

## Koch und Schenker für die Schule: Die *Sonatenspiele*<sup>1</sup>

ULRICH KAISER

Hinter dem Titel *Sonatenspiele* verbirgt sich eine Materialsammlung zum Thema *Sonate*. Zum einen ermöglichen die *Sonatenspiele* Jugendlichen ohne spezifische instrumentale Fertigkeiten eine musikalisch-praktische Erfahrung im Umgang mit Werken von Haydn, Mozart und Beethoven, zum anderen lässt sich auf diese Weise eine Hörvorstellung fördern, die eine Voraussetzung für den Einstieg in eine sinnvolle musiktheoretische Auseinandersetzung mit Kompositionen der Wiener Klassik darstellt. Im Folgenden werde ich 1.) einige Gründe benennen, die mich zum Konzept der *Sonatenspiele* geführt haben, 2.) eine kurze inhaltliche Beschreibung der *Sonatenspiele* versuchen und 3.) einige Probleme ansprechen, die sich aufgrund der für die Spielarrangements notwendigen didaktischen Reduktionen ergeben und die auf grundsätzliche Schwierigkeiten im Umgang mit den Ansätzen Heinrich Christoph Kochs und Heinrich Schenkers verweisen.

1.

Wolf Dieter Lugert veröffentlichte 1995 einen Aufsatz mit dem Titel *Klassische Musik – Ein didaktisches Problem?*<sup>2</sup> Unter Berufung auf statistische Erhebungen führt Lugert aus, dass Musik im Klassenzim-

1 Kaiser, Ulrich (unter Mitarbeit von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck): *Sonatenspiele*, Applaus-Reihe Bd. 17, mit CD, Leipzig 2003.

2 Lugert, Wolf Dieter: „Klassische Musik – Ein didaktisches Problem?“ in: *M&B* 6/1995, 4–9.

mer ein umso größeres Problem darstellt, je weniger sie den Jugendlichen aufgrund ihrer Hörgewohnheiten vertraut ist. Gleichzeitig ist ein Anwachsen der Vorbehalte Jugendlicher gegenüber klassischer Musik zu beobachten, je mehr sich die Vermittlung auf eine abstrakte Fachterminologie stützt. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, warum das Thema *Sonate* in den Schulen derzeit keine Konjunktur hat: Die entsprechende Musik ist den Jugendlichen in der Regel nicht vertraut und der traditionelle Zugriff auf das Thema über die „Sonatenhauptsatzform“ ist analyse- und sprachbetont.

Wird klassische Musik zum didaktischen Problem des Musikunterrichts, ließe sich über verschiedene Problemlösungsstrategien nachdenken: Zum einen stände die Didaktik in der Kritik und müsste durch Erweiterung des methodischen Repertoires und Betonung praktischer Komponenten im Umgang mit klassischer Musik verbessert werden. Zum anderen könnte ein Überdenken fragwürdiger musiktheoretischer Inhalte zu einem stärker an der Musik orientierten Musikunterricht führen. Und nicht zuletzt bestände die Möglichkeit, das Problem über Änderung der Lehrpläne wenn nicht zu lösen, so doch zu entsorgen: Warum sollten wir nicht klassischer Musik den Rücken kehren und die Musik der Jugendszenen in viel stärkerem Maße im Musikunterricht berücksichtigen?

Unter Berufung auf eine 1991 begonnene Längsstudie schreibt Klaus-Ernst Behne,<sup>3</sup> dass bei Jugendlichen „die Orientierung an bestimmten Jugendszenen fast stets die Distanzierung von bestimmten ‚musikalisch Andersdenkenden‘ impliziert“. Somit liegt ein erhebliches Konfliktpotential für den Musikunterricht darin, dass Musik den einen zur positiven, den anderen zur negativen Identifikation dient. Und weil die Ablehnung nicht in der Sache, sondern in soziokulturellen Differenzen gründet, verwundert es nicht, wenn Jugendliche für eine sachorientierte Auseinandersetzung mit „ihrer“ Musik nur schwer zu gewinnen sind. Hip-Hop-Anhänger finden Heavy Metal nicht deshalb „blöd“, weil sie begründbare Einwände gegen diese Musik vorbringen könnten, sondern weil diese Musik bekanntermaßen zum Lebensgefühl eines *Metallers* gehört. Wer sich dazu entschließt,

3 Behne, Klaus-Ernst: „Das Szenejahrhundert. Jugendszenen und Musikgeschmack“, in: *M&B* 4/1996, 4–8.

Jugendliche bei ihren Hörgewohnheiten „abzuholen“, sollte sich davon keine Erleichterung des Unterrichtens erhoffen.

Musikgeschmack verändert sich „in Abhängigkeit von sozialen Positionen und dem Wechsel zwischen ihnen“,<sup>4</sup> doch wäre es naiv, diese These nur in Verbindung mit Musik der Jugendszenen gelten zu lassen. Auch der erlesene Musikgeschmack eines Spezialisten für klassische Musik erfüllt eine Funktion<sup>5</sup> in Bezug auf soziale Identifikation bzw. Distinktion<sup>6</sup> und produziert bzw. reproduziert soziale Klassenunterschiede.<sup>7</sup>

In seinem Aufsatz *Das Konzept der Orientierung als Element einer psychologischen Theorie der Musikrezeption*<sup>8</sup> führt Heiner Gembris 1994 aus:

Eine wesentliche Funktion der Musik besteht darin, dass sie dazu beiträgt, das Grundbedürfnis nach Orientierung zu erfüllen. Musik kann temporär das subjektive Bedürfnis nach Orientierung tatsächlich oder substitutiv erfüllen, und zwar auf kognitiver, emotionaler, sensumotorischer oder sozialer Ebene. Ein wesentlicher Teil der Gratifikationen, die durch Musik vermittelt werden, beruht auf Orientierung auf einer oder mehrerer dieser Ebenen. Wenn Musik das Bedürfnis nach Orientierung subjektiv nicht erfüllt, wird sie in den meisten Fällen abgelehnt.<sup>9</sup>

4 Gebesmair, Andreas: *Grundzüge einer Soziologie des Musikgeschmacks*, Wiesbaden 2001, 217.

5 „Durch längere Erfahrungen im Umgang mit Musik entwickeln sich individuelle Gewohnheiten, die eine Musik so, die andere aber anders zu hören und zu erleben, wobei allerdings häufig nur eine oder einige dominierende Hörgewohnheiten entstehen. Diese Erlebnismuster sind zum Verständnis musikalischer Urteilsprozesse deshalb so bedeutsam, weil Urteile sich implizit häufig darauf stützen, ob die Musik eine bestimmte Funktion erfüllen kann oder nicht.“ Aus: Behne, Klaus-Ernst: „Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorie jugendlicher Hörer“, in: de la Motte-Haber, Helga (Hg.): *Psychologische Grundlagen des Musikunterrichts* (Hdb. der Musikpädagogik, Bd. 4), Kassel 1987, 246.

6 Gebesmair *op. cit.*, 68–75.

7 ebd., 183–184.

8 Gembris, Heiner: „Das Konzept der Orientierung als Element einer psychologischen Theorie der Musikrezeption“, in: *Musikpsychologie, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Bd. 11, 1994, 102–118.

9 ebd., 103.

Darüber hinaus stellt er fest:

Wenn die erklingende Musik erfolgreich zu vorhandenen Schemata in Beziehung gesetzt werden kann, entsteht ein Wiedererkennen und ein mit angenehmen Gefühlen verbundenes Vertrautheitserlebnis. Unterschiedlichste musikpsychologische Autoren der letzten hundert Jahre von Hausegger (1887) bis Gaver & Mandler (1987) sind sich darüber einig, dass positive Gefühle beim Musikhören zu einem wesentlichen Teil auf Wiedererkennen und auf Vertrautheitsgefühlen basieren.<sup>10</sup>

Als Grund für die Ablehnung klassischer Musik könnte auch das Fehlen entsprechender Schemata zur Wahrnehmung angeführt werden. Gerade das Arbeiten an einer spezifischen Hörvorstellung als Grundlage von Vertrautheit erweist sich jedoch vor dem Hintergrund soziokulturell motivierter Ablehnung als schwierig. An dieser Stelle setzt die Idee der Sonatenspiele an: Wenn es möglich wäre, über das Einüben einfacher Spielsätze und anschließende Karaoke-Ausführung des Geübten zu einer von CD erklingenden Originalmusik ein spezifisches Hörvermögen zu entwickeln,<sup>11</sup> könnte eine Voraussetzung für eine mit positiven Gefühlen besetzte Auseinandersetzung mit der entsprechenden Musik geschaffen werden.<sup>12</sup>

10 ebd., 109.

11 Beim Üben des Spielens zur CD sind im Klassenzimmer zahlreiche Wiederholungen notwendig. Ohne dass das Thema klassische Musik überhaupt explizit fokussiert werden müsste, hören Schülerinnen und Schüler bei jedem Versuch, den Spielsatz zur CD auszuführen, die Aufnahme der originalen Komposition. Dadurch bildet sich für die Musik eine präzise Klangvorstellung aus, wobei sich die Aufmerksamkeit im Laufe der Zeit vom eigenen Tun zur bewussten Wahrnehmung der Aufnahme verlagert.

12 vgl. hierzu auch den Aufsatz von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck: „Zur Didaktik und Methodik der Sonatenspiele“, in: Kaiser: *op. cit.*, 16–21 (CD-ROM).

2.

Das Herzstück der Sonatenspiele bilden acht Spielsätze zu Werken von Haydn, Mozart und Beethoven.<sup>13</sup> Bis auf eine Ausnahme werden nur zu den Expositionen der Kopfsätze Materialien angeboten, da Expositionen geschlossene Einheiten bilden und wegen ihrer geringen zeitlichen Dauer didaktisch besonders gut geeignet sind. Eine genaue Hörvorstellung der Expositionen ermöglicht darüber hinaus ein Wiedererkennen der Reprisen und damit ein bewusstes Erfassen der Bogenform. Die Auswahl der Stücke erfolgte nach verschiedenen Kriterien: Zum einen sollten die Expositionen eine Vielfalt repräsentieren (Sinfonik, Klavier-, Kammermusik, Vier- bzw. Sechsteiligkeit, mit und ohne prozesshafter Modulation etc.), zum anderen sollten zur Erleichterung des Mitspielens die Tonarten der originalen Kompositionen möglichst wenig Vorzeichen aufweisen. Die Werkaufnahmen (jeweils mit einem vorausgehenden Einzeilklick) mit Trackmarkierungen bei sinnvollen Einschnitten innerhalb der Expositionen erleichtern den Einsatz der CD bei der Probenarbeit im Klassenzimmer.

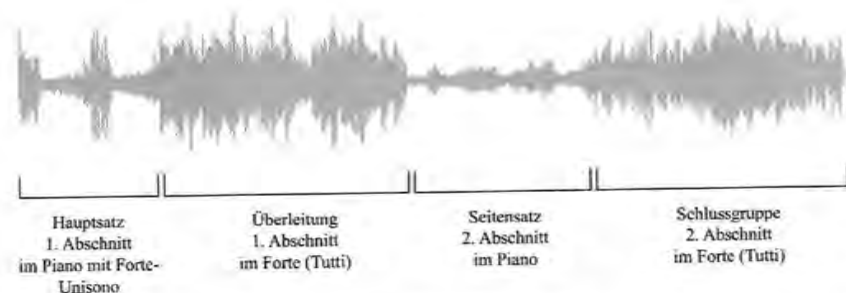
Zudem enthalten die Sonatenspiele Vorschläge zur Einstudierung sowie Arbeitsmaterialien, die im Anschluss an die praktische Arbeit zur Einführung musiktheoretischer Grundbegriffe sowie zur theoretischen Aufarbeitung verwendet werden können. Diese Arbeitsmaterialien beziehen sich in erster Linie auf die Parameter Gliederung durch Kadenzen (nach H. Chr. Koch), Tonhöhenverläufe (nach H. Schenker) sowie Motiv- und Themenanalyse. Der vereinfachte Notentext der Spielsätze und synchronisierte Taktangaben können gegeben-

13 Die acht Spielsätze gehören zu:

- 1.) Wolfgang Amadeus Mozart: Sonate in C, KV 545, 1. Satz, Exp.,
- 2.) Joseph Haydn: Sinfonie in C, Hob. I:30, 1. Satz, Exp.,
- 3.) Wolfgang Amadeus Mozart: Streichquartett in d, KV 421, 1. Satz, Exp.,
- 4.) Ludwig v. Beethoven: Sinfonie in c, op. 67, 1. Satz, Exp.,
- 5.) Ludwig v. Beethoven: Sonate in C, op.2.3, 1. Satz, Exp.,
- 6.) Wolfgang Amadeus Mozart: Sinfonie in C, KV 200, 1. Satz, Exp./Df.,
- 7.) Ludwig v. Beethoven: Sinfonie in C, op. 21, 1. Satz, Exp. und
- 8.) Joseph Haydn: Sinfonie in G, Hob. I:100, 1. Satz, Exp.

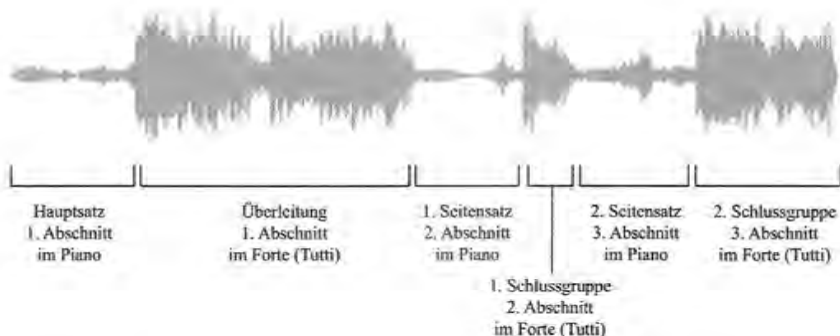
nenfalls auch den Einstieg in die Auseinandersetzung mit den originalen Partituren erleichtern.

Ein wichtiger Bestandteil der Sonatenspiele sind die methodischen Anregungen zur Höranalyse. Um einer unfruchtbaren Auseinandersetzung um Begriffe zu entgehen, deren Verwendung nicht von einer ausreichenden Anschauung getragen wird, habe ich in meiner Unterrichtspraxis zwei verschiedene Ansätze entwickelt: Zum einen ist der Parameter Lautstärke<sup>14</sup> geeignet, um über das Anhören einer Vielzahl von Expositionen die Fachterminologie der Formenlehre einzuführen:



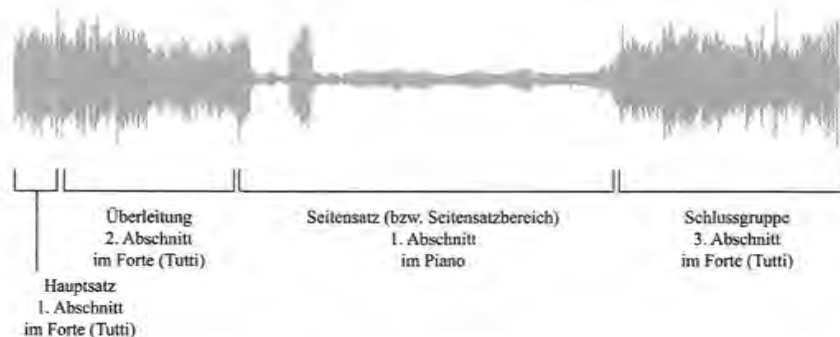
Beispiel 1: W. A. Mozart, Sinfonie in Es-Dur, KV 132, 1. Satz, Exposition.

Das Beispiel der Sinfonie KV 132 steht hier exemplarisch für Kompositionen, an denen sich das traditionelle Formschema anhand der einfachen Gleichungen piano = thematisch und forte = nicht-thematisch sinnlich veranschaulichen lässt. Der Vorteil gegenüber der traditionellen Notenanalyse liegt darin, dass viele Sinfonieexpositionen zum Vergleich angehört werden können, es zur Besprechung von Lautstärkeverläufen keiner Vorkenntnisse bedarf und die methodische Aufbereitung z. B. durch Zeichnen, visualisierte Darstellungen in der Gruppe etc. sehr abwechslungsreich möglich ist. Gleichzeitig lässt sich das Schema jederzeit modifizieren, z. B. für eine sechsteilige (monothematische) Exposition:



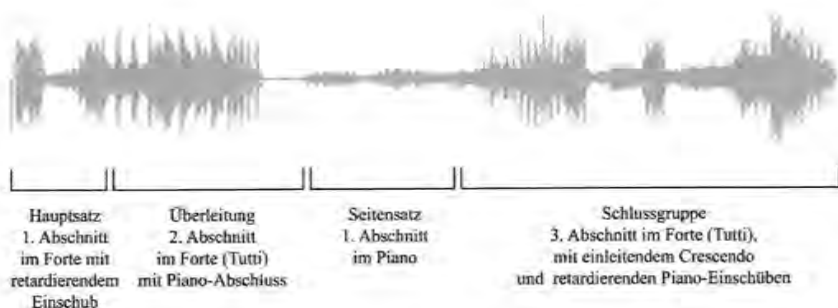
Beispiel 2: Joseph Haydn, Sinfonie in G-Dur, Hob. I:100, 1. Satz, Exposition.

Für Sinfonieexpositionen, deren Hauptsatz mit einem *Tutti (forte)* beginnt, müssen weitere Kriterien herangezogen werden. Geeignet wäre z. B. der Parameter „Schlusswendung“, denn bei nicht unterschiedener Dynamik zwischen Hauptsatz und Überleitung findet sich zwischen diesen Abschnitten in der Regel eine deutlich wahrnehmbare Kadenz, z. B.:



Beispiel 3: Felix Mendelssohn, 1. Sinfonie in c-Moll, op. 11, 1. Satz, Exposition.

14 Der Ansatz, Höranalyse von Sonatensätzen über den Parameter Lautstärke zu beginnen, findet sich auch in: Kaiser, Ulrich: *Gehörbildung. Satzlehre, Improvisation, Höranalyse*, Bd. 1, Kassel 1997, 220–221.



Beispiel 4: Ludwig van Beethoven, 8. Sinfonie in F-Dur, op. 93, 1. Satz, Exposition.

Anhand der Schemata lässt sich die Aufmerksamkeit auf weitere Parameter wie Instrumentation, Dichte, Thematik, Übergänge etc. fokussieren. Vielleicht ist das Beschreiben dynamischer Verläufe als ein erster Schritt geeignet, die „energetische“ Musiktheorie Ernst Kurths bzw. seine „sinfonische Welle“<sup>15</sup> in modifizierter Form für die Höranalyse im Musikunterricht didaktisch nutzbar zu machen.

Zum anderen wird in den Sonatenspielen ein für die Unterrichtspraxis entwickeltes Buchstabensystem für die Höranalyse vorgestellt. Mein Anliegen war es, im Unterricht ein Gespräch über Gliederungen von Expositionen führen zu können, ohne in eine unfruchtbare Auseinandersetzung um eine Terminologie zu geraten, deren Bestimmung auf einer unzureichenden Literaturkenntnis basiert. Dem Buchstabensystem liegen lediglich drei Regeln zu Grunde:

- 1.) Wahrnehmungseinheiten werden mit den Buchstaben „A“, „B“, „C“ gekennzeichnet (wobei aufgrund individueller Entscheidungen, was als musikalischer Abschnitt angesehen wird und was nicht, sehr unterschiedliche Gliederungen entstehen können).

15 Kurth, Ernst: *Bruckner*, 2 Bde., Berlin 1925, II. Abschnitt, 2. und 3. Kapitel, 279–454.

- 2.) Der Doppelpunkt wird für eine deutliche formale Zäsur verwendet (gewöhnlich für die Zäsur, die innerhalb von Sonatenexpositionen die Ebene der Grundtonart von der Ebene der Nebentonart trennt).
- 3.) Die Zählung vor und nach einem Doppelpunkt „:“ beginnt immer bei „A“ (die Buchstaben werden also numerisch, d. h. wie Zahlen und nicht im Sinne einer motivisch-thematischen Identität verwendet).

In der Tabelle auf der nächsten Seite sind Hörweisen chiffriert, die mir im Unterricht mit der Exposition der Sonate in C-Dur (KV 545, 1. Satz) begegnet sind.<sup>16</sup> Alle Wahrnehmungen besitzen eine Plausibilität, von der auf große Proportion achtenden Hörerin, die die gesamte Exposition als zwei etwa gleichlange Teile auffasst bis zum kleingliedrigen Hörer, der jede Veränderung im Verlauf als neuen Abschnitt wertet. Im Anschluss an die an der Tafel fixierten Hörweisen kann über wiederholtes Anhören der Musik und ein Unterrichtsgespräch eine Sensibilisierung für die jeweils andere Wahrnehmung erfolgen („wegen der Melodie...“, „weil es hier schneller wird...“, „wegen der Pause“ etc.). Darüber hinaus ist für die in der Tabelle aufgeführten Gliederungsergebnisse mit Ausnahme der großflächigen Hörweise (A:A) eine Einführung der traditionellen Fachterminologie möglich (z. B. „der erste A-Teil wird gewöhnlich als Hauptsatz, der zweite als Seitensatz, der erste B-Teil als Überleitung, der zweite als Schlussgruppe bezeichnet“ etc.).

16 Hörweisen wie A: ABCD sind selten, kommen jedoch gelegentlich vor. Solcherart unstimmgige Hörweisen sind meist Folge einer mangelnden Übung im Umgang mit dem Buchstabensystem und verändern sich schon beim wiederholten Anhören des gleichen Musikstücks.

T. 1-4      T. 5-8      T. 9-12      T. 14-17      T. 18-21      T. 22-25      T. 26-28



Chiffrierung von Hörweisen:

1.)	A	:	A				
2.)	A	:	A	B			
3.)	A	:	A	B	C		
4.)	A	:	A	B	C	C	D

3.

Wie im Titel dieses Beitrages angekündigt, waren die musiktheoretischen Ansätze Heinrich Christoph Kochs und Heinrich Schenkers für die Konzeption der Sonatenspiele von Bedeutung.

Die Unbestimmtheit des Kochschen Begriffs „Absatz“, der eine Schlussformel und musikalische Sinneinheit gleichermaßen bezeichnet,<sup>17</sup> wurde zum Beispiel zur Rubrizierung von Expositionen genutzt. Bezugssystem ist der Kochsche Idealfall eines Grundabsatzes der Ausgangstonart (1), Quintabsatzes der Ausgangstonart (2), Quintabsatzes der Nebentonart (3) und einer Kadenz in der Nebentonart (4). Diese Reihenfolge ist ein systematisches Analysemodell, das es erleichtert, Entsprechungen in Expositionen zu erkennen und Unterschiede in der individuellen Gestaltung bei gleicher formaler Funktion zu beschreiben.<sup>18</sup> Wegen der Möglichkeit der Auslassung einzelner Absätze ist das Gliederungsmodell flexibel genug, um eine Verständigung über sehr viele und verschiedene Expositionen zu ermöglichen. Unter den Expositionstyp 2-4 z. B. lassen sich Werke wie Mozarts Klaviersonate in C-Dur (KV 545) und Haydns Klaviersonate in C-Dur (Hob.XVI:1) subsumieren, deren Besprechung und höranalytische Vergleichung sich methodisch anbietet. Und die Tatsache, dass jeder Absatz die kompositorische Möglichkeit für ein nachfolgendes „Thema“ impliziert, erübrigt unsinnige Unterrichtsdiskussionen über „überzählige“ oder „falsche“ Seitensätze.

Musikhistorisch interessant ist, dass die kompositionsgeschichtlich bedeutsame Auslassung des Quintabsatzes der Nebentonart von

17 Mit dem Terminus *Absatz* werden bei Heinrich Christoph Koch, *Versuch einer Anleitung zur Composition*, 3 Bde., Rudolphstadt 1782 und Leipzig 1787 und 1793, Endigungsformeln bezeichnet, darüber hinaus wird der Begriff aber auch für Taktgruppen verwendet: „Dieser Eintheilung zu Folge haben wir drey verschiedene Arten der melodischen Theile kennen zu lernen, nemlich die Einschnitte, die Absätze und die Schlußsätze; und bey jeder Art dieser Theile kömmt [...] das interpunctische Zeichen derselben, theils aber auch der Umfang oder die Anzahl der Tacte in Betracht.“ ebd., 347.

18 Vgl. hierzu Kaiser, Ulrich: *Die Notenbücher der Mozarts als Grundlage der Analyse von W. A. Mozarts Kompositionen 1761–1767*, Kassel 2007, 228–232.

Koch nicht explizit erwähnt wird (die Absatzfolge 1-2-4 mit fehlendem 3. Absatz wie z. B. in Mozarts Klaviersonate in B-Dur KV 281). Koch schreibt, dass der 3. Absatz „besonders deswegen selten übergangen wird, weil man nach demselben gewöhnlich einen cantabeln Satz anbringt“.<sup>19</sup> Seine Formulierungen „selten übergangen“ und „gewöhnlich“ beinhalten jedoch die Möglichkeit einer Auslassung, insbesondere dann, wenn der *cantabile Satz* (mit *forte-piano*-Kontrast) bereits an einer anderen Position des Formverlaufs angebracht worden ist.<sup>20</sup>

Den erwähnten Vorteilen stehen auch Nachteile gegenüber: In der Sonate in B-Dur (KV 281) erklingt der 2. Absatz bzw. Halbschluss der Ausgangstonart in einer typischen Position vor dem *cantablen Satz*.<sup>21</sup> Dieser 2. Absatz ist in seiner formalen Funktion weder vergleichbar mit einem Halbschluss am Ende eines Hauptsatzes (Sonate in C-Dur op. 53, „Waldsteinsonate“ von L. v. Beethoven) noch mit einem Halbschluss innerhalb eines periodischen Hauptsatzes (Sonate C-Dur, Hob.XVI:35, von J. Haydn) oder Seitensatzes (Sonate D-Dur, KV 311, von W. A. Mozart, Reprise). Die auf den ersten Blick einnehmende Einfachheit des Kochschen Systems im Hinblick auf erste

19 Koch 1793, 385.

20 Möglichkeiten hierfür lassen sich Notenbeispielen entnehmen, z. B. Koch 1793: 364–365. Auf dem Kongress wurde im Anschluss an das Referat von Stefan Rohringer (München) die Frage erörtert, ob den Schriften Kochs die Möglichkeit einer Auslassung des 3. Absatzes entnommen werden kann. Danuta Mirka (Kattowitz) vertritt die Meinung, dass für Koch der 3. Absatz obligatorisch sei. Das oben angeführte Zitat bestätigt mich allerdings in der Auffassung, dass unter bestimmten Voraussetzungen Koch eine Auslassung des 3. Absatzes vorgesehen haben mag.

21 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass der Begriff *Seitensatz* zur Zeit in unterschiedlicher Bedeutung verwendet wird: Zum einen wird er proklamiert für syntaktisch feste Strukturen wie z. B. den periodischen Seitensatz der Sonate D-Dur, KV 311, von W. A. Mozart. Zum anderen lässt er sich auch anwenden auf den klanglichen Kontrast (Pendelharmonik, bassloses Register, solistische Bläserfarben, durchbrochene Arbeit etc.) nach einem 2. oder 3. Absatz im Sinne Kochs, der wie in der B-Dur Sonate KV 281 sehr kurz ausfallen kann (4 Takte). Vielleicht könnte eine terminologische Klärung darin bestehen, den Begriff des Themas (Seitenthema, 2. Thema, ggf. auch 3. Thema etc.) für syntaktisch festgefügtes zu reservieren, den Begriff des Seitensatzes dagegen für alle kontrastierenden Abschnitte nach einem Überleitungs- bzw. Schlussgruppentutti offenzulassen. Vgl. hierzu: Kaiser, *Die Notenbücher*, 200–205.

analytische Annäherungen schwindet, sobald die Vergleichbarkeit satztechnisch identischer Schlusswendungen aufgrund ihrer unterschiedlichen formalen Funktionen nicht mehr gegeben ist. Es liegt auf der Hand, dass ein Eingehen auf diese Problematik innerhalb eines Unterrichtswerks für allgemein bildende Schulen aus didaktischen Gründen nur äußerst begrenzt möglich ist.

Heinrich Schenkers graphische Analysen können mit Recht als „Analysen ohne Worte“ bezeichnet werden. Graphische Analysen basieren auf der Idee, dass musikalischen Kunstwerken eine Tiefenstruktur eigen ist<sup>22</sup> und sind Ausdruck des individuellen Vermögens, aus komplexen Kompositionen musiktheoretische Strukturen „heraus hören“ bzw. in komplexe Musik einfache Strukturen „hineinhören“ zu können.

Jeweils zwei Stimmen der in den Sonatenspielen veröffentlichten Spielsätze zeigen Stimmführungen, die im weiteren Sinne an Schenkers Analysen erinnern. In der Oberstimme des Spielsatzes zur Sonate KV 545 findet sich eine am Ende der Exposition in den Grundton der Nebentonart führende Tonleiter abwärts (Mittelgrundzug). Schenkers Deutung im Bereich der Schlussgruppenkadenz bereitete dabei Probleme.

Beispiel 5.1:

Beispiel 5.2:

Beispiel 5.3:



Beispiel 5.1–3.

22 „Deep structure in music is a historical concept. There is no such concept in the music theory of, say, the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century. To put it simply, it is a heritage of Schopenhauer’s metaphysics combined with a modern scientific world view. Therefore, we cannot apply the concept automatically to all music. Deep structure is not a fact, it is a mental construction.“ Eybl, Martin: „Schopenhauer, Freud, and the Concept of Deep Structure in Music“, in: Eybl, Martin; Fink-Mennel, Evelyn (Hg.): *Schenker-Traditionen. Eine Wiener Schule der Musiktheorie und ihre internationale Verbreitung*, mit CD-Rom, Wien 2006, 51–58.

In der Sonate KV 545 ist beim Eintritt der Subdominante (T. 22) in der Melodie sehr exponiert der 2. Ton *a* der Nebentonart G-Dur zu hören. In der Oberstimme des Spielsatzes ist dieser Ton als besonders bedeutsam auf der Takteins berücksichtigt worden. Von hier aus lässt sich die Stimme auf zweierlei Weise stufenweise in den Grundton *g* der Nebentonart führen: 1. über eine Aufwärtssekunde bzw. Pause beim Eintritt des Quartsextakkordes in T. 24 (Beispiel 5.1) oder 2. über den Leitton mit abschließender Aufwärtsbewegung (Beispiel 5.2). Im ersten Fall würde das *h* zweimal in sehr unterschiedlicher Funktion erklingen. Im zweiten wirkt zwar die Kadenz plausibel, die Wiederholung des Tones *a* am Ende der Quintfallsequenz (T. 21) und beim Eintritt der Subdominante (T. 22) jedoch störend. Der in Beispiel 5.3 abgebildete Zug im Sinne Schenkers zeigt wohl die eleganteste Lösung, allerdings ist man gezwungen, die akustisch sehr auffällige Abwärtsbewegung in der Quintfallsequenz sowie den Ton *a* beim Eintritt der Subdominante für den Spielsatz zu ignorieren. Die Entscheidung in den Sonatenspielen fiel auf die Stimmführung des Beispiels 5.2, wobei den Ausschlag gab, dass der Leitton ein Erkennen der Modulation erleichtert. Unter den Prämissen einer strukturellen Zugsbewegung sowie der didaktisch notwendigen rhythmischen Einfachheit der Oberstimme (nur halbe und ganze Noten) zwingen die Spielsatzstimmen der Sonatenspiele aus musiktheoretischer Sicht zu Kompromissen.

Graphische Analysen sind Interpretationen von Kunstwerken. Der Wert einer graphischen Analyse liegt in der Veranschaulichung einer musikalischen Hörweise. Interpretationen sind Deutungen von (musikalischen) Texten und im Abwägen der Angemessenheit sowie im Vergleichen von Interpretationen liegt ein Erkenntnisgewinn. Der Vorteil graphischer Analysen zeigt sich darin, dass sie Diskussionen geradezu herausfordern, ein Vorteil, der übrigens vertan ist, wenn „Schenkerismus“ in Form elitärer Erkenntnis die Diskussion verhindert anstatt sie zu fördern. Für mich persönlich liegt der Wert einer graphischen Analyse gegenüber Funktionssymbolen, Stufenzeichen oder anderen Akkordchiffrierungen in erster Linie in ihrer didaktischen Verwendbarkeit.