

<b>Zeitschrift:</b>	Basler Jahrbuch für historische Musikpraxis : eine Veröffentlichung der Schola Cantorum Basiliensis, Lehr- und Forschungsinstitut für Alte Musik an der Musik-Akademie der Stadt Basel
<b>Herausgeber:</b>	Schola Cantorum Basiliensis
<b>Band:</b>	7 (1983)
<b>Heft:</b>	[1]
<b>Artikel:</b>	Improvisation in der mittelalterlichen Musik - Eine Suche nach Lernmodellen
<b>Autor:</b>	Zuckerman, Kenneth
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-869143">https://doi.org/10.5169/seals-869143</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 09.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# IMPROVISATION IN DER MITTELALTERLICHEN MUSIK – EINE SUCHE NACH LERNMODELLEN\*

von KENNETH ZUCKERMAN

Die folgende Untersuchung befaßt sich mit einem Thema, das kaum zu handhaben ist, wenn man es nur von einer Seite angeht. Denn es umfaßt zwei Aspekte – die analytische Untersuchung der musikalischen Quellen und eine mehr subjektive Auseinandersetzung mit dem schwer zu bestimmenden Phänomen „Improvisation“. Und eben jene Auseinandersetzung mit dem sehr persönlichen Aspekt des Musikmachens ist es, die eine vom Objektiv-Analytischen ziemlich abweichende Betrachtungsweise notwendig macht. Mit anderen Worten: Ich kann in dieser Untersuchung meine eigenen Erfahrungen, wie ich sie während der letzten 20 Jahre auf dem Gebiet der Improvisation gemacht habe, nicht ausklammern. Zwar gibt es hier Bereiche, die sich in einer mehr oder weniger objektiven Art abhandeln lassen; im großen und ganzen handelt es sich jedoch um ein Geschehen, dessen Wirkungsweise sich letztlich einer exakten Rationalisierung entzieht. Damit möchte ich nicht behaupten, bei der Aufführung schriftlich fixierter Musik sei der Spieler nicht auch mit Problemen konfrontiert, die subjektiv zu lösen und dementsprechend schwer theoretisch zu fassen sind. Es soll hier nur eine freundliche Warnung ausgesprochen werden: Der Versuch, ein möglichst reichhaltiges Bild von diesem vielschichtigen Gebiet zu geben, bringt die Notwendigkeit mit sich, sowohl den Gegenstand an sich wie auch meine persönlichen Erfahrungen in gelegentlich recht abstrakte Formulierungen zu fassen.

Obgleich viele westliche Musiker Erfahrungen mit dem Improvisieren haben – und diese als sehr wertvoll einschätzen – figuriert es in der abendländischen Musik-Ausbildung und -Ausübung eher am Rande. Dies ist angesichts des geringen Stellenwertes, den das Improvisieren im Repertoire vor allem des klassisch ausgebildeten Musikers einnimmt, unmittelbar einsichtig. Aber im Bereich der frühen Musik, in dem bekanntlich die Improvisation eine viel größere Rolle gespielt hat, ist der Mangel an Aufmerksamkeit, der diesem Phänomen gewidmet wird, sehr viel deutlicher spürbar. Und so erhebt sich die Frage: Wie sah das Improvisieren in früheren Zeiten aus? Wie wurden die Musiker in dieser Kunst ausgebildet? Und: Können wir

\* All denen, die mir bei der Erarbeitung dieses Aufsatzes geholfen haben, möchte ich meinen herzlichen Dank sagen. Zunächst gilt mein Dank Dr. Peter Reidemeister, ohne dessen Ermutigung dieser Aufsatz nie entstanden wäre. Dank und Anerkennung gilt auch den Mitarbeitern der Arbeitsgruppe an der SCB: Dr. Wulf Arlt, Randall Cook und dem verstorbenen Jason Paras. Ihre verlässliche Freundschaft, ihre Ratschläge, ihre Kritik und schließlich ihr Humor waren eine unschätzbare Hilfe. Besonders dankbar bin ich auch den Studenten des Mittelalter-Programms, deren Begeisterung und Bereitwilligkeit bei der Übernahme der Rolle von „Versuchskaninchen“ es ermöglicht hat, daß das Folgende eher zu einer praxisorientierten Auseinandersetzung als zu einer individuellen Darstellung meiner eigenen Erfahrungen geworden ist. Und last but not least möchte ich Dr. Dagmar Hoffmann-Axthelm und Lorenz Welker für Redaktion und Übersetzung dieses Textes danken.

hoffen, diese „spontane“ Praxis in unsere „Rekonstruktionen“ von früher Musik zu integrieren?

Die folgende Untersuchung besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beginnt mit einer allgemeinen Einleitung, in der die Auseinandersetzung mit mittelalterlicher Instrumentalmusik beschrieben wird, wie sie vor einigen Jahren an der Schola Cantorum begonnen hat; ferner wird die Idee eines „Improvisations-Modells“ vorgestellt, das als pädagogisches Hilfsmittel für an diesem Bereich interessierte Musikstudenten dienen könnte. Der zweite Teil dieser Untersuchung enthält Musikbeispiele und Kommentare, die zeigen, wie die im ersten Teil ausgeführten Ideen in die Praxis umgesetzt wurden. Dieser Teil enthält auch Ausschnitte aus Aufführungen und Diskussionen, die während der Improvisationswoche stattfanden, mit der die SCB im Mai 1983 ihr 50. Jubiläum feierte.

#### TEIL I

Seit etlichen Jahren beschäftigt sich das Mittelalter-Ensemble der Schola Cantorum Basiliensis nun schon mit dem Thema „Improvisation in der mittelalterlichen Instrumentalmusik“. Dabei haben wir von Anfang an zwei Wege verfolgt: den des musikwissenschaftlichen Erforschens und den des praktischen Ausprobierens. Was den ersten Weg betrifft, so wurden detaillierte Analysen der überlieferten Quellen – und zwar nicht nur die sogenannte Instrumentalmusik (Paris, BN, f. frç. 844; London, BL, Add. Ms. 29987; Oxford, Bodleian Library, Ms. Douce 139; London, BL, Add. Ms. 28550 [Robertsbridge-Fragment] etc.), sondern auch Traktate und Musikbeispiele aus der Vokaltradition (Gregorianischer Choral, Organum-Traktate etc.) – in die Arbeit einbezogen. Unser Ziel war es, möglichst verschiedenartige Stilarten mittelalterlicher Instrumentalpraxis zu rekonstruieren, und so setzten wir uns mit Themen wie Modalität, Verzierungen, Satzstruktur und Rhythmus auseinander. Wir studierten diese Zeugnisse nicht nur als Ergebnisse einer niedergeschriebenen, komponierten Praxis, sondern achteten auch auf Elemente, die möglicherweise eher einer schriftlosen, improvisierten Tradition zugehören. Was den zweiten der verfolgten Wege betrifft, so experimentierten wir in dreierlei Richtung: Zum einen spielten wir das überlieferte Repertoire, indem wir verschiedene Arrangements und Instrumentationen ausprobierten; daneben improvisierten wir über dem tradierten Material und schließlich komponierten wir selbst Stücke auf der Basis der in unseren Analysen gefundenen Kriterien.

Die Ergebnisse dieser einleitenden Forschungsarbeiten haben uns ermutigt und uns Schritt für Schritt an die eigentliche Frage herangeführt: Wie mag ein mittelalterlicher Musiker die Kunst des Improvisierens erlernt haben? Um uns dieser Frage auf einer realistischen Grundlage zu nähern, müssen zunächst einige Einschränkungen gemacht werden. Zunächst haben wir es mit einer Musik zu tun, von der uns nicht nur ein großer Zeitraum trennt, sondern auch ein totaler Bruch der Tradition. Einschränkungen ergeben sich auch daraus, daß wir mit einer weithin schriftlosen Tradition konfrontiert sind. Es ist nicht nur so, daß wir sehr wenige Quellen mittelalterlicher Instrumentalmusik haben; vielmehr stammen die wenigen, die wir haben, möglicherweise auch in dem Sinne aus zweiter Hand, daß sie eine Stufe unter dem

Niveau des in der Kunst bewanderten Praktikers bleiben. Vielleicht am wichtigsten ist die Einschränkung, die sich daraus ergibt, daß unsere heutige Musikausbildung uns ein Musikdenken anerzogen hat, das unsere Fähigkeit, uns der mittelalterlichen Mentalität anzunähern, nicht eben förderte. Dieses Problem soll unten im Detail besprochen werden.

Es scheint mir jetzt der geeignete Moment zu sein, mich und meine persönlichen Erfahrungen vorzustellen, Erfahrungen, die jetzt, wo es um die Fortführung unseres Experimentes, d.h. konkret um die Suche nach einem pädagogischen Improvisationsmodell geht, relevant werden. Mein musikalischer Werdegang war insofern etwas ungewöhnlich, als ich, bevor ich etwas von mittelalterlicher Musik gehört oder auch nur irgendeinen tiefergehenden Unterricht in westlicher Musik erhalten hatte, das Studium einer östlichen Tradition aufnahm. Es handelte sich um eine sehr komplexe Spezies modaler improvisierter Musik, die ich in direktem Kontakt mit einem Meister erlernte. Erst jetzt beginne ich, die Bedeutung zu erkennen, die dieser Werdegang auf meine gesamte Einstellung der westlichen Musik gegenüber hatte. Zunächst empfand ich, daß östliche und westliche Musik an entgegengesetzten Polen angesiedelt seien; aber im Laufe der Jahre gewann ich langsam die Überzeugung, daß die Musik des Ostens und die alte – vor allem die mittelalterliche – Musik des Westens viele Gemeinsamkeiten haben.

So erschien es angesichts der beschriebenen Problemlage als naheliegend, die Tatsache zu nutzen, daß manche Ausprägungen östlicher Musik – in meinem Fall die klassische Musik Indiens – nicht solchen gewaltigen Stilentwicklungen unterworfen waren, wie wir sie in der westlichen Musik kennen. Vielmehr können wir diese heute noch lebendigen Traditionen in ihrem aktuellen Stadium betrachten; und von ihnen können wir brauchbare Modelle für gewisse Aspekte von Ausbildung und Aufführungspraxis ableiten, deren Verständnis auf der Basis reiner Erforschung der schriftlich überlieferten Quellen außerordentlich erschwert ist. Natürlich berichten Musikwissenschaftler seit vielen Jahren in ähnlicher Weise über Entdeckungen, die Verwandtschaften zwischen östlicher und früher westlicher Musik betreffen. Aber der Vorschlag, den wir hier machen, besteht darin, einige dieser Entdeckungen ins Klassenzimmer mitzubringen – in die aktuelle Lernsituation, in der musikalische Kenntnisse entwickelt werden. Die besondere Hypothese, die hier aufgestellt wird, lautet folgendermaßen: Die Ausbildung eines mittelalterlichen Musikers hatte mehr wesentliche Gemeinsamkeiten mit dem, was wir heute noch in einigen alten Traditionen des Ostens finden, als mit der Musikausbildung, die die meisten von uns westlichen Musikern erhalten haben. Auf diesem gemeinsamen Boden finden sich zwei zentrale Wörter: „schriftlos“ und „improvisiert“.

Um das, was hier vorgeschlagen wird, beurteilen zu können, müssen wir zunächst die Bedingungen untersuchen, die das Musik-Klassenzimmer des Ostens beherrschen. Dann werden wir imstande sein, zum einen zu fragen, ob eine Verwandtschaft mit den mittelalterlichen Verhältnissen besteht, und zum anderen aufzuspüren, was einander in der östlichen Praxis und der heutigen Unterrichtssituation gegebenenfalls entspricht.

Das erste, was wir über das „Klassenzimmer des Ostens“ zu vermerken haben, ist gleichzeitig auch das wichtigste – der Lehrer. Die Übermittlung von Musik in schriftloser Tradition kann sich nur im Rahmen einer vertrauten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler vollziehen. Dies vermittelt dem Schüler nicht nur die Fähigkeit zu vertrauen und sich inspirieren zu lassen; es zwingt ihn auch, das Material für eine lange Zeit im Gedächtnis zu behalten – vielleicht sein ganzes Leben lang. Damit kommen wir zum größten Problem, was die Musik des Mittelalters betrifft. Denn zum einen haben wir keine wirklichen Autoritäten oder Lehrer, die auf einer lebendigen Tradition fußten, und zum anderen haben wir die Gewohnheit angenommen, uns mit unserem ganzen Gewicht auf beschriebenes Papier abzustützen, wenn wir ein Musikstück studieren oder ausführen – eine Gewohnheit, die wahrscheinlich wenig mit der Art zu tun hat, in der sich ein mittelalterlicher Musiker mit Musik auseinandersetzte. Was den Musikstudenten des Ostens betrifft, so hat er in seinem Klassenzimmer alles, was ein angehender Musiker braucht: Sein Lehrer ist Historiker, Musikwissenschaftler, Komponist und ausführender Musiker in einer Person. Aufgabe des Studenten ist es, aufmerksam und mit Respekt zuzuhören und beim Spielen die Anweisungen des Lehrers zu befolgen. Er wird auch nicht aufgefordert, während der ersten Jahre der Ausbildung viele Fragen zu stellen. Aber dies erfolgt nicht aus der Intention, blinden Gehorsam zu züchten oder leeren Ritualen zu genügen. Im Gegenteil, diese Haltung basiert auf der Einsicht, daß das intellektuelle Verständnis des Studenten nicht schneller wachsen soll als die anderen Teile seines musikalischen Bewußtseins. Und was ist das „musikalische Bewußtsein“? Das muß jeder für sich selbst entscheiden. Für mich sind damit neben dem Aspekt der Technik die Fähigkeit zu hören, emotionales und intellektuelles Verstehen, ein breites Repertoire und eine tiefe, innere Zufriedenheit angesprochen. Die Fähigkeit, feine stilistische Unterschiede zu erspüren, kann nur aus einer tiefen, komplexen Erfahrung heraus erwachsen; der Grad des intellektuell-emotionalen Durchdringens von Musik bestimmt das Niveau der Ausführung.

Das Dilemma des Mittelalter-Studenten ist es, daß er keinen Lehrer hat, mit dem er in einer vertrauensvollen Beziehung verbunden ist. Er selbst muß ständig die Rolle des Historikers und Musikwissenschaftlers übernehmen, um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie er sich bei der Interpretation der Musik inspirieren und helfen lassen kann. Naturgemäß gewichtet dies stärker den analytisch-intellektuellen Bereich des musikalischen Bewußtseins, eine Einsicht, die man nicht außer acht lassen sollte, wenn es darum geht, das, was uns von dieser Musik überliefert ist, zu internalisieren und auszuführen. Denn hier besteht immer die Gefahr, daß die Interpretation unsicher und theoretisch gerät, da der Boden, aus dem diese Musik erwachsen ist, so unsicher ist.

Ein weiterer Aspekt des „Klassenzimmers des Ostens“ hat mit dem Phänomen Zeit und mit dem zu tun, was ich einen Sensus für Geduld hinsichtlich des musikalischen Entwicklungsprozesses nennen möchte. Die Natur schriftloser Praxis erfordert eine lange Ausbildung im Kontakt mit dem Lehrer. So ist es in Indien nichts Ungewöhnliches, wenn ein Schüler für den Zeitraum von 20 Jahren bei einem Meister studiert. Und was meine eigene, nun zehnjährige Ausbildung bei Ali Akbar

Khan betrifft, so realisiere ich, daß ich mich noch auf den Anfangsstufen zu einem reiferen Verstehen befinde – vielleicht bin ich die Hälfte meines Ausbildungsweges gegangen. Ich möchte damit nicht sagen, daß dies beim Studium mittelalterlicher Musik ebenso sein müßte, aber wir können hieraus eine andere Perspektive für die einzelnen Entwicklungsstufen gewinnen. Ich sehe z.B. jetzt, daß es gute Gründe waren, mit denen mir während der ersten Jahre meiner Ausbildung die intensive Beschäftigung mit gewissen Aspekten des Spiels verwehrt wurde.

Obgleich die Fragen von Zeit und Entwicklung in der heutigen Musikausbildung eine große Rolle spielen, sind sie im Zusammenhang mit der Musik des Mittelalters noch nicht ausreichend erörtert worden. Dafür gibt es viele Gründe, auf die ich hier nicht eingehen möchte; denn hier geht es darum, die Notwendigkeit einer klareren Richtung aufzuzeigen. Aus der bisherigen Diskussion schriftloser Praxis ergeben sich einige wichtige Fragen:

1. Wie können wir im Zeitalter riesiger Musik-Bibliotheken und des Xerox-Kopierers die verlorene Kunst wiederfinden, Musik mit dem Ohr aufzunehmen und sie im Gedächtnis zu bewahren?
2. Können wir angesichts der Notwendigkeit kontinuierlicher Forschungsarbeit im Bereich mittelalterlicher Musik ein Gleichgewicht zwischen unseren verschiedenen Rollen als Musikwissenschaftler einerseits und ausübende Musiker andererseits herstellen?
3. Können wir zum Erlernen der mittelalterlichen Musik ein Ausbildungs-Curriculum entwickeln, das den langen Zeitraum mit einbezieht, dessen es für ein ernsthaftes Studium bedarf?

Im Gegensatz zu den eher einfachen Vorstellungen, die der Begriff „schriftlose Praxis“ hervorruft (entweder man sieht etwas, oder nicht ...) hat das Wort „Improvisation“ wahrscheinlich etwa so viele Bedeutungen wie es Menschen gibt, die es zu erklären suchen. Vielleicht ist es eines jener Wörter, bei denen der Versuch, sie zu definieren, zu einem Beispiel gerade des Prozesses gerät, den sie beschreiben sollen – dem einer ständigen Veränderung. Aber so schwierig es auch sein mag, wir müssen es versuchen, ist Improvisation doch einer der Schlüssel zum Verständnis mittelalterlicher Musik. Also, was ist Improvisation? Auf einer Ebene verweist das Wort auf Musik, die im Augenblick ausgeführt wird und die insofern „neu“ ist, als sie nie zuvor in genau derselben Art erklingen ist. Hier gibt es natürlich ein großes Spektrum der Möglichkeiten, von einfachen Verzierungen, die bei einer Komposition hinzuprovisiert werden, bis zu gänzlich frei gestaltetem Material, das auf keiner vorher festgelegten Struktur basiert. Was mein eigenes Verständnis von Improvisation betrifft, so möchte ich die Frage nicht quantitativ angehen, indem ich etwa zu unterscheiden versuche, welche musikalischen Geschehnisse als Improvisation bezeichnet werden können und welche nicht. Vielmehr möchte ich mich wiederum auf meine persönliche Erfahrung beziehen und damit eher einen qualitativen Aspekt ansprechen: Woher kommt die Improvisation, wie beginnt sie, wie fühlt man sich beim Improvisieren und – als wichtigstes – wie kann man es erlernen? Wenn ich

versuche, Improvisation auf diese Art zu beschreiben, scheint mir die Situation zunächst paradox: Einerseits sagt mir die Erfahrung, daß es sich nicht einfach um einen überzeugenden oder entbehrlichen Ausbruch musikalischer Inspiration im hier und jetzt handelt, sondern um eine musikalische Fähigkeit, deren Entwicklung viele Jahre in Anspruch genommen hat. Auf der anderen Seite muß ich zugeben, daß ich das Improvisieren manchmal tatsächlich als eine Art Ausbruch neuer musikalischer Ideen erlebe und daß in anderen Fällen nichts dergleichen passiert. Es geschieht, daß ich es als einen meiner bewußten Kontrolle unterworfenen Prozeß erlebe, und dann wieder erfahre ich es als ein völliges Rätsel, bei dem ich weder sagen kann, wie ich dazu gekommen bin, noch, wie ich es wiederholen könnte. In manchen Momenten fühle ich, wie ich mich sammle, um mit dem Improvisieren zu beginnen; zu anderen Zeiten würde ich das, was in mir vorgeht, eher als ein Loslassen oder Entspannen beschreiben. Mit anderen Worten, es geht um eine Erfahrung, die zwar jeweils wiedererkennbar ist, die aber doch immer etwas von einem Geheimnis behält.

Angesichts solcher Unwägbarkeiten wie Ausbruch der Inspiration, Gefühl, Geheimnis und Entspannung mag man einwenden, die ganze Angelegenheit sei hoffnungslos vage. Aber tatsächlich sind es ja in erster Linie eben diese Erfahrungen und Gefühle, die die Musik für uns alle so anziehend machen. Und hinsichtlich der Improvisation ist es gerade ihre Verbindung mit dem Geheimnisvollen, die sie tiefer Achtung und ebenso tiefer Auseinandersetzung als würdig erscheinen läßt. Ich glaube also nicht, daß man alle bei der Improvisation mitspielenden Elemente mit dem Bewußtsein handhaben kann; dennoch gibt es einige äußere Bedingungen, die dazu beitragen, daß der Improvisations-Prozeß zustandekommen und wachsen kann. Und so wollen wir nochmals in das „Klassenzimmer des Ostens“ schauen und hier die Bedingungen untersuchen, die die Frage erhellen: Wie lernt man die Kunst der Improvisation?

Das erste, was hier auffällt, ist die Nachahmung, eine Praxis, die für die gesamte östliche Musikausbildung wichtig ist. Der Lehrer singt oder spielt, und der Schüler tut sein Bestes, das Gehörte so genau wie möglich zu wiederholen. Dies gilt auch für den Fall, daß der Lehrer improvisiert. Hier darf der Schüler mitmachen, indem er die Richtung beobachtet, die die Improvisation nimmt, indem er Phrasen wiederholt und gegebenenfalls, indem er die nächste Klangzeile bereits vorwegnimmt. Auf einer höheren Ausbildungsstufe beginnt der Schüler selbst zu improvisieren; wann immer ein falscher Ton erklingt, unterrichtet ihn der Lehrer und zeigt ihm bessere Lösungsmöglichkeiten.

Aber welches sind die Elemente, die die Basis der Improvisation bilden? Dies führt uns zu den Fragen nach Stil, musikalischen Konventionen und Struktur – oder einfacher gesagt: Was ist festgelegt und was ist frei? Im zweiten Teil dieses Aufsatzes werde ich einige Beispiele geben, die einen kurzen Einblick in die Anfangsgründe der Kunst geben, eine „Raga“ gegen eine andere abzuheben.

Eine mit dem bereits Gesagten eng verbundene Frage zielt auf die Beziehung zwischen Improvisation, Komposition und dem Akt des Komponierens aus dem

Stegreif. Wiederum könnten wir viel Zeit darauf verwenden, diese Termini gegeneinander abzugrenzen; aber darauf wollen wir verzichten. Während der Musikausbildung wird hier ein recht klarer Weg beschritten. Der Prozeß beginnt mit dem Erlernen fixierter Kompositionen des Lehrers sowie mit Übungen, die die den Kompositionen zugrunde liegenden Prinzipien veranschaulichen. Dann wird der Schüler dazu angeregt, nach dem gegebenen Muster selbst Kompositionen zu versuchen. So kann er beispielsweise die komponierten rhythmischen Figurationen übernehmen und die Melodien variieren. Nachdem er sich auf diese Art viele Stücke erarbeitet hat, mag ihn sein Lehrer auffordern, innerhalb einer der größeren Formen freier zu improvisieren. Am Ende des Weges steht dann eine Ausführung, bei der alle erlernten Techniken nach Wunsch miteinander kombinierbar sind – früher fixierte Kompositionen, aus dem Stegreif entstandene Kompositionen und Improvisationen. Wiederum ist Geduld erforderlich, denn von den ersten Versuchen bis zum Stadium einer reifen Darbietung bedarf es einer langen, hohe Anforderungen stellenden Ausbildung. Das ist besonders für diejenigen Studenten schwer zu akzeptieren, die Improvisation studieren, nachdem sie bereits ein intensives Studium westlicher Musik absolviert haben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt dieser Musikausbildung ist das Erlernen der Musik nach dem Gehör und die Notwendigkeit, das gesamte Repertoire im Gedächtnis zu behalten. Dies ist für uns, die wir aus einer Tradition kommen, in der wir ein Stück auch nach zahlreichen Wiederaufführungen oft noch nicht auswendig kennen, besonders schwierig. Darüber hinaus haben wir damit ein gutes Beispiel für eine Praxis, die man ohne eigenes Ausprobieren schlechterdings nicht verstehen kann. Viele westliche Musiker, die indische Musik studieren, beharren darauf, peinlich genaue Transkriptionen anzufertigen und kennen nicht die Hälfte der Kompositionen auswendig, mit denen sie zu tun hatten. Ali Akbar Khan verbietet das Anfertigen von Transkriptionen nicht ausdrücklich, aber er warnt vor den Konsequenzen: „Sehr gut! Nach nunmehr zehn Jahren sind deine Notenhefte voll mit tausenden von Kompositionen, die ich dir gegeben habe. Aber was weißt du wirklich? Denke daran, du kannst nicht alle deine Notenbücher aufs Konzertpodium mitnehmen.“ Ich habe erfahren, wie wahr diese Bemerkung ist und habe daraus die Überzeugung gewonnen, daß man in die Irre geht, wenn man meint, man könne die Fähigkeit des intelligenten und spontanen Improvisierens erlernen, ohne daß man sich ein Repertoire auf die beschriebene Art erobert.

Von besonderem Interesse ist es, daß der Lehrer während der Ausbildung beim Schüler viele Unklarheiten bestehen läßt. Dafür gibt es viele Gründe, so etwa die traditionsgebundene Sicht, nach der das Musikstudium ein religiöser Weg ist. Daneben liegen die beiden folgenden Erklärungen auf der Hand: Zum einen können sich Anfänger eine tiefgreifende Kritik noch nicht zunutze machen, und zum anderen wächst das Bedürfnis des Schülers, genau hinzuhören, wenn viele Fragen offen bleiben. Wenn ich auf einen Fehler hingewiesen wurde, war die erste Frage, die mir in den Sinn kam: „Bitte sag mir, was nicht richtig war. Wo genau lag der Fehler?“ Meistens kam dann als Antwort: „Höre nur auf mich!“ Es ist die Entwicklung der Fähigkeit, aktiv zuzuhören, die das Herzstück des Unterrichts ausmacht. – Eines

der schwierigsten Probleme, denen sich ein westlicher Musikstudent, der Musik auf diese Art erlernen möchte, ausgesetzt sieht, ist sein Unwillen, die Grenzen zu akzeptieren, die in dieser Ausbildung dem Denken gesetzt sind. Dies soll nicht besagen, daß ein reifer Spieler beim Improvisieren nicht denken würde. Vielmehr nimmt das aktive Denken einen wichtigen Platz ein. Andererseits neigen westliche Musiker dazu, aus den oben angesprochenen Gründen zu viel Gewicht auf die Analyse zu legen und Dinge mit dem Kopf verstehen zu wollen, die zunächst auf einer anderen Ebene verstanden werden müssen – etwa mit dem Körper oder den Gefühlen. Mein Lehrer hat sich jahrelang mit dieser Eigenart seiner Studenten – mich eingeschlossen – herumgeschlagen. Einmal sagte er in der für ihn typischen Art, Analogien zu „improvisieren“: „Dabei ist es so einfach! Reden? Es hat nichts mit reden zu tun. Es ist wie ... wenn ihr schlaft, dann schlaft ihr. Wenn ihr eßt, dann eßt ihr. Und wenn ihr Musik lernt, dann lernt ihr eben Musik. Warum also reden?“

Da sich unsere heutige Musikpädagogik fast ausschließlich mit schriftlich fixierter Musik, kaum jedoch mit der Improvisation auseinandersetzt, gibt es hier wenig Vergleichsmöglichkeiten mit dem östlichen Modell. Wenn man von einigen wenigen Traditionen, wie etwa dem Jazz, absieht, kann lediglich gesagt werden, daß wir viel von einem intensiven Studium der Improvisations-Ausbildung lernen können, wie sie sich in anderen Disziplinen findet. Wenn wir auf Grund der Handvoll Quellen mit aufführungspraktischen Hinweisen (der Vatikanische Organum-Traktat, die Traktate über das Quintieren) Vermutungen darüber anstellen wollen, wie im Mittelalter Improvisation unterrichtet wurde, so erleben wir es als schwierig, zu Folgerungen zu gelangen; denn die besagten Hinweise sind mager und unsicher, sowohl, was ihren Ursprung, als auch, was ihren Stellenwert in der mittelalterlichen Gesellschaft jeder Versuch als unbedingt erfolgreich in ästhetischer Hinsicht gewertet

Nach dieser allgemeinen Erörterung von schriftloser Praxis und Improvisation wollen wir uns nochmals vor Augen führen, was wir von der Untersuchung eines spezifischen „Modells“ erwarten. Es soll hier nicht suggeriert werden, die Musik des Mittelalters habe irgendwie ähnlich wie die indische oder sonst eine Musik geklungen. Es ist vielmehr der Schaffensprozeß und die damit verbundene Mentalität, die für uns von Interesse sind. Damit soll freilich nicht gesagt werden, es gäbe keine Gemeinsamkeiten. Besonders im Bereich mittelalterlicher Einstimmigkeit finden wir viel Ähnliches, so etwa Modalität, Tetrachord- und Pentachord-Strukturen, Oktavreihungen als musikalisches Bauprinzip, die Interaktion unterschiedlich gewichtiger Melodiebildungen (vom Satzgerüst abgeleitete Melodien vs. Ornamentationen vs. im Satzgerüst verankerte Ornamentationen), rhythmische Figurationen, Zeit-Zyklen etc. Dies wurde während der „Improvisations-Woche“ in Vorlesungen und Workshops an Beispielen mittelalterlicher und indischer Musik demonstriert und wird im hier folgenden zweiten Teil aufgegriffen werden.

Zweck dieser Einleitung war es, die Einführung eines Improvisationsmodells in das Studium der mittelalterlichen Musik vorzuschlagen. Nach einem Blick auf unsere Anfangsstudien im Bereich mittelalterlicher Instrumentalmusik habe ich versucht, die Notwendigkeit aufzuzeigen, im Bereich schriftloser Praxis und Improvi-

sation eine neue Richtung einzuschlagen. Ich habe dann, gestützt auf meine Erfahrungen mit einer traditionsgebundenen schriftlosen Praxis des Ostens, meine Überzeugung zum Ausdruck gebracht, daß wir viel aus einer intensiven Auseinandersetzung mit Pädagogik und Geist solcher Traditionen gewinnen können. Auf unterschiedlichen Ebenen sind diese Modelle lebendige Beispiele dessen, was viele von uns im Bereich der frühen Musik berührt. Denn sie zeigen uns eine Tradition, in der historische Aufführungspraxis und spontanes Musizieren zusammengehören als Ausdruck *einer* musikalischen Vorstellung.

## TEIL II

Die Aktivitäten in Zusammenhang mit dem 50jährigen Jubiläum der SCB boten eine ausgezeichnete Gelegenheit, einige der Ideen, die im 1. Teil dieses Artikels vorgestellt wurden, praktisch zu erproben. Was nun folgt, ist sozusagen ein „Blick ins Unterrichtszimmer“, sowohl was die Musikbeispiele anbelangt, die unserer Arbeit und unseren Aufführungen entstammen, als auch hinsichtlich der Überlegungen zu unseren Experimenten. Das Material hierfür kommt aus drei Bereichen unserer Arbeit:

1. Modus
2. Istampita (Italienische Instrumentalmusik des 14. Jahrhunderts)
3. Clausula (zweistimmige Kompositionen des 12./13. Jahrhunderts)

### *Modus – Kunst der Melodie*

Der erste Bereich, auf den wir uns konzentrieren werden, wurde von uns „Modus“ genannt. Der selbstverständliche Umgang mit dem Modus ist wahrscheinlich die wichtigste musikalische Fähigkeit des Musikers des Mittelalters, die uns heute abhandengekommen ist. Gerade in diesem Bereich kann uns eine musikalische Tradition wie die indische sehr viel weiter helfen.

In einem Teil der Arbeit am Modus befaßten wir uns mit einer Reihe von Stücken im 4. Modus. Als Quelle wählten wir eine Anzahl von „Allelujas“ aus dem reichen Repertoire des gregorianischen Chorals. Als Grundlage diente das Graduale Triplex, Solesmes 1973. Wir mußten feststellen, daß es innerhalb des 4. Modus viele verschiedene Melodietypen gibt, von denen jeder für sich schon fast wieder einen eigenen Modus darstellt. Um nun einen Eindruck zu bekommen von der Möglichkeit weitergehender Differenzierung bei Stücken, die denselben Modus zugerechnet werden, lenkten wir unser Augenmerk auf eine Familie indischer Ragas, die ebenfalls demselben Modus zugehören.

Im indischen System werden manchmal bis zu dreißig Ragas unter demselben Hauptmodus zusammengefaßt; daher sind die Unterschiede zwischen zwei Ragas oft nur gering, aber nichtsdestoweniger feststellbar und bedeutsam für die Improvisationsregeln. Im Notenbeispiel I habe ich einige der ersten Schritte angedeutet, die zur Unterscheidung einer speziellen Raga von ihrer „Mutter“-Skala nötig sind. Einmal ist hier die Hauptskala wiedergegeben (in diesem Fall der phrygische Modus oder die „Bhairavi Skala“), sodann zeigt eine zweite Skala die Charakteristika auf-

steigender und absteigender Bewegung. Im vorliegenden Beispiel, der Raga „Kaushi Bhairavi“, fehlen die Noten F und H in der aufsteigenden Reihe und erscheinen bei absteigender Bewegung nur in einem bestimmten Muster. Dann gibt es eine Art Hierarchie wichtiger Noten. Zunächst sind da zwei „Hauptnoten“ (Vadi und Samvadi), in diesem Fall E und A, dann eine eher „schwache“ Note, F, und schließlich die „Gegennote“ (Vivadi) H. Danach erscheint das „Herz“ der Raga: eine oder mehrere Phrasen, die einen besonders starken Eindruck von der Raga hervorrufen. All diese Angaben gelten nicht absolut, sondern sollen einen ersten Eindruck von der Struktur der Raga vermitteln. Es werden auch Übungen in Form von einfachen Abwandlungen der Mutterskala gegeben, entsprechend den Regeln der Raga. Dies hilft dem Schüler ebenfalls, eine Raga von der anderen zu unterscheiden. Schließlich werden fertige Kompositionen mitgeteilt, die die Regeln (mit ihren Ausnahmen) in einem lebendigen Zusammenhang erscheinen lassen. Erst nach dem Erlernen vieler solcher fertiger Stücke erhält man einen wirklichen Eindruck einer Raga.

Beispiel 1a: Raga „Kaushi Bhairavi“

Beispiel 1b: Raga „Bilaskhani Todi“

Notenbeispiel II zeigt zwei Allelujas im 4. Modus. In Notenbeispiel III wurden sie einem Verfahren unterworfen, das sie, wie an den Ragas „Kaushi Bhairavi“ und „Bilaskhani Todi“ dargestellt, auf die Grundelemente reduzierte. Es sollte aber gleich klargestellt werden, daß dieses Verfahren, wie bei den Ragas, zu falschen Ergebnissen führen kann. Dies hängt nicht nur mit der Problematik des Versuchs, Musik auf Formeln zu reduzieren, zusammen, sondern auch damit, daß wir im Fall des immensen gregorianischen Repertoires keine erschöpfende Analyse zur Grundlage des Vorgehens machen. Es wurde vielmehr von dem bescheideneren Anspruch ausgegangen, die vielen verschiedenen musikalischen Strukturen aufzuzeigen, welche in zwei kleinen Stücken erkannt werden können, die gemeinhin demselben Modus zugerechnet werden.

Beim Vergleich solcher Parameter wie Tonumfang, Kadenzbildungen, Phrasenwiederholungen, Intervallsprünge, Sequenzen usw. zeigt es sich, daß beträchtliche Unterschiede auf fast allen Ebenen bestehen – mit Ausnahme der Tonart.

Beispiel 2a: Alleluia *V* Laudate Deum

Ps. 118, 2

IV  
MRBCKS

**A** Lle-lú- ia. *V.* Laudá-te De-

*SV*

um omnes ánge- li e- ius: laudá-te e-

um omnes virtú- tes e-

ius.

Beispiel 2b: Alleluia *V* Oportebat pati Christum

Lc. 24, 46

IV

**A** Lle- lú- ia.

*V.* Opor- té-

bát pa- ti Chri- stum, et re-súrge-re á

mór- tu- is, et i- tā intrá- re

in glo- ri- ám su- ám.

Beispiel 3a: Alleluia V Laudate Deum

The musical notation consists of three staves of music. The first staff is labeled "Ambitus" and shows a single note. The second staff is labeled "Hauptnote" and shows a single note. The third staff is labeled "Wichtige Intervalle" and shows a sequence of notes. A vertical line separates this from the second example. The fourth staff is labeled "Schlußformulierung" and shows a melodic line. The fifth staff is labeled "Charakteristische Phrasen" and shows a more complex melodic line.

b: Alleluia V Oportebat pati Christum

Notenbeispiel IV zeigt Transkriptionen von Improvisationen über die beiden Alleluias des vorhergehenden Notenbeispiels, welche während einer Demonstration an der SCB aufgenommen wurden. Zweck dieser Übung war, den Choral wie auch eine „reduzierte“ Fassung davon als Grundlage einer „freien“ Behandlung zu benutzen, unter Beibehaltung der wesentlichen Aspekte des Alluias, auch im Sinn von „Gefühl“ und „Stimmung“ (entsprechend der in der Musikgeschichte immer wiederkehrenden engen Beziehung zwischen Modus und Gefühlslage). Eine Imitation des Chorals war nicht beabsichtigt, sondern die Studenten wurden ermutigt, die Charakteristika des Modells an ihr jeweiliges Instrument anzupassen.

Beispiel 4a: V Laudate Deum. Improvisation auf der Laute

Four staves of musical notation for the lute. The notation is dense and rhythmic, typical of early instrumental improvisation. An "etc." is indicated at the end of the fourth staff.

Beispiel 4b: V Oportebat pati Christum. Improvisierter Gesang

Four staves of musical notation for singing. The lyrics are written below the notes: "Al - le - lu - ia", "V O - por - te - bat pa - ti Chris - tum", and "mor - tu - is et i - ta in - tra - re". Each staff concludes with an "etc." at the end.

Während der Diskussion, die auf die Vorführung folgte, bemerkte jemand, daß einige Improvisationen wenig mehr als verzierte Fassungen der vorgegebenen Melodie seien. Diese hilfreiche Kritik brachte einen wesentlichen Punkt zur Sprache, daß nämlich die ersten Schritte bei der Improvisation doch eher in Richtung Imitation als in Richtung Neuerfindung gehen sollten. Wie schon bei der Behandlung indischer Musik im ersten Abschnitt dargelegt wurde, ist die genaue Imitation des Lehrers ein sehr wichtiges Element der Ausbildung. Erst wenn auch kleinste Details getreu wiedergegeben werden können, ist der Schüler fähig, diesen eine neue Richtung zu geben. Im Fall der Improvisationen in Beispiel IV wurde der Lehrer durch das Alleluja selbst und unsere Analyse davon ersetzt, und viel Zeit wurde allein auf den Versuch verwendet, alle wesentlichen Elemente zu verinnerlichen. Erst danach wurde der vorsichtige Versuch unternommen, ein improvisiertes Stück auf diesen Strukturen aufzubauen.

### *Istampita*

Die unter dem Namen „Istampita“ bekannten einstimmigen Instrumentalstücke finden sich in der Handschrift London, BL, Add. 29987, die um 1400 in Italien entstand. Diese Kompositionen können als schriftlich fixierte Beispiele einer schriftlosen, improvisatorischen Tradition betrachtet werden. Einige Stücke wurden erlernt und in Hinblick auf Modalität, rhythmische und melodische Figuren, strukturelle und verzierte Melodien, bzw. strukturelle Verzierungen und die Verwendung des Tonumfangs innerhalb einer Oktave als kompositorisches Mittel analysiert.

Notenbeispiel V zeigt die Anfangsphrasen der Istampita „In Pro“. Beispiel VI zeigt verschiedene melodische und rhythmische Figuren, die daraus isoliert wurden und als Grundlage für sequenzartige Übungen dienten.

Beispiel 5: Istampita „In Pro“ (Anfang des ersten Punctus)

Aperto

Beispiel 6: Istampita „In Pro“ — Wichtige melodisch-rhythmische Phrasen

Auch hier ist ein Blick auf die indische Musikausbildung hilfreich. Während der ganzen Ausbildung wird dem Schüler eine große Anzahl von Übungen mit wachsendem Schwierigkeitsgrad vorgelegt, und vom Schüler wird auch regelmäßig verlangt, selbstständig neue Muster zu erfinden. Diese Übungen sind nicht nur als Hilfsmittel zur Entwicklung von Technik gedacht, sondern auch, da der Schüler diese später in die melodischen Erfordernisse der Ragas einpassen muß, als Methode zur Vertiefung des Verständnisses jeder Raga und zum Erlernen der Fähigkeit, in ihr zu improvisieren. Es zeigte sich, daß eines der ernstesten Probleme auf die Tatsache zurückzuführen war, daß die rhythmischen und melodischen Grundbausteine noch nicht selbstverständlicher Bestandteil des musikalischen Bewußtseins waren. Wir merkten, daß all diese Bausteine selbstverständlich, sozusagen zur „zweiten Natur“ werden müßten. Wenn sich der Verstand mit jedem kleinen Detail beschäftigen muß, kann er nicht frei sein, zuzuhören und größere Strukturen zu entwickeln. Dieses Phänomen kann mit der Sprache verglichen werden: wenn wir versuchen, an jedes einzelne gesprochene Wort gesondert zu denken, sehen wir, wie schwer es wird, größere Sachverhalte klar im Sinn zu behalten. Wenn wir dann aber auch noch auf jeden Buchstaben jedes Wortes aufpassen müßten, wäre es praktisch unmöglich, einen Satz wiederzugeben, geschweige denn, eine ganze Geschichte aus dem Stegreif nachzuerzählen!

Notenbeispiel VII zeigt einige Improvisationen über den Anfangsteil von „In Pro“. Es wurde der Versuch unternommen, das Material, welches wesentlich für den Modus und bestimmd für den Stil ist, einzubringen, und zwar jedes Mal auf andere Weise, so als ob es sich um verschiedene Stücke handelte. Zu den wichtigsten Elementen des Stückanfangs gehört ein kraftvoller Beginn durch Quintsprünge, mit Festlegung des zunächst „zweideutigen“ Modus durch Erreichen der Note A (und später D und F), sowie bestimmte rhythmische und melodische Formeln, die kennzeichnend für den Rest des Stücks waren.

Beispiel 7: „In Pro“ — Improvisationen auf dem ersten Punctus



Diese Art Übung wurde über jeden Abschnitt der Istampita gemacht, bis die Gruppe eine kleine Sammlung von „In Pro“-ähnlichen Improvisationen angelegt hatte, die sich alle zwischen strenger Imitation und freier Ausarbeitung bewegten. Wenn auch nicht jeder Versuch als unbedingt erfolgreich in ästhetischer Hinsicht gewertet werden konnte, so war doch jeder geeignet, die Fähigkeit zum Zuhören zu verbessern und eine Haltung herbeizuführen, die Freude am Experiment mit sich brachte.

Notenbeispiel VIII zeigt den Beginn der Istampita „Principio di virtù“. In diesem Stück sehen wir den extensiven Gebrauch von Figuren, die aus vier Noten zusammengesetzt sind. Es ist schwierig, diese Figuren von einer größeren, melodischen Struktureinheit zu trennen. Auf diese Notengruppen bezieht sich der Begriff der „strukturellen Verzierung“; die besondere Eigenart des Stücks beruht auf diesen Figuren. Sie sind nicht als Ornamente einer einfacheren Melodie zu verstehen, wie dies etwa in „In Pro“ der Fall ist, sondern als in sich geschlossene Einheiten in einem modalen und rhythmischen Gesamtzusammenhang. Zur weiteren Illustration zeigt Beispiel IX eine Raga, die in gleicher Weise eher auf sogenannten Ornamenten, als auf einfacheren melodischen Strukturen aufgebaut ist. Improvisation und Komposition werden mit Hilfe dieser Notengruppen aufgebaut – diese sind daher nicht als Verzierung einer Zentralnote aufzufassen.

Beispiel 8: Istampita „Principio di virtù“

Beispiel 9: Raga „Gaur Sarang“

Improvisation über ein Stück, das derart aufgebaut ist, ist schwierig. Obwohl die Anzahl der zu erlernenden Figuren gering ist, ist es ein Prüfstein für das Können des Musikers, ob er auch in der Lage ist, diese Figuren in einen neuen Zusammenhang zu versetzen. Auch in Indien sind Aufführungen selten, welche neue Elemente in diese Art von Ragas bringen. Nur ein meisterlicher Musiker kann bei der Aufführung einer Raga, deren Varianten wir schon alle zu kennen glauben, noch für Überraschung sorgen.

Notenbeispiel X zeigt den Anfang einer Neukomposition mit den Hauptfiguren von „Principio di virtù“ im gleichen Modus. Hier wurde darauf geachtet, einerseits die Möglichkeiten für das neue Stück zu beschränken, um größtmögliche Nähe zum Original zu gewährleisten, andererseits aber doch auch Neues einzubringen.

Beispiel 10: Istampita nach dem Modell von „Principio di virtù“

etc.

Nachdem eine Weile in dieser Richtung gearbeitet worden war, zeigte sich, daß neue Versuche, stilgerecht zu improvisieren, leichter fielen. Es scheint also, daß der langsamere, eher „kontemplative“ Prozeß, eine Komposition auf Imitationsbasis zu erarbeiten, dazu beiträgt, ein Bewußtsein aufzubauen, das bei spontaner Improvisation zum Tragen kommt.

### *Clausula*

„Clausulae“, zweistimmige Sätze aus dem frühen 13. Jahrhundert, bildeten die Basis der Mehrstimmigkeit des späteren Mittelalters. Die Unterstimme, der Tenor, wurde von einem Melisma des gregorianischen Chorals gebildet. Die Töne des Melismas wurden in verschiedenen typischen Rhythmen geordnet, und dazu eine zweite Stimme komponiert. Interessanterweise gibt es viele Beispiele von Sätzen, die auf denselben Tenor basieren. Wir sehen aber auch, daß die Komponisten damals viel experimentiert haben, und wir finden ein reiches Bild von Konsonanz und Dissonanz, von melodischen Figuren, Sequenzen und Rhythmen.

Unsere Arbeit mit diesem Repertoire fand in drei Phasen statt. Zuerst wurde eine Reihe von Stücken nur durch Zuhören auswendig gelernt – ohne die Verwendung schriftlicher Vorlagen. Als nächstes versuchte jeder imitative Neukompositionen, welche im Anschluß diskutiert wurden mit der Absicht, dem Stil näher zu kommen. Schließlich versuchten wir, über dem Tenor zu improvisieren, wobei die anderen Gruppenmitglieder zuhörten und jede Vorführung in Hinblick auf melodische, rhythmische und kontrapunktische Stilsicherheit kritisierten.

Viele Gesichtspunkte dieser Arbeit waren für uns interessant. So schien es, daß das Erlernen der Stücke über das Hören, ohne Analyse, jedem Teilnehmer eine Art intuitiven Verstehens wesentlicher Stilmerkmale nahebringen konnte. Weiterhin ergaben sich oftmals, wenn es an der Zeit war, den Kompositionen der anderen zuzuhören, sehr spontane Reaktionen auf Phrasen, die melodisch, rhythmisch oder kontrapunktisch problematisch waren. Wenn dann diese Abschnitte ihren zugrundeliegenden Modellen gegenübergestellt wurden, konnte die intuitive Kritik fast immer stichhaltig begründet werden. Auf diese Art ein Gefühl für den Stil zu entwickeln, erwies sich als besonders vorteilhaft für die „Clausulae“, da sich bei späterer Analyse fast ebensoviele Ausnahmen zu „Regeln“ finden ließen, wie Regeln selbst! So geschah es, daß immer dann, wenn an Stelle der erwarteten Konsonanz eine Dissonanz auftrat, das intuitiv geübte Ohr etwas Vertrautes wahrnahm und folglich nicht unangenehm überrascht war.

Notenbeispiel XI zeigt den Beginn einer Klausel über dem rhythmisierten Choralmelisma zum Wort „Latus“. Unter der großen Zahl von Intervallen überrascht zunächst am meisten die Dissonanz in Takt 7. Nach dem Studium weiterer Stücke jedoch sehen wir, daß offensichtlich eine Art Hierarchie herrscht, in der die Melodie mächtig genug ist, manchmal sogar Dissonanzen auf einer betonten Taktzeit zu erlauben. Beispiel XII zeigt den Anfang einer unserer Kompositionen über denselben Tenor „Latus“, in der die Dissonanz in ähnlicher Weise verwendet wird.

Beispiel 11: Clausula „Latus“ (Anfang)

Beispiel 12: Komposition nach dem Modell von „Latus“

Die Sequenz ist eine andere Kompositionstechnik, bei der die oben erwähnte Hierarchie alle möglichen, unerwarteten Intervalle erlaubt. In Beispiel XIII ist ein weiterer Abschnitt einer „Latus“-Klausel dargestellt, in dem dies illustriert wird. Beispiel XIV zeigt Ausschnitte aus weiteren Neukompositionen, bei denen dies in einem anderen Abschnitt auftritt.

Beispiel 13: Clausula „Latus“ (Sequenzen)

Beispiel 14: Komposition nach dem Modell von „Latus“

Natürlich kann diese Technik nicht wahllos angewandt werden. Offensichtlich müssen mehrere Faktoren in Betracht gezogen werden: die Länge der Sequenz, an welcher Stelle der Komposition sie auftritt, was unmittelbar vorausgeht und was folgt etc. Es gibt tatsächlich so viele Faktoren, daß es sinnlos wäre, einen Katalog mit Regeln für jeden Einzelfall aufzustellen. Im Gegenteil, sogar unsere sehr begrenzte Untersuchung hat gezeigt, daß es viel sinnvoller ist, gewissermaßen ein „intuitives“ Stilverständnis durch die gründliche Aneignung einer großen Anzahl von Stücken zu entwickeln. Erst dann können alle Tendenzen, Ausnahmen usw. im eigentlichen Zusammenhang eines Stücks verstanden werden.

Im Gegensatz zum Istampita-Repertoire, das wir als weitgehend improvisiert angenommen haben, gibt es für die Clausula keine Anzeichen für eine improvisatorische Ausführung. Wir wissen jedoch, daß die Komponisten ziemlich viel experimentierten, und es ist denkbar, daß wenigstens während des Kompositionsprozesses einige echte Improvisationen vorkamen. Mit dieser Möglichkeit im Sinn experimentierten wir mit Improvisationen über einem anderen, häufig gebrauchten Tenor, „Virgo“. Bei einem dieser Experimente wurde den Studenten ein Melodieskelett vorgegeben, über das sie ein Stück zu improvisieren hatten. Einen dieser Versuche zeigt Notenbeispiel XV. Erst danach wurden ihnen die Modelle gezeigt, aus denen die Melodievorlage extrahiert worden war (Notenbeispiel XVI). Es war interessant zu sehen, daß die Improvisationen die meisten charakteristischen Phrasen des Modells erkennen ließen. In weiteren Versuchen wurden die Studenten hingegen ermutigt, andere mögliche Strukturen als Grundlage für die Improvisation zu finden, und, in einigen Fällen, auch überhaupt nichts vor dem Spielen zu planen. Beispiel XVII zeigt einen dieser Versuche.

Beispiel 15: Improvisation nach dem Modell der Clausula „Virgo“



Beispiel 16: Clausula „Virgo“

Beispiel 17: Freie Improvisation über dem Tenor von „Virgo“

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen eine überraschende Vielfalt und eine im allgemeinen große Stilsicherheit, doch auch ein größeres Maß an Vorsicht, was die Grenzen des Verstehens offenbart. Alle waren jedoch davon überzeugt, daß das Erlernen von 20 oder 30 weiteren Stücken auf diese Art noch weit bessere Ergebnisse für Komposition und Improvisation bringen könnte.

Eigentlich gibt es keine Zusammenfassung zu diesem Artikel, da er eine Arbeit beschreibt, die sich noch in den ersten Stadien befindet. Ich hoffe nur, daß er bis zu einem gewissen Grad gezeigt hat, daß die im ersten Abschnitt vorgestellten Ideen auch eine praktische Anwendung im „Mittelalter-Unterrichtszimmer“ finden, und daß weitere Arbeit in dieser Richtung für jeden, der sich für Improvisation in der alten Musik interessiert, wertvoll sein kann.