun zurückzudrehen, Tonkunst als ‚flüssig‘ oder selbst etwa luftig gewordene Baustruktur zu bezeichnen, ist das gleiche, als wollte man das Leben im Menschen als beweglich gewordenen Skelett definieren“ (ebd., S. 235).

KOMPOSITORISCHE PRAXIS ODER MUSIKTHEORETISCHE LEHRE

Für das frühe 20. Jahrhundert differenziert Carl Dahlhaus zwischen einer „Musiktheorie der Theoretiker“ und einer „Musiktheorie der Komponisten“ (Dahlhaus 1989, S. 262). Letztere würden sich wenig für die Beschulungsmaßnahmen interessieren, mit denen der Konzerthörer von morgen hier konfrontiert werden soll. Wenn man dann noch in Rechnung stellt, dass sich viele Komponisten (Debussy, Bartók) zudem noch äußerst theoriefeindlich gegen jene akademischen Lehrmeinungen stellten, die sie ja mit ihrem Komponieren aus den Angeln heben wollten, darf man sich durchaus fragen, warum Musikunterricht sich noch in die Architekturmodelle einer normativen Wesensschau verstrickt, von der sich zu Beginn des 20. Jahrhundert selbst die „Musiktheorie der Theoretiker“ in der Denktradition von Kurth und Mersmann längst verabschiedet hat. Und damit ist jene Musiktheorie gemeint, mit der sich die komponierende Praxis ohnehin schon gar nicht mehr beschäftigen wollte.

Musikunterricht beschränkt sich allzu sehr darauf, diesen Rahmen, den Bauplan der Musik, zu entschlüsseln, als wäre die Bestimmung einer musikalischen Form als Schattenwurf des komponierenden oder dann rezeptierenden Geistes das unverzichtbare Basislager aller Verstehensprozesse und als könnte auf diese Weise ein musikalisches Skelett zum Leben erweckt werden. Wie lassen sich denn überhaupt die Besonderheiten eines solchen Bauplans entschlüsseln, wenn eine womöglich nur als Konstrukt existierende Norm einer musikalischen Konfektionsware sich in den Erfahrungskontext noch gar nicht eingestiet hat? „Was als Formbildungskraft noch nie vorher er-

fahren wurde, also nicht ‚gelernt‘ werden konnte, das kann man eben noch nicht gezielt aufsuchen“ (De la Motte 1999, S. 10). Der Totaleindruck und das subjektive Erleben gehen verloren, wenn der Musikunterricht einen Großteil seiner Energie darauf verwendet, Begriffe anzulernen, mit denen man meint, die Hülle der Musik zu umschreiben und ihr Inneres zu umstellen. Solch ein Musikunterricht wird dann zur Sprachvollzugsanstalt: „Von den Produkten der Kunst gilt ganz ebenso wie von denen der Natur der aristotelische Satz, daß das Ganze früher da ist als die Teile“ (Friedell 1989, S. 128).

FORMANALYSE ALS „EINSCHACHTELUNGSLEHRE“

„Festgemauert in der Erden / Steht die FORM, aus Lehm gebrannt.“ So heißt es in dem wohl meist zitiertesten und meist parodiertesten Gedicht Schillers. Solch eine Beschreibung des Glockengusses, bei dem die FORM als ein auszufüllender Hohlkörper zu verstehen ist, kann geradezu sinnbildlich für die bis heute wirkmächtigen Bilder einer Formenlehre stehen, wie sie sich im 19. Jahrhundert in Anlehnung an Adolph Bernhard Marx' Lehre von der musikalischen Komposition etabliert hat: „Jedes Kunstwerk hat nothwendig



Claude Debussy: ein „theoriefeindlicher“ Komponist, Foto von 1908

seinen Anfang und sein Ende, also seinen Umfang; es ist aus Teilen verschiedener Art, verschiedener Zahl, – in verschiedener Weise zusammengesetzt. Der Inbegriff aller dieser Merkmale heißt eben die Form des Kunstwerks; Form ist die Weise, wie der Inhalt des Werks – die Empfindung, Vorstellung, Idee des Komponisten – äußerlich Gestalt geworden ist“ (Marx 1838, S. 4f.). Die Zubereitung der Glockenspeise, die Prüfung des Metallgemisches, wären damit innere Vorgänge, deren „Äußerung“ oder „Entäußerung“ im wörtlichsten Sinne als etwas nach außen Dringendes zu verstehen sei: „Man hat die Form des Kunstwerks näher und bestimmter als die Äußerung, als das Äußerlich-Gestaltwerden seines Inhalts zu bezeichnen“ (ebd.). Festgemauert in der Erde stehen im schulischen Musikunterricht auch jene dogmatischen Akte, die an Heiligsprechungen der

Und keine Zeit und keine Macht zerstückerl
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt

J. W. v. Goethe: *Unworte. Orphisch*. In: Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1. München 1981: Beck, S. 359.

Die Einschachtelungslehre wird freilich einem Höhergebildeten gar bald widerlich.

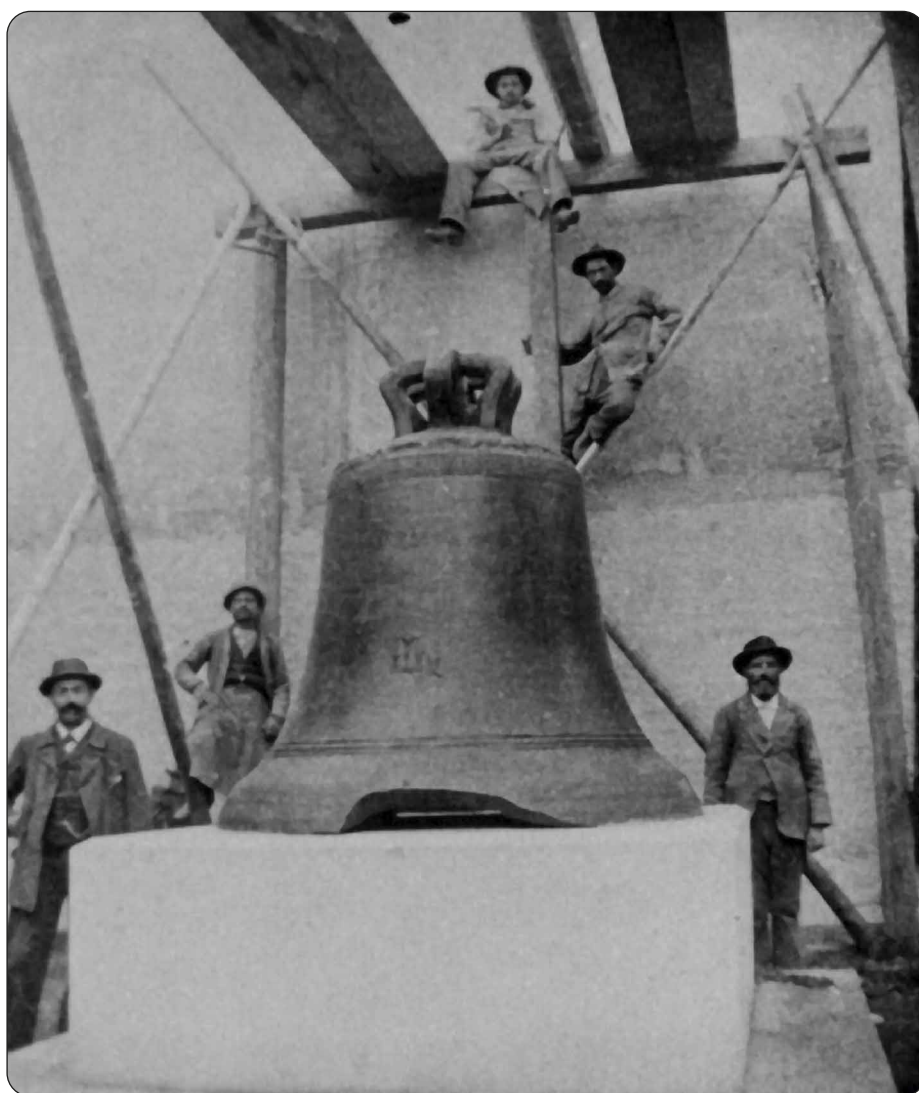
J. W. v. Goethe: *Bildungstrieb*. In: Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 13. München 1981: Beck, S. 32–34, hier S. 33.

ehrwürdigen Diener Gottes erinnern. (Sollte man sich hier vielleicht an die paulinische Anrede aller Getauften als ‚Heilige‘ im ersten Korintherbrief erinnern?) Und Michael Alts Vorstellungen zu ei-

ner „Hörerziehung“ transportieren doch noch sehr stark das Bild Schillers von einem Glockenguss: „Erst wenn in diesem noch mehr oder weniger leeren Formgehäuse die Hörkomplexe geordnet sind, kann man daran denken, die Einzelheiten zu erfassen und einander zuzuordnen. So wird zuerst das gliedernde Rahmenwerk gestellt und dann in weiteren Arbeitsgängen aufgefüllt (Alt 1968, S. 132). Alt warnt zwar davor, „kompositionstechnische Schablonen“ vor die „individuelle Einmaligkeit“ (ebd., S. 106) eines Werkes zu stellen, es bleiben aber die „allgemeinen Formgesetzmäßigkeiten“ der „handwerklichen Kompositionslehre“ zu beschauen: „Als Hörschemata scheinen also die überlieferten Formschemata, auch und gerade in ihrer harten Fügung, unentbehrlich“ (ebd., S. 107). Dass wir uns im Musikunterricht so einseitig mit dem Handwerklich-technischen einer Formenlehre auseinandersetzen, hat nur vordergründig etwas mit den Amputationen einer schulischen Werkbetrachtung zu tun, sondern beruht auf einer langen Tradition. Bereits das 18. Jahrhundert stellt das „Mechanische“ gegen das „Schöne“ eines Kunstwerks. Die Form ist in Heinrich Christoph Kochs Versuch einer Anleitung zur Composition Ausdruck des handwerklich Erlernbaren und gehört zum mechanischen Teil einer Komposition, während sich in der „inneren Beschaffenheit“ die „Schönheit und Mannigfaltigkeit“ eines Kunstwerks zeigen. Und da es nicht erst seit Wilhelm Busch für die Schule eine klare Erlasslage gibt, dass der Mensch was lernen müsse, widmen wir uns gerne dem Handwerk, allein schon, weil es sich auch in der hier gebotenen Weise operationalisieren lässt.

BACH – BEETHOVEN – BRAHMS?

Steht im Unterricht die Form noch in Lehm gebrannt? Mit seiner schablonisierten Formenlehre verkommt Musikunterricht leider immer noch zu einer Musikpflege und dem analytischen Nachvollzug der ererbten Muster. So verkommt Formenlehre zum abfragbaren Papageienbingo und wird damit Resultat der bereits von Goethe angeprangerten „Einschachtelungslehre“. Fordert unser System Schule nicht geradezu dazu heraus, das Lehren und Lernen im Modus einer solchen Einschachtelungslehre geschehen zu lassen? Die Kardinalpräfekten der Kurie haben die Aufgabe, diesen Prozess vorzubereiten und zu prüfen, hier



Schillerglocke in Schaffhausen: „Festgemauert in der Erden / Steht die FORM, aus Lehm gebrannt.“

wird festgelegt, was es im Unterricht zu beobachten gilt – und nur Musik, die gut in Form ist, kann überhaupt in solch einen heiligen Kanon aufgenommen werden. Für die zentral gestellten Themen der Abiturprüfungen braucht es eine „Centralsonne“ (Bülow), hier spiegelt sich dann folgerichtig jener Kanon wider, der von der Ordensgemeinschaft zur Erbhuldigung der großen B's vor mehr als einem Zentennium in den Formenlehren festgeschrieben wurde.

Michael Alt spricht hier in Anlehnung an die Begrifflichkeiten Alfred Welleks von „Formalmusik“ und „Formmusik“ (Alt 1968, S. 105), die er der sogenannten „Ausdrucksmusik“ entgegenstellt. Motivisch thematische Arbeit ist dann Inbegriff einer Musik mit identitätsstiftender Funktion einer „deutschen“ Musik und Ausdruck einer germanozentrischen Musikgeschichte, die ursprünglich mal von der Maas bis an die Memel und von der Etsch bis an den Belt reichte. Mit einem Komponisten wie Claude Debussy beschäftigt sich der an Frankreichs Grenzen lehrende Hans Heinrich Eggebrecht in *Musik im Abendland* wohl nur der Form halber und platziert ihn im Kapitel „Die Musikszene“: „Unter dem Einfluß der französischen Ästhetik [...] gelangte er zu einer Kompositionsweise, deren nie atonale, jedoch farblich fließende Harmonik, zeichnerisch pointillierte Durchsichtigkeit, sinnliche Reizhaftigkeit und offene Formgestaltung für ihn die Bezeichnung eines musikalischen ‚Impressionisten‘ nahelegten“ (Eggebrecht 1991, S. 774). In dieser komprimierten Form eines Maggie-Brühwürfels findet hier die Beschreibung der gesamten Musik Debussys auf dem ursprünglich für Steuererklärungen erdachten Format eines Bierdeckels statt. „Sinnliche Reizhaftigkeit“ und „offene Formgestaltungen“ gehören in ein musikalisches Amüsierviertel der Anderwelten, über die sich zwar reimen ließe, über die sich aber schwerlich in verordneten Begriffen reden lässt. Rein formal gehört zwar Frankreich noch zum Abendland, Debussy scheint aber sittlich bedenklich, wenn motivisch thematische Arbeit als etwas „Urwesentliches aller [sic!] Instrumentalmusik“ (Lobe 1952, 2. Teil, S. 18) angesehen wird. Schließlich beruht nicht nur für Hermann Kretzschmar die ganze „Vorherrschaft der deutschen Musik“, so zumindest die korrekte Sprachkonvention der damals wissenschaftlich Herrschenden, auf diesem Prinzip der motivisch thematischen Arbeit, die in Bachs „aufrichtiger Anleitung“ zu den zweistimmigen Inventionen beginnt und auf den Seziertischen



Stadtmauer in Rondoform?

© falco, Pixabay

der Musiksäle (ver-)endet. Zu Bachs Ehrenrettung sei hier ausdrücklich angemerkt, dass die der Niederschrift von 1723 vorangestellte Gebrauchsanweisung den Komponisten zugleich in Schutz nimmt, sollen seine „Lehrbegierigen“ Schüler hier doch lediglich „einen starcken Vorgesmack von der Composition“ erlangen. Was von Bach nicht wie ein mechanistisches System gemeint ist, sondern wie ein Aperitif mit Lehr- und vor allen Dingen Aufforderungscharakter für das eigene kreative Gestalten serviert wird, bleibt in der Schule jedoch die ausschließlich zu rezipierende Hauptspeise.

ANALYSE „HEISCHT ARBEIT“

„Bach zu verstehen, heischt Arbeit; spielend ist noch kein Mensch mit ihm zurecht gekommen, und wer ihn genießen will, muß selber starken und gereiften Geistes seyn: für große und kleine Kinder hat Bach keine Note geschrieben, sondern für Männer und solche Frauen, die einen ächten Mann zu fassen vermögen“ (Riehl 1860, S. 342). „Arbeit“ ist hier nicht nur als eine „Arbeit“ des Komponisten zu sehen, sondern auch ein notwendiger Teil eines Rezeptionsvorgangs, der sich dezidiert dem „bloßen Spiel“ entgegenstellt und

Für Generationen von Musikern und Musikliebhabern hat die Traditionslinie Bach–Beethoven–Brahms eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit gehabt, die nicht nur eine spezifische Qualität deutscher Musik signalisierte, sondern auch noch durch die sinnvoll gefügte Alliteration der drei Komponistennamen die Weihe einer eigentümlichen geschichtsphilosophischen und ästhetischen Legitimation zu erfahren schien. Bis nach der Mitte des 20. Jahrhunderts konnte diese Gipfelkette der ‚drei B‘ ihre Wirkung auf Musikgeschichtsentwürfe entfalten – dies zuletzt freilich nur noch in der doppelten Beschränkung auf die deutschsprachige Musikhistoriographie und die Zuspitzung auf die Schönberg–Schule, deren Vertreter sich als Schlussglied dieser Kette zu begreifen liebten. Wenn Beethoven für das 19. Jahrhundert die ‚Centralsonne der modernen Tonwelt‘ [Hans v. Bülow] darstellte, dann tat er dies eben als wichtigstes Glied einer Tradition, die mit Bach ihren Anfang und mit Brahms ihren vorläufigen Endpunkt haben sollte.

Hans-Joachim Hindrichsen: *Beethoven, Bach und die Idee der motivisch-thematischen Ökonomie. Zur Genese eines wirkungsmächtigen Rezeptionsklischees*. In: Stefan Keym (Hg.): *Motivisch-thematische Arbeit als Inbegriff der Musik? Zur Geschichte und Problematik eines ‚deutschen‘ Musikdiskurses*. Hildesheim 2015: Olms, S. 9.

dessen Flurschäden sich bis heute im Musikunterricht auswirken: „Von der Stirne heiß, rinnen muss der Schweiß“, – das gilt bis heute für jede kompetenzorientierte Werkbetrachtung. Bach, Beethoven, Brahms, diese Musik von echten Männern für „ächte Männer“ erhebt sich über „die süßliche Spielerei des italienischen Opernschwindels“ (ebd., S. 343), über die „Frivolität der Jungdeutschen“ (ebd.). Bach hingegen hat nicht nur Form, sondern auch Format: Ihm und nur ihm eigen ist eine „strengere Zucht des Kunsthandwerks und vor allem ein männlicher, deutscher und religiöser Zug, ein ernster Geist der Zeit. Alle Epochen kindlich tändelnder oder weiblich weicher Kunstideale haben sich mit der Geringschätzung des Unverstandes von Bach abgewandt“ (ebd.). Nun mag der Genderdiskurs soweit fortgeschritten sein, dass ein Austausch über Kunstideale mittlerweile geschlechtsneutral erfolgt und auch im Musikunterricht die Auffassungen über „männliche“ und „weibliche“ Themen inzwischen stärker divergieren, obwohl solch ein Sprachgebrauch auch heute noch in den Unterricht transportiert wird. Aber steckt in unseren Vorstellungen von Musikunterricht nicht auch noch eine Spur von Wilhelm Heinrich Riehl, wenn hier Verstehensprozesse immer noch mit „Arbeit“ konnotiert werden und wir die hehre (deutsch-)abendländische Kunstmusik über eine wie auch immer heute zu fassende „Frivolität der Jungdeutschen“ stellen? (Darf hier leise – und vielleicht auch vermittelnd – in Anschlag gebracht werden, dass im philosophischen Sinne unter „Arbeit“ nicht nur so schweißtreibendes, sondern *alle* bewussten und vor allen Dingen schöpferischen Tätigkeiten des Menschen gefasst werden?)

DER HEILIGENKALENDER HISTORISCHER FORMENLEHREN

Diether de la Motte, der als ein musiktheoretischer Märtyrer die Musik, ihre Theorie und Geschichte gerne etwas querbürstet und sich nicht immer an die Denkpanzern unfehlbarer Kirchenväter halten möchte, blickt in der für ihn typischen und etwas ironischen Art in den Heiligenkalender der historischen Formenlehren. An seiner quantitativen Erhebung lässt sich die Vormachtstellung der deutschen Musik mit ihren großen „B's“ ablesen. Die Lehre beschäftigt sich also weniger mit der Fülle an Möglichkeiten des

Was ist das für eine seltsame Befriedigung, wenn die Durchführung das zweite Thema unterschlägt und in eine veränderte Reprise mündet? Wird uns warm ums Herz bei finalen Fugengführungen? Meines Wissens sind Musikpädagogen die einzigen Menschen, die aus dem Häuschen geraten, wenn sie einen Krebs diagnostizieren. Warum machen Befunde, dass dieses Rondo eine verkappte Sonatenhauptsatzform und jenes scheinbar freie Präludium in Wahrheit eine strenge dreistimmige Invention seien, so rundum zufrieden? [...]

Formale Analysen sind Drahtzäune, die den Laien mit seinen unbequemen Fragen abwehren. Sie sind Markierungen von exklusiven Feuchtbiotopen: Zutritt streng verboten für gewöhnliche Menschen ohne Aufnahmeprüfung.

Hans Christian Schmidt-Banse: *Röntgenbild, Steckbrief, Portrait ... oder was? Über das Elend musikalischer Analysen in der Schule*. In: Claudia Bullerjahn, Heiner Gembris, Andreas C. Lehmann (Hg.): *Musik gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag*. Hannover 2005, S. 489–512, hier S. 492f.

Formens, sondern vielmehr mit der Würdigung und Bestätigung von Formerfüllung oder der kompositorischen Auseinandersetzung mit dem zu Erfüllenden: „Keine Formenlehre darf es sich leisten, ausführlich über Musik-Leben außerhalb der Formen und Sprachnormen zu berichten. Zuviel ist zu lehren, und Sonatensatz und Fuge müssen im Mittelpunkt stehen. Blick in fünf, vom Verfasser hochgeschätzte Formenlehren: Bei HUGO LEICHTENTRITT ist BEETHOVEN sechsmal so oft,

BACH viermal so oft behandelt wie BRAHMS, MOZART, CHOPIN oder WAGNER; alle übrigen Komponisten liegen weit darunter. RICHARD STÖHR: Dieselbe sprunghaft abfallende Rangfolge: BEETHOVEN – BACH --- MOZART, BRAHMS ... Erste drei Ranggruppen bei CLEMENS KÜHN: BEETHOVEN – BACH, HAYDN – MOZART, SCHUBERT – SCHUMANN. Haben sie alle recht, finden wir nicht die Rangfolge kurios bei HERMANN ERPF: BACH – BEETHOVEN – HINDEMITH – SCHÖNBERG – MOZART? Eine



Der Juni-Schnitt bringt jede Gartenhecke gut in FORM

vernünftige Entscheidung also, wenn die *Einführung in die Musikalische Formenlehre* von ERWIN RATZ sich völlig beschränkt auf Werke von BACH und BEETHOVEN!" (De la Motte 1999, S. 9).

Mit Nebenschößlingen der Kunst wollten sich die Lehrkompendien der weltumspannenden Universität von der Form wohl nicht beschäftigen – und das gilt nicht nur für die „Alten Meister“ der

Formenlehren. Bis heute schwingt hier immer ein wertendes Qualitätssiegel mit, wenn – wie Clemens Kühn es explizit benennt – nicht die „naturhaften Gegebenheiten“, sondern in der

Drei musikpädagogische Positionsbestimmungen

Michael Alt: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk (1968)

„In der Schule aber wird die Werkerkenntnis hörend erarbeitet. Statt einer eindringlichen Leseanalyse, die von Takt zu Takt fortschreitend den Formgang des Werkes und die dabei waltenden Beziehungen und Verästelungen schrittweise zu entfalten sucht, geht es in der Schule zunächst einmal darum, dem Hörer die architektonischen Umrißformen des Werkes, seine Gliederung im großen aufzudecken, um ihm eine Orientierungshilfe zu geben bei der Bewältigung der auf ihn eindringenden Gehöreindrücke. An Hand des Formrahmens soll er sich im Werk räumlich zurechtfinden können. Erst wenn in diesem noch mehr oder weniger leeren Formgehäuse die Hörkomplexe geordnet sind, kann man daran denken, die Einzelheiten zu erfassen und einander zuzuordnen. So wird zuerst das gliedernde Rahmenwerk gestellt und dann in weiteren Arbeitsgängen aufgefüllt. Man sieht ferner, die Hörerziehung in der Schule bemüht sich nicht so sehr um die Erkenntnis des je einzelnen Werkes: es wird vorerst nur in seinen typischen Erscheinungen erfaßt; sie sollten ihm ermöglichen, sich in jedem Musikwerk leicht zu orientieren. Umrißhafte Formbilder an der Tafel können diese Übung vorteilhaft unterstützen. Die große Bedeutung der Formschemata für das Musikhören und deren Reduktion auf drei Grundstrukturen wurde schon bei der Behandlung der Formmusik hervorgehoben“ (Alt 1968, S. 132).

Dankmar Venus: Unterweisung im Musikhören (1969)

„Wenn nach diesem Exkurs erneut auf die Problematik der komplizierteren Hörweisen eingegangen werden soll, so drängt sich die Frage auf, ob im Unterricht vorrangig die cogitative Rezeption, also das bewußte Erfassen musikalischer Formen zu üben sei, oder ob man mehr das beseelende Hören anzubahnen habe, bei dem man sich von der Musik erfassen läßt und sie in ihrem Ausdruck zu deuten versucht“ (Venus 2001, S. 46).

„Um nun für die schulische Hörerziehung ein Ergebnis formulieren zu können, soll eine Aussage Helmuth Plessners über die Musikalität herangezogen werden, die zumindest bei einer bestimmten Interpretation als Ausgleich aufgefaßt werden kann. Musikalität ist nach Plessner ‚nichts anderes als das Vermögen, Herr seines eigenen Mitgenommenseins durch Töne zu sein.‘ Diese Formel vereinigt jene beiden Aspekte in sich, verhindert somit seine Einseitig-

keit und darf auch für die Hörerziehung als Richtmaß angesehen werden. [...] Mitgenommenwerden durch die Töne und doch zugleich nie die Herrschaft über dieses Mitgenommensein zu verlieren, erscheint demnach als eine sicher nicht einfache, aber dafür um so lohnendere Höreinstellung, der die unterrichtlichen Bemühungen gelten sollten. Die Frage, ob von den komplizierteren Hörweisen die cognitive Rezeption oder das beseelende Musikhören zu bevorzugen sei, läßt sich deshalb nur dahingehend beantworten, daß man auf möglichst enge Durchdringung beider Einstellungen hinwirken sollte“ (ebd., S. 52f.).

Christoph Richter: Musik verstehen (2012)

„Deshalb schlage ich heute als Alternative oder Ausweitung zur Orientierung des Musikunterrichts an lebensweltlichen Topoi eine Orientierung an allgemeinen Prinzipien der Gestaltung vor. Solche Gestaltungsprinzipien bilden nicht nur eine Grundlage für das Hervorbringen, das Verstehen und die reproduzierende Gestaltung von Musik. Sie haben darüber hinaus gleichermaßen Geltung für die Malerei, die Bildhauerei, die Architektur, die Literatur, für verschiedene Arten der Kommunikation – kurz: für alle Weisen der Gestaltung von Leben“ (Richter 2012, S. 59f.).

„Das wichtigste Ziel der Auseinandersetzung mit Musik mit Hilfe der Methode der Orientierung an allgemeinen Gestaltungsprinzipien aber liegt in der Intention, sie als eigene, schon mitgebrachte, wieder aufgetaute oder neue Erfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Leben kennen, anwenden und verändern zu lernen – entdeckt und angewandt in Musik. [...] Einer raschen Beisetzung würde das Modell [...] dann zugeführt, wenn jemand die benutzten Gestaltungsprinzipien aus dem verfestigten Terminologie-Arsenal musiktheoretischer Ordnungsbegriffe holte. Sie würden sowohl den unerschließbar offenen Reichtum der Musik verschütten als auch Unterricht – im Sinne einer Veranstaltung, die Erfahrungen sucht, erprobt und experimentell durchspielt – zum Exerzierplatz und Exerzitium bildungsbürgerlichen Wissens und Ordners verfälschen“ (ebd., S. 61f.).

„In dieser offenen Weise Musikunterricht an allgemeinen Gestaltungsprinzipien zu orientieren, erfordert ganz andere Konzepte für Richtlinien, Lehrpläne und Schulbücher als jene, die heute üblich sind: Sie müssten Materialien und Ideen für offene Erfahrungen anbieten“ (ebd., S. 63).

Oscar Bie: Das Rätsel der Musik

Die Musik ist das rätselhafteste, was es auf der Welt gibt. Obwohl sie uns in geheimnisvoller Ausdehnung ein Abbild aller geistigen und aller Gefühlswerte schenkt, arbeitet sie doch nur mit ein paar Tönen, die in der Natur nicht einmal von selbst vorhanden sind, sondern die wir durch Hämmern, Reißen und Blasen erst künstlich erzeugen müssen. Welches Wunder ist es, wenn wir vor einem Orchester sitzen und diese Leute sich anstrengen, aus den Instrumenten die Töne hervorzulocken, die uns in die größte Erschütterung versetzen. Ja, die Musik, die das Unfaßbare zum Inhalt hat, die ist selbst so unglaublich faßbar, wirklich und handwerklich, und es scheint, daß sie desto seelischer wird, je mehr sie Hemmungen zu überwinden hat.

Wie beschreibe ich dieses Rätsel? Wie helfe ich zu seinem Verständnis? Die Geheimnisse des Rätsels kann ich nicht erklären. Ich kann keine Auflösungen geben, die das Wunder irdisch machen. Denn das Wunder muß bleiben, wenn die Musik bleiben soll. Ich kann nichts anderes tun, als Wirkungen hinstellen, Wirkungen der Musik auf alle, die ihr zuhören. Wirkungen auch auf mich, der ich sie beschreiben will. Ich kann kein System aufbauen, es würde die Mision töten. Ich kann nur Fälle beschreiben, Beispiele, eigene Reflexe schildern und kann diese so ordnen, daß sie aus meiner Erfahrung und meiner Einsicht ein Ganzes bilden, das ungefähr das Problem erschöpft. Ich stehe nun fünfzig Jahre im Genuß der Musik. Sie ist mir heute lieber denn je. Sie hat sich in den schlimmsten Tagen bewährt als Trösterin und Gesetzgeberin. Ich habe große und kleine Arbeiten über sie geschaffen, und ich pflücke heute leicht die Früchte, weil ich glaube, daß sie anderen eine Nahrung geben könnten. Ich bin kein Lehrer, ich lasse den Geist und den Sinn schweifen, ich will anregen und erwecken. Dies wird immer die fruchtbarste Methode sein.



Oskar Bie: *Das Rätsel der Musik*. Leipzig 1922: Dürr & Weber, S. 5f. [Nachdruck der Originalausgabe: Norderstedt 2013 im Nero Verlag]

Konstrukt eines fremden Lichts erscheinen lässt, und nicht die Musik von innen heraus, aus ihrem eigenen Kern erhellt.

Am Anfang war die Form? „Am Anfang war der Sound“ (Hörisch 2004, S. 23), schreibt Jochen Hörisch in seiner Mediengeschichte. Mit solch einem Diktum würden wir uns eher einem Sounddesigner wie Claude Debussy als dem von seinen Parteigängern als fortschrittlich bezeichneten Akademiker Johannes Brahms zuwenden. Fast möchte man dabei noch unterstellen, dass sich der Musikunterricht durch ein solches Unterstreichen des begrifflich Bestimmbaren und das Hervorheben der eigenen Berufsgelehrsamkeiten selbst in Form bringen möchte. Lebt hier der profane Wunsch eines bedrängten Fachs nach Brot und Ansehen? Muss man Musik in ein System sperren, um ihrer habhaft zu werden, um sie kontrollierbar zu halten und in ein vorfindliches System der Leistungs- und Kompetenzüberwachung einzugliedern?

Egon Friedell, querdenkender Kulturphilosoph, der als Schüler wegen ungebührlichen Verhaltens vom Unterricht ausgeschlossen wurde und erst nach diversen Umwegen unter Schulleiter Konrad Duden sein Abitur ablegte, könnte hier einwenden: „Es gibt keine ‚Königsregeln‘, nur Könige, die Regeln geben“ (Friedell 1989, S. 32). Dieser Aphorismus gilt nicht nur für jene Regeln, die Adolph Bernhard Marx an dem von ihm ausgemachten König mit großem „B“ abgelesen hat, sondern leider auch für jene selbsternannten Könige, die mit ihren dogmatischen Stenogrammen unsere Vorurteile bestimmen und auf die im Musikunterricht zu erzielenden Ergebnisse einwirken möchten.

DAS FORMEN LEHREN?

„Aber wie hörtest du? Voraus und zurück, oder nur so vor dich hin? Das Volk hört wie das Vieh nur Gegenwart, nicht die beiden Polar-Zeiten, nur musikalische Sylben, keine Syntax. Ein guter Hörer des Worts prägt sich den Vordersatz eines musikalischen Perioden ein, um den Nachsatz schön zu fassen“ (Jean Paul 1986, S. 205). Mit dieser Überlegung zum musikalischen Hören, die Jean Paul in den *Flegeljahren* seinem Protagonisten Vult in den Mund legt, beschreibt er eine reflektierende Hörweise eines guten Hörers, der Musik bewusst wahrnimmt, ein Vorher auf das Nachher bezieht und damit strukturelle Zusam-

Form sich immer „ein Ergebnis bewußten künstlerischen Gestaltens und dessen sinnvolle, be- zwingende Ordnung“ (Kühn 1995, Sp. 607f.) zeigt. Jede Formanalyse führt zu einer partei- ischen Bevorzugung bestimmter Wirklichkeitsmo- mente vor anderen und stellt jene Musik über andere, an der sich die zu suchenden Erschei- nungen nicht auffinden und beschreiben lassen. Wenn man dann noch bedenkt, dass posthum beschriebene Formkonzepte, wie etwa die von Adolph Bernhard Marx an Beethovens Werken

abgelesene Sonatenform, ohne Skrupel auf Mo- zart und Haydn schulmeisterlich angewandt und gerne auch noch auf fremde Gattungen wie das Instrumentalkonzert übertragen werden, wie Konrad Küster dies völlig zurecht bemängelt und durch seine Dissertation über Mozarts Klavier- konzerte nachhaltig in Frage stellt, darf man über eine Formenlehre, die sich im Modus des Beleh- rens als eine solche versteht, durchaus nachden- ken. Es gilt also, eine Formenlehre zu hinterfra- gen, die ihr Objekt von außen her, durch das

Die Neuen Gedanken kommen fast immer nur von den Außenseitern. Der Fachmann, auch der geistig überlegenste, steht immer zu sehr in seinem Berufskreise, er ist daher fast nie in der Lage, eine wirkliche Revolution hervorzurufen: er kennt die Tradition zu genau und hat, ob er will oder nicht, zu viel Respekt vor ihr. Auch weiß er zu viel Einzelheiten, um die Dinge noch einfach zu sehen, und gerade damit fehlt ihm die erste Bedingung jeder wirksamen Neuentdeckung: denn wertvoll und fruchtbar sind immer nur die einfachen Gedanken.

Egon Friedell: *Kultur ist Reichtum an Problemen*. Zürich 1989: Haffmans Verlag, S. 38f.

menhänge nachvollzieht, während der ungebildete Genusshörer sich im Bildersehen des augenblicklichen Moments begnügt. Was hier wie ein Erziehungsauftrag anmutet, der über ein rein ästhetisches Fragen hinausweist und die Hierarchien der schon vieldiskutierten Hörertypologien Adornos wachruft, benennt die Kernfrage musikalischer Formtheorien: Wie entsteht Form und in welcher Weise trägt unsere Formwahrnehmung zur Konstituierung von Form bei. Solch ein kunstästhetisches Formdenken ist in ganz elementarer Weise bereits kleinen Kindern präsent, wenn sie ihre Umwelt formen: Als Ausgangsmaterialien für die Ordnung des Ungeordneten reichen bereits die Kieselsteine auf dem Gartenweg, das, was hier buchstäblich in die Hände fällt, zweckentfremdet und nach eigenen Kriterien neu

angeordnet wird. Und meistens entwickeln Kinder hier ein ausgeprägteres Durchhaltevermögen, einen „bauenden Willen“ (Ernst Kurth) und durchaus mehr formbildende Kräfte, als wir Erwachsenen dem Raum geben möchten: In Anlehnung an Eduard Hanslick entscheidet auch bei der Betrachtung der Kieselsteine auf dem Gartenweg die „Güte der (musikalischen) Form.“ Der Aufräumkünstler Urs Wehrli hat dies mit seinem Projekt „Kunst aufräumen“ auf die Spitze getrieben und manch einer erinnert sich an das Unbehagen, wenn kindliche Prozesse des Formens nicht im formellen Rahmen eines Mini-steck-Bildes beschränkt bleiben und Kinder in ihrer Autonomiephase sich jenen Gegenständen zuwenden, die man eigentlich vor ihren Aufräumaktionen bewahren wollte. Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Formkonzepten ist in der Musik nichts anderes. Und Kinder leben noch nicht in der vermeintlichen Gewissheit, dass Form dem Werk von außen gegeben sei. Ganz gemäß der modernen Formtheorien ist Form für sie etwas, dass sich erst in der wahrnehmenden Auseinandersetzung mit dem Subjekt konstituiert. Gerade in pädagogischen Konstellationen ist auf diese Weise erfahrbar, dass ein musiktheoretisches Fragen „Was ist musikalische Form?“ nur einen Teilkomplex der viel grundlegenderen Frage „Was ist Form in der Musik?“ berührt. Wer sich also mit Musikunterricht befasst, sollte hier nicht von einer didaktischen Reduktion sprechen, indem er eine musikalische Formenlehre oder gar den im Rahmen dieses Beitrags bereits hinlänglich abgeurteilten Formalismus bemüht, sondern eher von einer perspektivischen Erweiterung seines bisherigen Blickfeldes sprechen. Anstelle des Exerzierplatzes „leerer Formgehäuse“ (Alt 1986, S. 132) und jener „Faustskizzen an der Tafel, die den formalen Gesamtverlauf veranschaulichen“ (ebd., S. 137) geht es in solch einem Unterricht um allgemeine, formgebende Gestaltungsprinzipien, von denen bereits Christoph Richter spricht: Wie gestaltet sich in der Musik ein Anfang, wie ein Schluss? Welche Wirkung hat es, wenn sich die Musik in ihr Geschehen hineinschleicht oder ein Akkord mit der Tür ins Haus fällt? In welchem Spannungsverhältnis stehen Wiederholung und Veränderung, wie trägt ein solches dazu bei, dass Musik mich fesselt, berührt oder sie mir womöglich fernbleibt? Hinzu treten Momente der Verdichtung, des Ausdünnens, des Kontrastierens, des Öffnens und Schließens (Richter 2012, S. 60). Wie schafft



© Uta E., Pixabay

Nicht nur im Musikunterricht stellt sich die Frage, ob über *die* Form oder *das* Formen gesprochen werden soll



© IMoonlight, Pixabay

Leere Form: äußere Hülle ohne künstlerischen Kern

es eine Musik, mich mit ihrem *Ta-Ta-Ta-Taaaa* in den Bann zu ziehen, obwohl sie nur aus einem einzigen Motiv besteht. Wie schafft es ein Komponist, dieses *Ta-Ta-Ta-Taaaa* zu zwanzig Minuten Musik zu formen? Ist das Eingangsmotto etwas Ungeformtes, dass es erst im Verlaufe des Satzes zu formen gilt? Solche Fragen lassen sich beantworten, ohne das Förmchen einer Sonatenform zu kennen, in das trockener Sand wie Schüttgut abgefüllt wird, ohne eine notierte Fermate zu entschlüsseln, ein gerade in diesem Fall zunächst noch unwägbares Tongeschlecht zu bestimmen oder sich darüber belehren zu lassen, dass ein eigentlich zu erwartendes zweites Thema hier nur stiefväterlich behandelt wird.

Dass solch eine Hinwendung zum Elementaren und damit zu dem, was das Formen ausmacht, immer ein lebensweltlich orientiertes Fragen bleibt, versteht sich dabei fast von selbst: Zeigen sich solche Spannungsbögen doch schon in den hier bereits beschriebenen kreativen Weltzugängen, gerade, wenn sie mit eigenen Gestaltungsprozessen verbunden bleiben: „Ich entscheide beim Komponieren nur durch das Gefühl, das Formgefühl. Dieses sagt mir, was ich schreiben muß, alles andere ist ausgeschlossen. Jeder Akkord, den ich hinschreibe, entspricht einem Zwang; einem Zwang meines Ausdrucksbedürfnisses, vielleicht aber auch dem Zwang einer unerbittlichen, aber unbewußten Logik in der harmonischen Konstruktion“ (Schönberg 1991,

S. 466). So etwas lässt sich im Zierkies des Gartenweges, beim elementaren Erforschen und Gestalten des *Ta-Ta-Ta-Taaaa*, beim Hören der Musik und gründlich lesenden Vergewisserungen im Notentext erfahren.

Dabei versteht es sich von selbst, dass solch ein Zugang nicht ausschließlich sprachbasiert geschehen muss: In der ästhetischen Transformation von Musik in Bewegung entäußert sich Form nicht als ein festes Sein, sondern als lebendige Verkörperung, ganz im Sinne Ernst Kurths, als ein Werden, ein energetisches Feld, das uns beim Hören sichtbar vor Augen geführt wird. Das Reflektieren über die Musik geschieht in den gemeinsamen Aushandlungsprozessen, die dann in solch einer gemeinsam zu erarbeitenden Transformation münden. Wir reden, diskutieren, verhandeln über unsere eigenen Zugänge, über Form und Formung, ohne jene Zudringlichkeiten, die ein lebendiges Erleben abtöten: „Die Geheimnisse des Rätsels kann ich nicht erklären. Ich kann keine Auflösungen geben, die das Wunder irdisch machen. Denn das Wunder muß bleiben, wenn die Musik bleiben soll. [...] Ich lasse den Geist und den Sinn schweifen, ich will anregen und erwecken. Dies wird immer die fruchtbarste Methode sein“ (Bie 1922, S. 5f.). Ist es nicht ein großartiges Geschenk, wenn Schülerinnen und Schüler in ihrem Musikunterricht mehr wissen und mehr lernen, als sie erklären können? ■

Literatur

- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bie, Oskar (1922): *Das Rätsel der Musik*. Leipzig 1922; Dürr & Weber [Nachdruck der Originalausgabe: Norderstedt 2013 im Nero Verlag].
- Dahlhaus, Carl (1989): *Die Musiktheorie des 18. und 19. Jahrhunderts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- De la Motte, Diether (1999): *Musik formen. Phantasie, Einfall, Originalität*. Augsburg: Wißner.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1991): *Musik im Abendland*. München: Piper.
- Friedell, Egon (1989): *Kultur ist Reichtum an Problemen*. Zürich: Hoffmanns Verlag.
- Hörisch, Jochen (2004): *Eine Geschichte der Medien. Vom Urknall zum Internet*. Frankfurt a. M. Suhrkamp
- Jean Paul (1986): *Fegelejahre. Eine Biographie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Kühn, Clemens (1995): Art. *Form*. In: Musik in Geschichte und Gegenwart, hg. von Ludwig Finscher. Sachteil Bd. 3. Kassel, Stuttgart: Bärenreiter, Metzler, Sp. 607–643.
- Kurth, Ernst (1925): *Bruckner*, Bd. 1. Berlin: Max Hesses Verlag.
- Langer, Susanne (2018): *Fühlen und Form. Eine Theorie der Kunst*. Hamburg: Meiner.
- Lobe, Johann Christian (1852): *Musikalische Briefe. Wahrheit über Tonkunst und Tonkünstler. Von einem Wohlbekannten*. Leipzig: Baumgärtners Buchhandlung.
- Marx, Adolph Bernhard (1838): *Die Lehre von der musikalischen Komposition*, 2. Bd. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Richter, Christoph (2012): *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.
- Riehl, Wilhelm Heinrich (1860): *Musikalische Charakterköpfe. Ein kunstgeschichtliches Skizzenbuch*, Bd. 2. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Rihm, Wolfgang (1997): *Notiz über Bau*. In: ders., ausgesprochen. Schriften und Gespräche, Bd. 1. Winterthur: Amadeus, S. 137–141.
- Schering, Arnold (1919): *Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören*. Dritte, veränderte Auflage. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer.
- Schönberg, Arnold (1911): *Harmonielehre*. Leipzig und Wien: Universal-Edition.
- Venus, Dankmar (*2001): *Unterweisung im Musikhören* [1969]. Wilhelmshaven: Noetzel.