

Musik hören (SI)

Ferruccio Busoni: "Denn das weiß das Publikum nicht und mag es nicht wissen, daß, um ein Kunstwerk zu empfangen, die halbe Arbeit an demselben vom Empfänger selbst verrichtet werden muß."

Aus: Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst (1907), Hamburg 1973, S. 21f.

Inhalt: 1. Zielperspektive - 2. Ein Beispiel für ganzheitliche Analyse (Klasse 6) - 3. Arbeit mit Noten - 4. Arbeit mit Visualisierungsmodellen - 5. Formübersichten - 6. Perspektivität - 7. Musikalische Vokabeln

1. Zielperspektive

Musikhören ist eine sehr komplexe und (bei verschiedenen Personen und Voraussetzungen) sehr unterschiedliche Tätigkeit. Musikhören im Musikunterricht unterscheidet sich vom usuellen Musikhören dadurch, daß es bestimmte Ziele, d. h. idealtypische Normen verfolgt. Dabei sind diese Normen schwer intersubjektiv zu formulieren. Hier spielt entscheidend der Kulturbegriff mit. Geht man von interkulturellen Vorstellungen der Postmoderne aus, sehen die Ziele und Methoden anders aus als bei einer Orientierung am herkömmlichen abendländischen Begriff einer Hochkultur (Kunstwerkorientierung). In der Schule ist nach den Vorstellungen der meisten Richtlinien letzterer nicht aufgegeben, allerdings wird er zunehmend vermischt mit Vorstellungen des Lebensweltbegriffs und der Schülerorientierung. Die Sachanforderung der Hochmusik einerseits und den Lustgewinn des Schülers andererseits gegeneinander auszuspielen, bringt den Musikunterricht nicht weiter. Ersteres übersieht, daß Musik nur Bedeutung gewinnt, wenn sie von einem aufnehmenden Subjekt als geformter Sinn konstruiert wird, die postmoderne Erlebnispädagogik übersieht, daß selbst der radikalste Vertreter des Konstruktivismus selbstverständlich davon ausgeht, daß z. B. beim Hören oder Lesen eines Textes das den Sinn konstruierende Subjekt die konventionalisierten grammatischen, syntaktischen, semantischen Hinweisketten benutzt. Das gilt mutatis mutandis auch für die Musik, wenn man nicht die Notwendigkeit und Möglichkeit des Lernens überhaupt leugnen will. Den Schüler bei seinen restringierten Wahrnehmungsmustern abzuholen, ist die eine (gute) Sache, ihm die Möglichkeit zum Antrainieren anderer Verhaltensweisen und -möglichkeiten vorzuenthalten, die andere (schlechte).

Es ist häufig betont worden, daß der extensive Musikgenuß ein Problem für den Musikunterricht schafft. Da Musik primär nicht objekthaft, sondern als etwas im Inneren (reaktiv) Erlebtes wahrgenommen wird, ist die Identifikation mit den dominant erlebten Mustern ungleich stärker als im visuellen oder sprachlichen Bereich. Diese Identifikation führt zur Blockade der Wahrnehmungsbereitschaft und Lernbereitschaft beim Hören von ungewohnter Musik und zu einer grassierenden Analysefeindschaft.

Hier tun sich aber auch gerade für den Musikunterricht Chancen auf hinsichtlich einer Erziehung zu Toleranz und Offenheit, zum Aushalten von Ambiguität.

Musikalische Wahrnehmung, die mehr ist als ein zerstreutes, oberflächliches Sich-Beeinflussenlassen, ein stimmungshaft-assoziatives oder motorisch-reflexives Reagieren oder ein bloßes Sich-Selbst-Genießen, erfordert aktive Zuwendung

(I) zur strukturellen Organisation,

(II) zum formalen Ablauf,

(III) zum energetischen Spannungsverlauf, zur Ausdrucksgestik und zur Semantik,

(IV) zur Sinnhaftigkeit/Welthaltigkeit (Sinn und Bedeutung, Funktion) der Musik,

(V) zu sich selbst (Eigenwahrnehmung: Was geschieht mit mir? Wie stehe ich dazu? Wie reagiere ich? Wie reagieren andere? Warum ist das so?).

Ein Unterricht, der diesen Aspekten folgt, kann sich nicht abbilddidaktisch auf die Vermittlung von Wissen aus den Bereichen Musiktheorie, Formenlehre, Musikgeschichte, Musiksoziologie und Musikpsychologie zurückziehen oder, was die Ausdrucksgestik und Semantik betrifft, mit vagen "Wirkungsbeschreibungen" zufrieden geben. Er muß sich vielmehr bemühen um

- ein konturiertes Wahrnehmen dessen, was musikalisch in den wesentlichen Parametern abläuft,

- ein cogitativ-lebendiges Mitvollziehen des Ablaufs (Wie verändert sich eine Konstellation? Wo ist der Höhepunkt? Was kommt denn jetzt? ...)

- ein empathisches (aktiv sich 'einführendes') Mitvollziehen des Ausdrucksverlaufs (von extremen Entgegensetzungen bis zu feinen Nuancen) - das ist mehr als emotional-assoziatives Hören -

- ein über klassifizierendes Zuordnen (zu Gattung, Stil, Begriffssystemen ...) hinausgehendes Aufspüren des jeweils Besonderen,

- ein In-Beziehung-Setzen der Musik zum (historischen, gesellschaftlichen, situativen ...) Umfeld, zu Gegenständen/Informationen aus anderen Disziplinen und Zusammenhängen.

Musikunterricht sollte immer diesem ganzheitlichen, Werk-, Handlungs- und Schüleraspekte umfassenden Ansatz verfolgen. Je vielfältiger und intensiver die Teiloperationen durchgeführt und geübt werden, umso besser können die in den Teiloperationen aktivierten Erfahrungsmuster differenziert und erweitert werden, d. h.: umso höher ist

der Lerneffekt insgesamt. Ganzheitlich ist also hier gerade nicht verstanden im Sinne der Reformpädagogik, die das mystifizierte Erleben von allen Niederungen bewußter Operationen reinhalten wollte und dabei ihre verengte Perspektive für das Ganze hielt. Ein Gegensatz zwischen Erleben und Analyse im obigen Sinne existiert nicht. Beides ist wechselseitig aufeinander bezogen: "Res tantum cognoscitur, quantum diligitur" (Augustinus). In dem Maße, in dem man eine Sache liebt, erkennt man sie. Oder anders herum: nur wer eine Sache kennt, sich um sie bemüht, liebt sie richtig. Rationalität muß nicht immer 'kalt' sein.

Natürlich sind die genannten Ziele idealtypisch zu verstehen. Im Unterricht muß man sich oft mit bescheidenen Erfolgen zufrieden geben. An der grundsätzlichen Zielrichtung ändert das aber nichts. In manchen Lerngruppen muß man ganz von vorne anfangen, Schüler vielleicht erst einmal überhaupt an das Hören 'fremder' Musik gewöhnen, aber auch das kann man unter dieser Zielrichtung organisieren. Die Entfernung der Schritte vom idealtypischen Ziel ist weniger entscheidend, als daß überhaupt Schritte in diese Richtung gemacht werden. Die im folgenden beschriebenen Unterrichtsbeispiele können ihre Herkunft aus dem Gymnasium nicht verleugnen, dennoch unterscheiden sie sich nicht völlig von dem, was sonst im Unterricht machbar ist.

In den Klassen 5 und 6 ist die Festlegung auf bestimmte Musikmuster noch nicht so rigide wie später in der Pubertät. Kindliches Neugierverhalten läßt sich noch nutzen, um das Ausbilden des konturierten Wahrnehmens auch an Gegenständen zu fördern, die nicht der medialen Umweltmusik entstammen. In der Pubertät wird man letztere stärker - nach Schulformen unterschiedlich - berücksichtigen müssen, ohne dabei andere Bereiche zu sehr zu vernachlässigen.

Die Frage ist, welche Teiloperationen der musikalischen Wahrnehmung im Unterricht dominieren sollen: Sicherlich nicht in erster Linie das Training des Vom-Blattsingens und des herkömmlichen Hördiktats. Die Erreichbarkeit dieser Ziele ist (für die meisten Schüler) nicht gegeben oder würde - wegen des immensen Zeitbedarfs und Übungsaufwands - mit dem Verzicht auf fast alle anderen Ziele erkaufte werden, ohne dabei einen Level zu erreichen, der solchen Verlust rechtfertigen könnte - vom Motivationsfaktor einmal ganz abgesehen. Auch nicht in erster Linie die Fixierung auf Wahrnehmungs- und Beschreibungsmuster wie Harmonik, Kadenz, Modulation, Periodenschema, Formschemata, Satz-schemata, historische Stilmerkmale u. ä. Diese Bildungsinhalte sollen zwar nicht ausgeschlossen sein, müssen aber von einem schülerorientierten und umfassenderen Ansatz her modifiziert genutzt werden.

Der Ansatz muß grundsätzlicher sein, damit ein Anknüpfen an außermusikalische Erfahrungen und anthropologische Konstanten möglich wird. Er muß sich orientieren an grundlegenden Raum/Zeit-Kategorien und an psychischen Erfahrungswerten und -formen.

Vorstellungen und Begriffe kann man nicht einfach anderen 'geben' (H. Aebli: Grundformen des Lernens, Stuttgart 1961, S. 26f.). Jede Denkopoperation, jedes Gefühl muß beim Lernenden auf Resonanz stoßen und selbst hervorgebracht bzw. angeeignet werden. Deshalb muß die Vermittlung vielfältige methodische Möglichkeiten nutzen und - neben progredierender Kohärenz und Anschaulichkeit - auch Erlebniswert haben, um die aktiven Aneignungskräfte zu mobilisieren. Nicht am Wissens-, sondern am Erfahrungsbegriff sollte man sich orientieren, der neben kognitiven auch affektive und psychomotorische Fähigkeiten einbezieht. Musikunterricht ist nicht Unterricht in Notenschrift, sondern in Musik. Man muß vom Lernenden aus denken und planen, wenn die Vermittlung gelingen soll. Das heißt aber nicht, daß die Sache nebensächlich ist. Es gibt keine langweiligen, uninteressanten Sachen, sondern nur ineffektive Vermittlungsmethoden und - das allerdings auch - 'un-willige' Lernende. Die Vermittlung muß so erfolgen, daß der Lernende einen Erfolg spürt.

2. Ein Beispiel für ganzheitliche Analyse (Klasse 6)

Das Beispiel soll verdeutlichen, wie von dem raumgestischen Ansatz her das Musizieren, das erlebnismäßige und analytische Erfassen und Beschreiben der Musik sowie das problematisierende Nachdenken über sie ganzheitlich verbunden werden können und wie mit solchen elementaren Erfahrungen der Boden bereitet werden kann, auf dem die Fachtermini (Motiv, Zentraltöne, Tonleiter) für die Schüler verständlich, einsichtig und damit annehmbar werden.

Die hier kombinierten Elemente sind, geordnet nach den oben genannten Wahrnehmungs-(Hör-)Aspekten, folgende:

(I) Motiv und Skala als strukturelle Organisationselemente;

(II) Symmetrie als formales Prinzip (Falkenlied);

(III) räumliche Disposition als Mittel der Spannungserzeugung (Energetik) und Assoziationsauslöser; Analogien zwischen musikalischen Figuren und Vorstellungsinhalten des Textes als bedeutungsgenerierendes Verfahren (Ausdrucksgesten, Tonmalerei);

(IV) ästhetischer Sinn (vgl. I, II, III); interdisziplinäre Aspekte (Vergleich mit Ornamenten); Symbolfunktion ('Fabel': Verweis auf menschliches Grundverhalten);

(V) Reflexion des eigenen Verhaltens: Sie wird nicht explizit thematisiert, ist aber in den vielen Gesprächsphasen, in denen 'Ansichten' über Wirkung und Bedeutung der Musik ausgetauscht und diskutiert werden, implizit enthalten.

Unterrichtsgegenstände (Abb. 1 und 2):

Ein Maulwurf hört in seinem Loch (Text: Emanuel Geibel, Melodie: Paul Ernst Ruppel)

Ein Maulwurf hört in seinem Loch ein Lerchenlied erklingen und denkt bei sich, und denkt bei sich, und denkt bei sich:
Wie kann man nur so fliegen, so fliegen und so singen?

Abb. 1

Wär ich ein wilder Falke (Text: Des Knaben Wunderhorn, Melodie: Friedrich Reichardt)

Wär ich ein wilder Falke, ich wöhl mich schwingen auf
und wöhl mich niederlassen vor eines Grafen Haus.

Abb. 2

Unterrichtsskizze

(Weitgehend übernommen aus: Wißkirchen 1995)

1. Stunde:

Text des Maulwurfkanons vorsprechen (möglichst sachlich):

"Ein Maulwurf hört in seinem Loch ein Lerchenlied erklingen und denkt bei sich: Wie kann man nur so singen?"

Situation? Unterschied zwischen Maulwurf und Lerche:

- räumlich: M unter der Erde, L fliegt in der Luft. M hört L und macht sich seine Gedanken.

Visualisierung:

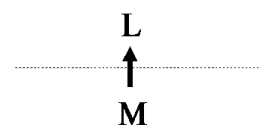


Abb. 3

- psychologisch: Was denkt der Maulwurf, was ist er für ein Kerl?

Das hängt davon ab, wie man den Text spricht. Verschiedene Versuche. Mögliche Interpretationen:

a) Der Maulwurf freut sich (staunt), daß es etwas so Schönes und Ungewöhnliches gibt. Er möchte die Lerche kennenlernen. Er möchte auch so fliegen können.

b) Er ist er neidisch und muffig. Er findet die Lerche blöd.

Wie hat sich das wohl der Komponist gedacht?

Melodie ganz vorsingen, beschreiben (erste Beobachtungen: Maulwurf dunkel/tief, Lerche: hell/fröhlich, Worte werden wiederholt u. ä.)

In Abschnitten vorsingen/nachsingen/genauer beschreiben:

Wie bewegt sich die Melodie?

- Anfangston (e) = 'Erdboden', unten der Maulwurf, oben die Lerche.

Singen/grafisch 'mitschreiben'/mitzeigen (verschiedene Schüler)

- rudimentäre Form:

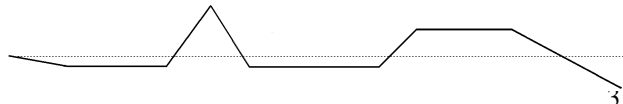


Abb. 4

Grafik immer genauer anpassen
- entwickelte Form:

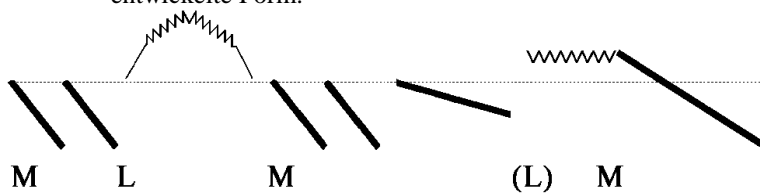


Abb. 5

(In dieser Differenziertheit erfahrungsgemäß erst in der 2. Stunde mit Hilfe der Notentextanalyse erreichbar.)

Beschreibung der Unterschiede zwischen der Melodie des Maulwurfs und der Melodie der Lerche:

Tafelbild:

Maulwurf	Lerche
tief	hoch
langsame Bewegung	schnelle Bewegung
schwer	leicht, schwebend
abwärts	steigend und fallend
gleichmäßiger Trott	lebendig
immer die gleiche Abwärtsfigur	abwechslungsreich

Abb. 6

Zusammenfassende Deutung:

Der Maulwurf ist dumm und verständnislos. Er denkt sehr langsam (dreimalige Wiederholung). Seine Melodie hat immer die gleiche, nach unten gerichtete Figur. Er will gar nicht aus seinem Bau heraus, will nichts Fremdes akzeptieren. Am Schluß zieht er sich (verständnislos den Kopf schüttelnd) zurück. Der Text ist eine Fabel und verdeutlicht ein unter Menschen verbreitetes Verhalten. Beispiele?

2. S t u n d e :

Singen des Maulwurf-Liedes

Arbeit am Notentext (vgl. Abb. 1):

- Vergleich mit der grafischer Darstellung aus der vorigen Stunde
- Einzeichnen der Figuren (Tongruppen) in den Notentext (verschiedene Farben für Maulwurf und Lerche)
- Evtl. Präzisierung der grafischen Darstellung aus der vorigen Stunde

Interpretation der tonräumlichen Gegebenheiten (vgl. Abb. 7):

Dem Maulwurf gehört der untere Quintraum a - e', der Lerche der oberste Raum a` - d". Der dazwischen liegende Raum e' - g', der eigentlich die Tonleiter komplettiert, wird zunächst ausgespart (übersprungen), um zu zeigen,

1. Stufe der Tonleiter
Grundton
Zielton
(Tonika)

5. Stufe der Tonleiter
Achsenton
'herrscher Ton'
(Dominante)

wie getrennt voneinander die beiden sind. Erst bei "Wie kann man nur so fliegen?" wird er benutzt, um die 'Begegnung' der beiden zu zeigen: Lerchenfigur und Maulwurffigur sind ganz eng beieinander. Vielleicht ist hier aber auch nur der Maulwurf gemeint, der mal kurz seinen Bereich verläßt, aber nur, um das Fliegen der Lerche karikierend nachzumachen. (Die Achtelbewegung ahmt genau das für die Lerche charakteristische flatternde 'Stehen' in der Luft nach.)

Abb. 7

Die Tonleiter erscheint bei dieser Betrachtungsweise nicht als etwas Abstrakt-Schematisches, sondern als ein konkretes Ordnungsmodell für den Tonraum, was sie von ihrem Ursprung her auch ist (vgl. die Tetrachordordnung und die Zentraltöne/Reperkussionstöne der griechischen und mittelalterlichen Modi).

3. S t u n d e : Falkenlied (vgl. Abb. 2)

Blattsingübungen mit Notennamen (an der Tafel steht die C-Dur-Tonleiter):

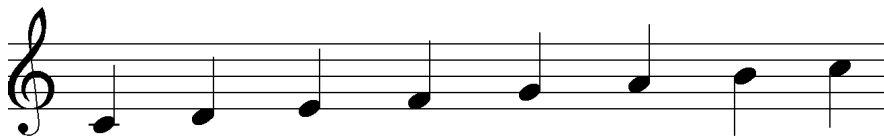


Abb. 8

- Lehrer zeigt Tonfolgen (nur Sekundintervalle), Schüler singen (z. B.: c d e f e f g); ein Schüler zeigt, die anderen singen u. ä.

- Lehrer bzw. einzelne Schüler singen Ausschnitte von einem vereinbarten Anfangston aus, die anderen lesen stumm mit und sagen, mit welchem Ton aufgehört wurde u. ä.

- Lehrer: Ich zeige jetzt eine längere Tonfolge. Wer kann das behalten und nachmachen?

cde def efg g (im Rhythmus des Falken-Liedes)

Warum kann man diese Folge gut behalten? genaue Beschreibung

Übung: mehrere Schüler zeigen, die anderen singen.

dto: ganzer 1. Teil der Melodie: cde def efg g fga gah ahc

Austeilen eines Arbeitsblattes mit dem Notentext des Falkenliedes

Schüler entdecken: Was wir gesungen haben, ist der 1. Teil des Liedes.

Singen der Melodie mit Tonsilben und mit Text.

Information über Liedinhalt: Ein junger Mann hat sich in die Tochter eines Grafen verliebt. Sie ist aber für ihn unerreichbar. Da träumt er davon, als Vogel die hohen Mauern der Burg zu überwinden und seine Geliebte zu entführen.

Warum hat der Komponist die Melodie so gemacht? Was hat er sich gedacht?

("schwingen auf" - "niederlassen"; Flügelschlag; Gleiten)

Wie sieht der Flügelschlag in der Musik aus? Wo sind Gleitfiguren? Warum gibt es im 2. Melodieteil mehr Gleitfiguren als vorher? Warum häufen sich gegen Schluß wieder die Flügelschläge? u. a.

Evtl. grafische Darstellung:

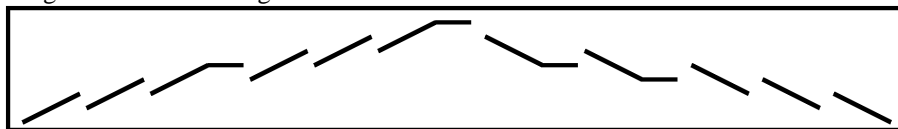


Abb. 9

Die Analyse der Tonordnung ergibt viele Übereinstimmungen mit dem Maulwurf-Lied:



Abb. 10

Der gleiche Tonvorrat ist hier zwar anders geordnet (Dur-Tonleiter von c aus statt Moll-Tonleiter von a aus), und die Bewegung folgt - entsprechend der anderen Situation - konsequenter dem Stufengang der Tonleiter, dennoch sind auch hier verschiedene Teilräume (ein unterer und ein oberer) zu erkennen. Der 'Gleit'-Ton auf g markiert die Grenze bzw. 'Achse'. Der Grundton c bildet die untere und die obere Raumgrenze.

4. S t u n d e :

Weitere Erarbeitung und Ergebnissicherung:





	Flügelschlag <i>Motiv = Bewegungsfigur:</i> Der Falke bewegt sich mit dem Flügelschlag,	Dreitonfigur, Dreitonmotiv die Melodie mit dem Motiv.
	versetzte Wiederholung des Flügelschlags <i>Sequenz = versetzte Wiederholung des Motivs</i>	Sequenz ('Folge')
	Flügelschlag mit Gleiten	<i>Verlängerung des Motivs</i>
		<i>Umkehrung des Motivs</i>



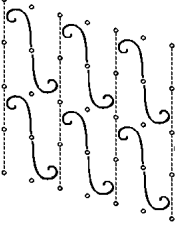

Abb. 11

Weitere Anbindungspunkte zum Begriff "Motiv" (= Bewegungsfigur):

- Motiv eines Täters (Beweggrund)
- Lokomotive (von der Stelle bewegen)
- Motor (bewegt das Auto wie der Flügelschlag den Falken)

5. S t u n d e :

Anbindung an Vorstellungen aus anderen Bereichen und paktische Übung

	1. Wiederholung des Motivs (10x)
	2. Wiederholung des Motivs (3x)
	3. versetzte Wiederholung/Sequenz
	4. Wiederholung mit Umkehrung: Grundform – Umkehrung – Grundform

Motivfolge = Muster (Teppich, Wandornament, Tapete, Treppengeländer, Kleid)

Abb. 12

Muster bestimmen die Welt: Beispiele aus dem Klassenzimmer, beim Blick aus dem Fenster auf eine Häuserzeile u. ä.

'Übersetzung' der grafischen Muster in musikalische (z. B. auf dem Xylophon)

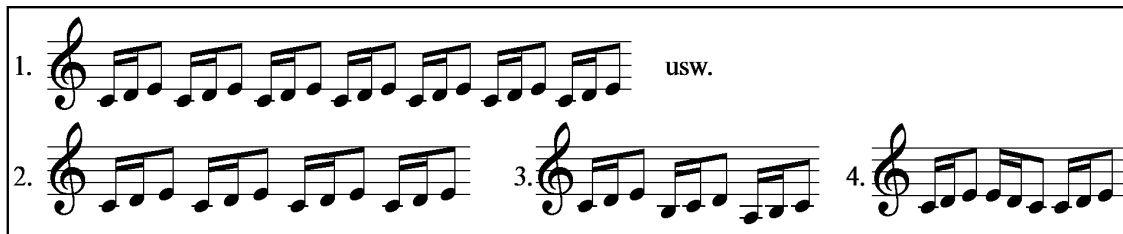


Abb. 13

Hör-, Erfindungs- und Blattsingübungen:



Abb. 14

Folgende **Unterrichtsprinzipien** werden durch das obige Modell verdeutlicht:

- Verbindung der verschiedenen Umgangsweisen: hören, analysieren, praktisches Musizieren, Wissen erwerben, nachdenken/interpretieren

- Erfahrungsorientierung:

Musiklehre wird nicht als abstraktes Wissen vermittelt - dabei würde die konkrete Musik auf ihre Belegfunktion reduziert -, sondern im Umgang mit den Besonderheiten konkreter Musik werden wesentliche Phänomene erfahren und dann erst auf den Begriff gebracht. Wie beim Sprechen grammatische und syntaktische Strukturen früher da sind (und angewendet werden) als die (aus ihnen abgeleiteten) begrifflich fixierten Regeln und Schemata, so sind auch die musikalischen Wahrnehmungs- und Produktionsprinzipien älter als ihre Kodifizierung in Musiktheorie und Formenlehre. Begriffe werden nicht als starre, sondern als dynamische, erlebbare Größen verstanden. Anschauung ohne Begriffe ist blind, Begriffe ohne Anschauung sind leer.

- Methodenvielfalt:

Je mehr Erklärungsmodelle angeboten und je mehr Wahrnehmungskanäle aktiviert werden, desto sicherer wird das Wissen verankert und desto deutlicher werden die musikalische Vorstellung, das Erleben und das Verstehen.

- Kontinuierlicher Unterricht:

Inhalte werden nicht im Stundenraster abgehakt, sondern längerfristig in einer zusammenhängenden Sequenz erarbeitet.

Genaueres Arbeiten statt schneller Zuordnungen:

Das ist nicht nur ergiebiger, sondern letztlich auch motivierender als oberflächliches 'Gerede'.

- Problemorientiertes Arbeiten:

Durch genaues Befragen der Musik nach verschiedenen übergreifenden Aspekten führt die Analyse zu Ergebnissen, die als ästhetisch und semantisch sinnhaft erfahren werden können (z. B. Raumordnung der Melodie, Charakter des Maulwurfs).

- Übung:

Ergebnisse werden nicht, reduziert auf verbale Definitionen, ‚abgelegt‘ und als solche dann repetiert, sondern durch vielfältige Anwendung und Erweiterung (Transfer) gefestigt.

- Schülerorientierung:

Der Unterricht knüpft an allgemein zugängliche Vorstellungen (Raumvorstellungen, menschliche Charaktere und Beziehungen) an und versucht, in Sujet (Fabel, Tiere, Miesepeter u. ä.) und Methoden (Singen, Musizieren, Vergleich mit Ornamenten) das Interesse der Schüler zu treffen. Damit öffnet sich der Unterricht für interdisziplinäre Zusammenhänge.

- Lebensweltorientierung:

Die Interpretation der Musik wird so weit vorgetrieben, daß ein Inbeziehungsetzen zu übergreifenden Problemen (Fremdenfeindlichkeit) möglich wird. Damit eröffnet sich auch eine wichtige erzieherische Komponente!

- Spiralcurriculum:

Neues kann im Bewußtsein nur verankert werden, wenn es an bestehende Strukturen sinnvoll angebunden wird. Deshalb müssen Prinzipien und Verfahren im Verlaufs des Unterrichts auch in größeren Distanzen immer wieder aufgegriffen werden.

Ein wichtiges Prinzip, das in dem Modell selbst nicht erscheint, aber bei der Weiterführung der Arbeit unbedingt mitbedacht werden sollte, ist die Einbeziehung der Musik der Schüler. 1995 erwies sich in diesem

Zusammenhang der Hit "Adiemus" (Delta-Werbung

im Fernsehen; CD "Songs of Sanctuary", 1995) als hochmotivierender und didaktisch geeigneter Stoff:

Adiemus (Delta-Werbung)

Adeadeamus a-de Adeadeamus da a-dea natus ade - a - du-a a-de-bade tue bade a-de-bade tue bade a-de-bade tue bade bade

The image shows a musical score for the song 'Adiemus'. It consists of two staves: a vocal line in the treble clef and a bass line in the bass clef. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The lyrics are written below the vocal line. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, with some chords in the bass line.

Abb. 15

3. Arbeit mit Noten

Noten sind nicht die Musik. Sie geben zwar bestimmte (und wesentliche) Parameter der Musik genau wieder, sind aber für den Nichtmusiker - und damit für fast alle Schüler - zunächst einmal völlig 'unanhörlich' und damit musikfern. Und den Sinn und die Bedeutung von Musik erschließen sie auch dem 'Lesekundigen' nicht von sich aus, sondern nur im Zusammenhang mit der im handelnden Umgang erworbenen Fähigkeit zu struktureller Wahrnehmung, einfühelndem Verstehen und geistiger Durchdringung. Jeder Musiklehrer muß sich der Gefahr bewußt sein, daß er aufgrund seiner Sozialisation und Ausbildung immer in Gefahr ist, Musikunterricht mit Unterricht in Notenschrift zu verwechseln. Ziel des Musikunterrichts kann nur sein, dem Schüler Erfahrungsmöglichkeiten mit Musik zu erschließen. Erfahrungen kann der Lehrer aber nicht über Begriffe und Symbole direkt vermitteln. Erfahrungen muß man selber machen. Musik erschließt (vermittelt) sich dem, der hören will und sich darin übt, der mit ihr ins Gespräch eintritt, im Prinzip von selbst. Der Lehrer muß seine Rolle als Vermittler dieser Vermittlung sehen (vgl. Richters "Didaktische Interpretation"). Und er muß auch sein Handwerkszeug, z. B. die Notenschrift, in dieser Vermittlungsfunktion methodisch einsetzen. Primär ist also die klangliche (hörende oder musikpraktische) Erfahrung der Musik. Die Begriffe und Symbole stellen die abstrakteste und damit letzte Stufe der möglichen Repräsentationen von Musik im Bewußtsein dar. Damit werden formale Repräsentationen wie Begriffe und Symbole nicht entwertet, sondern nur in die richtige Balance zu figuralen Repräsentationen gebracht.

Notationen sind für eine genauere Auseinandersetzung mit Musik im allgemeinen unverzichtbar. Ihr Einsatz muß aber auf die Möglichkeiten der Schüler abgestimmt werden. Ganze (komplizierte) Partituren einfach mitzulesen, lenkt eher von der gezielten Wahrnehmung ab. Sinnvoll ist das nur dann, wenn in einem Akt der Reduktion bestimmte Hör- und Leseaspekte dabei verfolgt und Methoden der Wahrnehmung und Analyse geübt werden. Da das aber in der Regel voraussetzt, daß in dem Notentext Markierungen als Hilfe und Orientierung eingetragen werden müssen und man deshalb auf Kopien angewiesen ist, werden die Grenzen solch extensiver 'Lektüre' schnell deutlich. Die didaktische Funktion der Noten ist es vor allem, musikalische Sachverhalte, die für ein Werk konstituierend sind, anschaulich und genau zu verdeutlichen, in der musikalischen Vorstellung als plastische Gestalt zu verankern und so einen hörenden Nachvollzug der Prozesse, denen sie im Verlauf des Werks unterworfen werden, zu ermöglichen. Damit überhaupt eine Verständigung über den Notentext im Unterricht möglich ist, müssen die Schüler Noten einigermaßen (d. h.: nicht wie ein Fachmann, sondern in einer Reduktion auf das Nötigste) lesen (= benennen) können. Aber wesentlicher ist die Fähigkeit, Noten mitzulesen (Dankmar Venus), d. h. ihnen wesentliche Informationen über die musikalische 'Gestalt' zu entnehmen. Hier bieten sich vor allem die analogen (Raum-/Zeit-)Elemente der Notenschrift - hoch/tief, dicht/aufgelockert, fallend/steigend, (ansatzweise) schnell/langsam, - und der grafische Wiedererkennungswert von Figuren (Themen, Motiven u. ä.) und Teilstücken an. Gegenüber solchen gestalthaft-gestischen sind musiktheoretische (vor allem die häufig noch zu dominant behandelten tonalen und harmonischen) Elemente nur in engem Rahmen sinnvoll in den Unterricht einzubringen. (Der Quintenzirkel erschließt als rein begriffliche Vorstellung nicht den ästhetischen Sinn von Musik.)

Für den Anfang bieten sich elementare Hörübungen an, die von figuralen Vorstellungen ausgehen und mit musikpraktischen Übungen gekoppelt sind:

Spiele mit verschiedenen Tonerzeugern: Gläsern, Flaschen, Klangstäben:

Hörübungen: Welche Gläser werden in welcher Reihenfolge angeschlagen? Wie kann man das aufschreiben? Schüler erfinden selbst solche Tonfolgen, schreiben sie auf, spielen sie nach der Notation, singen sie, können gespielte Notationen wiedererkennen (z. B.: die Reihenfolge mehrerer verschiedener Tonfolgen aufschreiben) u. ä.:

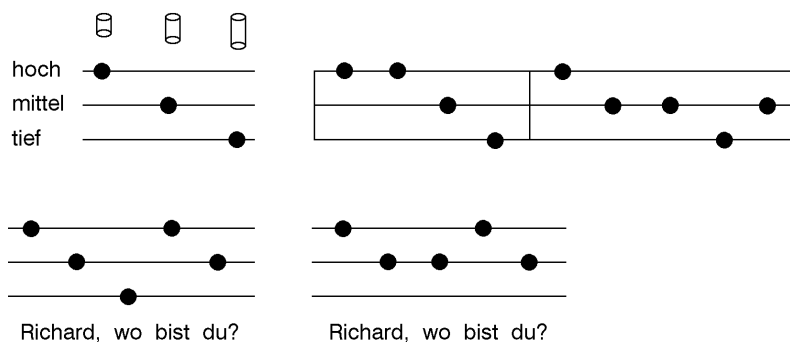


Abb. 16

Schüler produzieren auf Klangstäben skalische Tonfolgen und können das Auf und Ab mit Handbewegungen, grafischen Zeichen (Linien) nachvollziehen, aufschreiben und dann in Notenschrift übertragen:

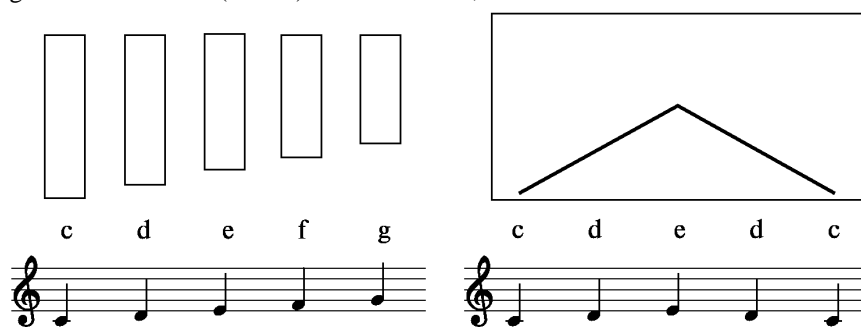


Abb. 17

Wichtig sind erleichternde Varianten wie die 'Lückenaufgabe', in der die Schüler fehlende Töne ergänzen,

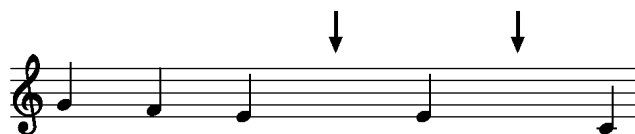


Abb. 18

oder 'Verfolgungsaufgaben':

Der Lehrer oder ein Schüler spielt ein notiertes Beispiel und bricht irgendwo ab ("Wo bin ich?") oder spielt einen Ton falsch. Solche Übungen der konturierten Wahrnehmung melodischer Abläufe sollten auch später, z. B. bei der Erarbeitung kleiner Instrumentalstücke fortgesetzt werden.

Bei dem Menuett in G von Bach kann man die Schüler z. B. die Mordente bzw. Praller - die, die Bach notiert hat oder die, die der Interpret nach barocker Verzierungspraxis hinzufügt - selbst finden und in den Notentext eintragen lassen. Da das aber für viele Schüler im Originaltempo eine Überforderung darstellt, sind vorbereitende Übungen im Mitlesen erforderlich: Singen der Melodie, Verfolgungsübung (Wo bin ich? Wo habe ich falsch gespielt?) und schließlich in Zeitlupe gespielte eigene Verzierungsversionen.



Abb. 19

Überhaupt ergeben sich viele Übungsmöglichkeiten mit unvollständigen Notentexten, die die Fähigkeit zum Mitlesen bzw. zur bewußten Wahrnehmung fördern und gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf spezielle Parameter lenken:

Ein Notentext wird um dynamische Zeichen ergänzt. Die Dynamik ist ein wichtiges Ausdrucksmittel. Da sie in der die Schüler umgebende Umgangsmusik selten in differenzierter Nuancierung vorkommt, ist es unerlässlich, hier etwas zu tun, um Schüler allmählich an die Empfindungssprache der klassischen und romantischen Musik

heranzuführen. Auch hier sind vorbereitende Übungen notwendig: Beispiele aus der Umwelt, wie sie früher in dem Buch "Sequenzen" benutzt wurden:

Vorbeimarsch einer Kappelle: p cresc. f decresc. p;

Fußballreportage: Steigerung und Rückentwicklung in Dynamik, Tonhöhenbewegung und Impulsdichte/'Schnelligkeit';

eigene instrumentale oder vokale Aktionen in den genannten Parametern;

grafische Darstellung solcher Abläufe (im Bereich der Dynamik als grafisches Profil und/oder mit den gebräuchlichen Dynamikzeichen):

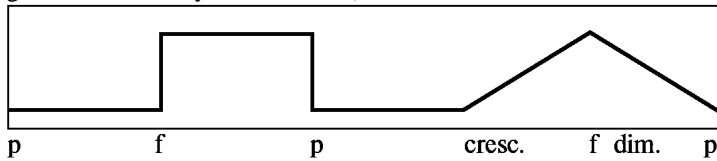


Abb. 20

Schließlich: Zuordnung des dynamischen Profils zu Noten:

1)	f	p	f	p
2)	f	mf	p	pp
3)	f	p	f	p

Abb. 21

Charpentier: "Te deum" (Eurovisionsmelodie)

1)	f	p	f	p
2)	p	f	f	p
3)	p	f	p	f

Abb. 22

Bela Bartók: Fuchslied (Mikrokosmos 95)

1. Fei-ne Kü-ken ha-be ich, lie-bes Füchs-lein, nicht für dich.

Tempo: Allegro con brio
 Dynamik: f

2. Steht der Sinn dir auch da-nach, Füchs-lein nimm dich nur in acht!

3. Fan-ge dich mit Ei-sen schwer, Frei-heit gäb's für dich nicht mehr.

mf rit.....

4. Frei-heit gäb's für dich nicht mehr, und dein Ma-gen blie-be leer.

p dim. Tempo I
f

Abb. 23

Eine weitere Variante des hörenden Mitlesens stellt Beispiel 24 dar:

Bela Bartók: For Children III, 14

Moderato ♩ = 96

Abb. 24

Die Melodie wird mit einem selbstgemachten Text (z. B.: "Komm, wir gehen jetzt ins Feld. Wollen dort den Weizen mähen, munter dann nach Hause ziehn und am Abend tanzen viel.") nach Noten (c) gesungen. Wenn die Klasse auf diese Weise mit der notierten Melodie einigermaßen vertraut ist, spielt der Lehrer das Original vor (a), und die Schüler markieren in der ihnen vorliegenden Melodiestimme (c) die Töne, zu denen in der linken Hand eine Begleitung erklingt (b). Die Begleitklänge können auch als rhythmische Notation unter die Melodie geschrieben werden (d) und dann mit Körper- und Schlaginstrumenten realisiert werden.

Der Parameter Klangfarbe eignet sich in besonderem Maße als Stimulator von Hör- und Mitleseaktionen. In dem Ausschnitt aus Mussorgskys Promenade (Bilder einer Ausstellung) tragen die Schüler die Instrumentation Ravels in den Notentext ein, indem sie die Stellen, wo die Streicher spielen, markieren

Abb. 25

oder - synchron zum Notentext - eine Klangfarbenpartitur anfertigen:

Abb. 26

Nicht unerwähnt bleiben soll auch die Methode des Notenzuzzles, bei der 'Schnipsel' richtig zusammengesetzt werden:

Abb. 27

Es sei aber nicht verschwiegen, daß diese Methode bei längeren Stücken recht aufwendig ist und mehr spielerisch-motorische Bedürfnisse als differenzierte Hörerfahrungen initiiert.

Wie man bei der Arbeit am Notentext die Schüler für die Ausdrucksgestik bzw. Energetik der Musik sensibilisieren kann, soll an zwei Liedern gezeigt werden. Das Nachzeichnen des Melodieverlaufs im Notentext oder, besser, in einem Raum-Zeit-Raster, in dem die Achsentöne (Tonika, Dominante) abgebildet sind, macht nicht nur die Spannungsbögen und die Schönheit der Form deutlich und erlebbar, sondern führt - im Verein mit der Notentextanalyse - zu sensiblen Interpretationen des Gehalts.

Die güldene Sonne bringt Leben und Wonne, die Finsternis weicht. Der Morgen sich zeigt, die Rote aufsteigt, der Monde verbleicht.

Abb. 28

Bei dem Lied "Die güldene Sonne" werden die positiven Begriffe ("Sonne", "Leben und Wonne", "Morgen", "Rote") durch die lebendige, melismatische Achtelfigur dargestellt, die negativen Begriffe ("Finsternis", "Monde") durch den stockenden, bremsenden punktierten Rhythmus. Rein musikalisch hat diese Figur schlußbildende Funktion.

Die Tonhöhenbewegung verdeutlicht das 'Aufgehen' des neuen Tages durch steigende Bewegung und Aufwärtssequenzierung ("bringt Leben", "der Morgen sich zeigt", "die Rote aufsteigt"), das 'Vergehen' der Nacht durch Abwärtsbewegung ("die Finsternis weicht") bzw. Auspendeln in tiefer Lage ("der Monde verbleicht").

I. We shall overcome, We shall overcome, We shall overcome some day. Oh, deep in my heart I do believe that we shall overcome some day.

Abb. 29

Bei "We shall overcome" ist das 'Friedensprogramm' unmittelbar aus der Melodie ablesbar: legato, Sekundmelodik (skalische Melodik), ruhige Bewegung (Viertel, Halbe), fallende Tendenz der Motive (Figuren), fallende Gesamtrendenz (vom Dominantton zum Grundton). Die spektakuläre Aufwärtsbewegung bis zum d" - hier wird sogar die obere Raumgrenze durchstoßen! - widerspricht dem nicht, sie drückt die Hoffnung aus: "some day!" Die Raumgestik verdeutlicht insgesamt mit der Motivwiederholung am Anfang und mit den fallenden Wellen des 2. Teils das tiefe Vertrauen ("deep in my heart") in die Macht der Liebe.

Eine solche Form der Notentextanalyse, die mit eigenen Realisationsversuchen verbunden ist, bildet die ideale Voraussetzung zum Hören von Interpretationen und Bearbeitungen anderer. Bei "We shall overcome" z. B. bieten sich an:

- Joan Baez (1963, CD "Joan Baez in Concert, Part 2", VMD 2123): Folkstil, akustische Gitarre, Summen ('Beruhigung', vgl. das In-den-Schlaf-Summen), Mitsingen des Publikums: Identifikation, Zusammengehörigkeit, Gemeinschaft
- The Johnny Thomson Singers (1990, CD "The Best of Gospel", LC7224): Es werden nur noch einzelne Elemente des Textes und der Melodie benutzt und in freiem, teils improvisierten Gospelstil verarbeitet (call & response, beschwörende Wiederholungen einzelner Worte und Motive, hot intonation, shouts, ekstatische 'Vergegenwärtigung' des ersehnten Zustandes).

4. Arbeit mit Visualisierungsmodellen

Das Wesen grafischer Fixierung besteht darin, daß bestimmte Struktur- oder Ausdruckselemente der Musik (auf Kosten anderer Aspekte) veranschaulicht werden. Eine Grafik leistet also, wenn sie sinnvoll sein soll, etwas anderes als der Notentext. Ein selektives 'Nachzeichnen' des Notentextes (z. B. auf einer aufgelegten Folie) setzt analytische Entscheidungen voraus. So werden bei der folgenden Umsetzung des Ausschnitts aus Mussorgskys Gnomus (Bilder einer Ausstellung) drei Bewegungs- bzw. Ausdrucksgesten durch entsprechende Symbole (oder Farben) unterschieden und für die Wahrnehmung anschaulich gemacht: die huschende (fahrig?), die stolpernde (springende?) und die langgezogene Bewegung (Stöhnlaut?).



Abb. 30

Der Wert einer solchen Arbeit liegt zunächst schon in der strukturierten Erschließung des Notentextes bzw. der konturierteren Wahrnehmung der Musik (beim Mitlesen des grafisch aufbereiteten Notentextes bzw. der vom Notentext abgelösten grafischen Darstellung), vor allem aber in der Möglichkeit, mit den verinnerlichten (mit Klangvorstellungen verbundenen) Zeichen weiterzuarbeiten und andere Teile des Stückes oder Bearbeitungen des Stückes hörend zu erschließen und aufzuzeichnen. Die entsprechende Stelle in der Bearbeitung von Emerson, Lake & Palmer ("Pictures at an exhibition") sieht in der Aufzeichnung so aus:



Abb. 31

Diese Methode ist besonders geeignet, motivische Entwicklungen und Formverläufe deutlich zu machen, entspricht sie doch dem Wesen der Musik, mit einer begrenzten Zahl an Elementen zu arbeiten, die durch Wiederholung, Neukombination und Weiterentwicklung zu einer Form wachsen.

Die strukturellen Zusammenhänge von Beethovens Sonate op. 10, Nr. 1 lassen sich zwar auch durch eine Motivtabelle visualisieren (Abb.32), doch erschließt sich damit nur die abstrakte Materialorganisation, nicht aber deren lebendiger, in der Zeit ablaufender Zusammenhang. Das leistet viel besser ein grafisches Nachzeichnen des Notentextes, bei dem gleichwohl durch Farben die verschiedenen Elemente (Akkordschlag, Akkordbrechung, die aus der Repetitionsfigur über die angehängte fallende Sekunde sich entwickelnde melodische Linie) mitberücksichtigt werden (Abb. 33, allerdings hier ohne Farben). Diese Darstellungsform vermittelt eine genauere Vorstellung vom Kräfte- und Kombinationsspiel der Elemente.



Abb. 32

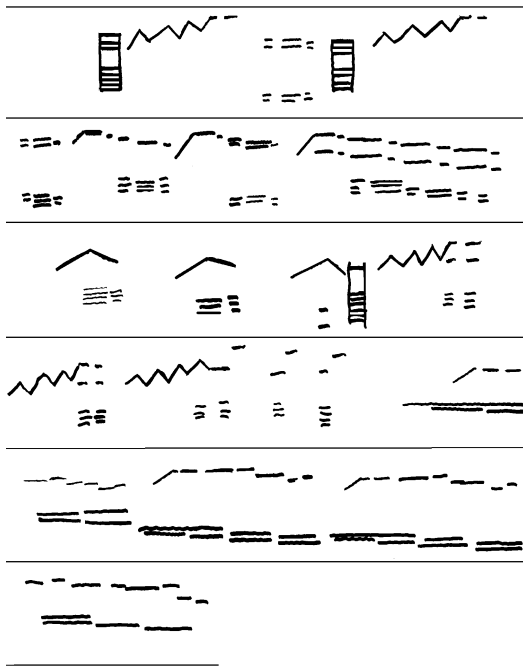


Abb. 33

Die expressive Ausdrucksentwicklung kann damit aber nur ansatzweise erfaßt werden. Sie läßt sich nur über Worte vermitteln. Da die Motive und Elemente immer auch Ausdrucksgesten sind, muß die strukturelle Beschreibung und Definition der Motive bzw. Elemente immer gekoppelt sein mit einer verbalen Kennzeichnung des Ausdrucksgehalts bzw. der Anmutungsqualität. Im vorliegenden Fall könnte die Grundkonstellation etwa folgendermaßen definiert werden:

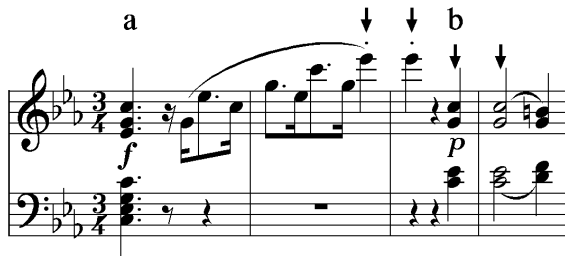


Abb. 34

Motiv a ist gekennzeichnet durch den Akkordschlag, die gezackt hochsteigende Dreiklangsbruchung, den punktierten Rhythmus, die kurzen Notenwerte, das forte, Motiv b durch die fallende Sekundlinie, die harmonische Begleitung, den weichen Rhythmus mit langen Notenwerten, das piano.

Beide stehen sich dualistisch gegenüber: der hektisch-aufbrausende Gestus von a und der weich nachgebende Gestus von b. Beide sind aber auch - über die Pause hinweg - verklammert durch die Repetitionsfigur (es-es und c-c, die zuerst in der scharfen Staccatoform, dann weicher auftritt). Damit wird - dem klassischen Charakterbegriff entsprechend - das Aufeinander-bezogen-sein der beiden gegensätzlichen Motive deutlich, aus dem der Satz sich als Einheit entwickelt.

Schon in der SI läßt sich der Satz als innere psychologische Auseinandersetzung verstehen. Dabei verdeutlicht die grafische Nachzeichnung, wie bald die eine, bald die andere Seite in dem dramatischen Geschehen die Oberhand gewinnt. Auch die (trotz der scheinbaren Hektik und Turbulenz gegebene) ästhetische Ausgewogenheit wird sichtbar: In der ersten Phase wechseln beide Elemente ab, in der 2. Phase dominiert die fallende Linie, das Stück scheint zu 'versickern', in der dritten Phase trumpft dann die herrisch aggressive Geste umso unverhohlener auf.

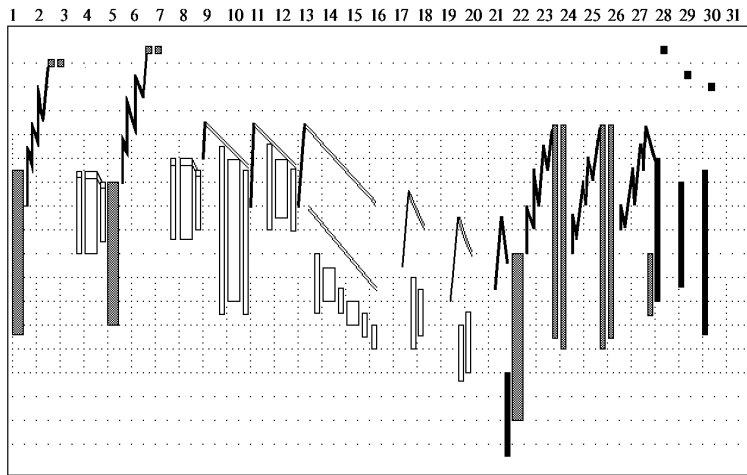


Abb. 35

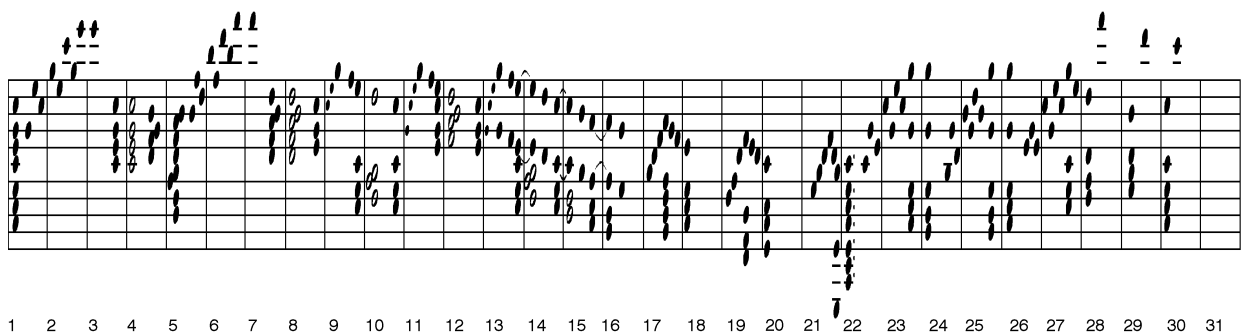


Abb. 36

Eine genauere raum-zeitliche Abbildung im Notenslinienraster (s. o.) zeigt, wie vollendet ausbalanciert die Tongruppen horizontal und vertikal sind, man vergleiche etwa, wie ab T. 22 die nach oben 'spritzenden' Spitzentöne (g", f", d"', c'") das (fast) spiegelbildliche Pendant zu den Spitzentönen des 1. Teils bilden. Auf zweifache Weise führt so die motivisch-thematische Analyse zu (gerade auch für die Schüler) plausiblen Ergebnissen: die motivisch thematische Entwicklung erscheint als ästhetisch-werkimmanent sinnvoll geordneter Prozeß und ineins damit als nachvollziehbarer differenzierter Ausdrucksverlauf. Die Einbeziehung der Sinn- und Bedeutungsebene ist unverzichtbar, denn die bloß beschreibend festgemachte Tatsache, daß ein Motiv umgekehrt, verlängert, sequenziert usw. wird, ist ja an sich ohne Bedeutung. Ein mögliches Mißverständnis muß angesprochen werden: Die verbale Kennzeichnung des 'Charakters' und seiner ausdrucksplastischen Facetten darf nicht mit einer 'programmatischen Erklärung' verwechselt werden, so als ob man den musikalischen Diskurs in eine Handlung 'übersetzen' könnte. Ihr Zweck ist vielmehr ein analoges Verdeutlichen von musikalischen Sinnelementen und deren prozeßhafter Entwicklung, durch das ästhetisches Erleben der Musik initiiert, aber nicht ersetzt werden soll.

Von dem oben skizzierten Ansatz her erschließt sich die Form in sinnvollerer Weise als über eine schematische Formanalyse: Für einen Schüler ist es z. B. fast unmöglich, das zweite Thema in Es-Dur (T. 56ff.) zu finden - vom Hören her schon gar nicht -, denn von dem Schema "Zweites Thema = Gegensatz zum ersten" her kann er nur den Teil ab T. 32 als Gegenpol hören. Daß eine Sonate Beethovens auch über einen idealtypischen Formgrundriß geschrieben ist, soll nicht geleugnet werden, doch geschieht das nicht in der Weise, wie es die schematische Formanalyse, die von allem Inhalt absieht, suggeriert, nämlich eben nicht als Ausfüllen eines Rasters. Wichtiger als die Architekturmetapher ist für den Unterricht das Grundprinzip des Sonatenhauptsatzes: die von einer (meist gegensätzlich geprägten) Grundkonstellation aus in Gang gesetzte Entwicklung. In der vorliegenden Sonate ist der Gegensatz schon in der 1. Phrase selbst enthalten. Er bestimmt die 1. Periode, den ersten Themenkomplex und die ganze weitere Entwicklung. Und von hier aus werden auch die formalen Besonderheiten des Formablaufs, vor denen die vordergründige Formanalyse versagt, irgendwie plausibel 'erklärbar'. Die Generalpause (T. 31) z. B. könnte man wie ein erschrecktes Innehalten angesichts des wilden Ausbruchs zuvor empfinden oder wie ein rigides Zurückweisen der 'Aufweichversuche' ("Schluß damit!"). Ihr folgt ein tastendes Wiederaufgreifen der Gegenkräfte (Motiv b - man vergleiche die abwärtslaufende Baßlinie T. 32 ff. mit der fallenden Melodielinie T. 9ff. -), bis schließlich über eine Verwandlung des Motivs b zu einer spielerisch-leichten, 'galanten' Figur (T. 49ff.) im 2. Thema zeitweise eine Harmonisierung der gegensätzlichen Motive in einer fast liedhaften Gestalt über einem Albertibaßteppich gelingt,

bevor dann wieder... usw. Aufgabe des Unterrichts kann es natürlich nicht sein, alle diese und andere Details vollständig anzugehen, das verbietet der Zeitrahmen und - vor allem - die Aufnahmefähigkeit der Schüler. Vollständigkeit kann niemals das Ziel sein. Dennoch ist ein genaues Arbeiten an exemplarisch gewählten Details wichtiger als ein bloßes 'Drüberweghören' über Formteile. Hören lernen heißt vor allem aktiv werden, es ist als Wahrnehmungstraining ein Gegenprogramm gegen die vom Medienkonsum geförderte oberflächliche oder plakative Rezeption. Daß das nur an kleinen Ausschnitten und in kleinen Einheiten geht, ist zwar bedauerlich, aber nicht zu ändern. Großformen 'durchzustehen' lernt man durch häufige Konzertbesuche. Im Unterricht hat man es in der Regel nur mit einzelnen Sätzen/Ausschnitten zu tun, und selbst vor deren angemessener Gesamt-Rezeption steht meist die Arbeit an den konstituierenden Materialelementen und Prinzipien.

5. Formübersichten

Wenn die Elemente, aus denen eine Form sich konstituiert, erarbeitet sind, lassen sie sich auf einer abstrakteren Ebene mit einem Symbol zusammenfassen, das die wichtigen Gesten nicht mehr einzeln wiedergibt, aber aufgrund der vorherigen Erfahrung repräsentiert. Wenn z. B. bei Bartóks "Molto vivace" (For children XL) durch Singen - evtl. mit selbst gemachten Texten (z. B.: Kommt mal alle her, ich werd' euch jetzt was Tolles zaubern: Lirum, larum / abrakadarum / lirum, larum, warum / abrakadarum) und Spielen - mit einer zündenden Schlagwerkbegleitung - die Melodie (Abb. 37) praktisch erarbeitet ist und wenn Melodie und Begleitung hinsichtlich ihrer motivischen Elemente erschlossen und grafisch dargestellt worden sind, dann läßt sich dieser Abschnitt mit wenigen Symbolen zusammenfassen.

Abb. 37

Mit diesen abstrakteren Symbolen kann dann der Gesamtverlauf in einer Höranalyse 'mitgeschrieben' werden:

Abb. 38

Diese anstrengende Arbeit, die nicht in einer Stunde geleistet werden kann, wird aufgelockert durch wiederholende Übungen im Mitlesen/Mitzeigen der fertiggestellten Teile, und durch eine semantische Analyse: Der Text des Stückes ist ein uralter, nicht übersetzbarer Zauberspruch. Diese inhaltliche Dimension ist wichtig für die Erarbeitung, weil sie den Schülern das Werk auch in seiner Klanggestik nahe bringt. Der Vergleich mit Zaubersprüchen zeigt, daß die leiernden Wiederholungen der Melodie und die ostinaten Baßfiguren Beschwörungscharakter haben. Die extremen dynamischen Kurven jagen Angst ein, die schweren 'Glockentöne' des Basses suggerieren Macht und Stärke. Die Dynamikkurve ist sehr geeignet, die Ästhetik der formalen Anlage zu verdeutlichen.

Wenn die Grenze der Belastbarkeit erreicht ist, sollte man nicht darüberhinaus Ergebnisse durchboxen. Es gibt sowieso keine vollständige Analyse. Allerdings sollte die Analyse immer insofern ein Ganzes sein, als der Sinn einer Sache in den Blick gekommen ist und die Schüler sie deutlich erfahren und wahrgenommen haben. Sinnvoll kann es auch sein, nach einer Teilerarbeitung die vollständige Grafik für die abschließende Interpretation vorzugeben.

Der Effekt solcher grafischen Darstellungen ist ja nicht nur, sie Wahrnehmung schulen, sondern auch, daß sie ein plastisches Ausgangsmaterial zur Problematisierung von Gehalt und Gestalt bilden. Gerade dadurch, daß die Darstellung in einer einzigen Zeile erfolgt, wird das in der Zeit Verfließende als Ganzes überschau- und interpretierbar. In diesem Zusammenhang können dann auch ein Buchstabenschema und die verbale Kennzeichnung der Teile und ihrer Funktion zur Verdeutlichung beitragen.

Auch bei nicht-gestischer, gestaltlos-fließender oder flächenhaft-montierter Musik kann man die sich überlagernden Strukturen und die allmählich wechselnden Aggregatzustände grafisch verdeutlichen und damit der bewußten Rezeption und Deutung zugänglich machen:

Lloyd Webber: The Crucifixion (aus: "Jesus Christ Superstar")

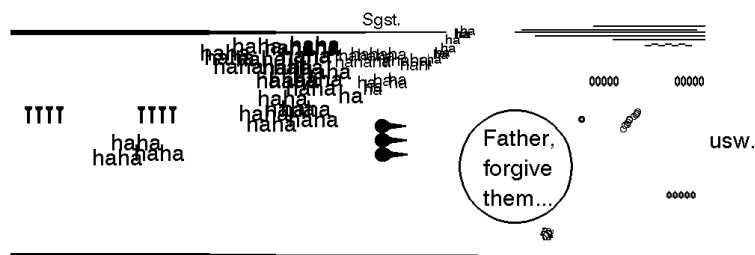


Abb. 39

Man kann die einzelnen Schichten auch - z. B. bei einem Techno-Titel oder einem minimal-music-Stück - aus der Notation sich praktisch und hörend erarbeiten, dann mit Buchstaben oder grafischen Symbolen repräsentieren und den Ablauf in Teilen oder ganz beschreiben: Wie folgen die Elemente aufeinander? Welche Elemente werden kombiniert? Wie oft wird ein Loop wiederholt? Wo wird die ganze Klangfläche einen Ton tiefer gesetzt? u. ä.

Music Instructor (Instrumental Dance Mix) P 1995 Akropolis (EMI)



Abb. 40

Philipp Glass: Etoile Polaire (1977)

The image shows a musical score for the piece 'Etoile Polaire' by Philip Glass. It consists of five staves. The top two staves are vocal lines for soprano (s^{wa}) and alto (s), both in treble clef. The third staff is a piano accompaniment in treble clef, featuring sustained chords. The fourth staff is a piano accompaniment in bass clef, featuring a steady eighth-note pattern. The fifth staff is a piano accompaniment in bass clef, also featuring a steady eighth-note pattern. The music is in 4/4 time and the key signature has two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are 'Hi - a - ho,'.

Abb. 41

Alexander Borodin: Eine Steppenskizze aus Mittelasien (1880)

In der einförmigen Steppe Mittelasiens erklingen die bisher fremden Töne eines friedlichen russischen Liedes. Aus der Ferne vernimmt man das Getrappel von Pferden und Kamelen und den eigentümlichen Klang einer morgenländischen Weise. Eine einheimische Karawane nähert sich. Unter dem Schutze der russischen Waffen zieht sie sicher und sorglos ihren weiten Weg durch die unermessliche Wüste. Weiter und weiter entfernt sie sich. Das Lied der Russen und die Weise der Asiaten verbinden sich zu einer gemeinsamen Harmonie, deren Wiederhall sich nach und nach in den Lüften der Steppe verliert.

Material:

"russisches Lied"



[abgespaltener Kopf des "russischen Liedes"

augmentierter Kopf des "russischen Liedes"

augmentierte Form des "russischen Liedes"

"morgenländische Weise"

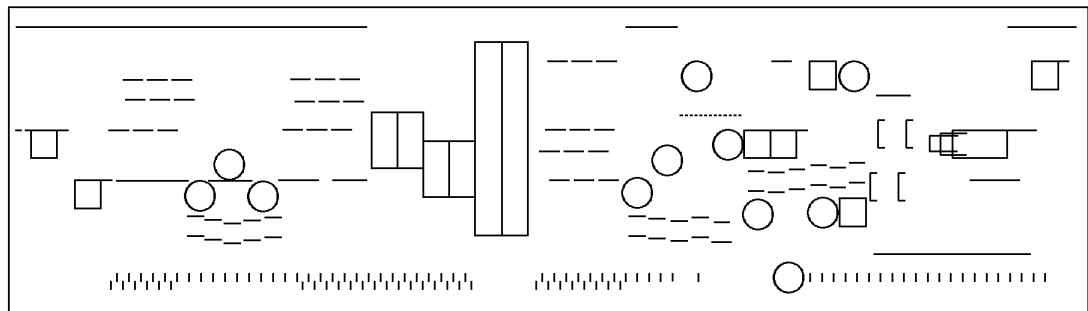


||| "Getrappel"

— Liegeton

Instrumentierung der Themenauftritte	Kl		EH		Kl	Fl		EH	V1	Ob	Fl	Kl	V	Fl
	H				H	Ob		Vc	V2	V	VI	H	Ob	Ob
					EH				Va	Vc		EH	Kl	
					Kl				Vc		H	EH		
					Fg						Fg	Va		
				Vc							Vc			

grafische Strukturskizze



Bezüge zum Programm



Dynamikprofil



Abb. 42

Das idealtypische Arbeitspapier zu Borodins Steppenskizze (Abb. 42) enthält alle Erarbeitungselemente und die (unter einem bestimmten Blickwinkel akzentuierten) Ergebnisse im Verbund:

- das Programm des Stückes,
- das musikalische Grundmaterial (die beiden Hauptthemen sowie charakteristische, für das Verständnis unabdingbare Elemente - Getrappelfigur, Liegetöne -) mit den ihnen zugeordneten grafischen Symbolen,
- die einzeilige Formübersicht,
- Angaben zur Instrumentierung der Themenauftritte,
- das (der Partitur entnommene, in Einspielungen selten exakt realisierte) Dynamikprofil,
- die semantische Deutung im Sinne der Zuordnung von Vorstellungsinhalten des Programms zu musikalischen Figuren.

Dieses Arbeitspapier - als Ergebnis der didaktischen Vorbereitung des Lehrers verstanden - bietet viele und unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht. Die beiden Extreme sind: (1) die vollständige Erarbeitung von den Elementen bis zum Ganzen des Arbeitspapiers und (2) die vollständige Vorgabe des Arbeitspapiers als Ausgangspunkt für die Arbeit im Unterricht. Beide Vorgehensweisen sind im Prinzip sinnvoll, haben aber Nachteile: die erste verbietet sich in diesem Falle wegen des die Schüler überfordernden Zeit- und Arbeitsaufwands, die zweite wegen der starken Einengung der Schüleraktivitäten. Die effektivsten Verfahren liegen dazwischen. Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten der Anpassung an bestimmte Intentionen, Voraussetzungen und die jeweilige Motivationsstruktur.

Was das Arbeitspapier aber von sich aus noch nicht leistet, ist eine Deutung des Ganzen, die über das Vordergründig-Programmatische hinausgeht. Dazu bedarf es der Problematisierung (der Aufhebung der Selbstverständlichkeiten) und eines perspektivischen ('fremden') Blickes auf das Stück.

In der unterrichtlichen Arbeit tauchen in der Regel von selbst Probleme, Fragen und 'Ansichten' auf, die nach einer Deutung verlangen. Wenn man z. B. die Erarbeitung damit beginnt, die Schüler Kompositionserwartungen zu dem Text des Programms entwickeln zu lassen - Wie könnte man das Programm filmisch darstellen, und wie könnte die Musik dazu aussehen? -, dann werden u. a. mit größter Wahrscheinlichkeit folgende Elemente auftauchen: Perspektivendynamik: pp, allmähliches cresc. bis zum ff ('nähert sich'), allmähliches decresc. bis zum pp ('entfernt sich'), durchgehende Liegeklänge ('Steppe'), Pferdegetrappel (von dem 'Stichwort' an durchgehend). Bei dem Vergleich mit Borodins Lösung gibt es dann eine Überraschung: Es fehlt die Perspektivendynamik, denn das ff setzt überfallartig ein - und genau an dieser Stelle verschwinden auch die Liegeklänge und das Getrappel. Daß das als ungewöhnlich ('unrealistisch') empfunden wird, zeigen auch die meisten Einspielungen des Werks, die hier (fast im Sinne der Perspektivendynamik) zu glätten versuchen, dabei aber das charakteristische der Stelle, ihre eigentliche Bedeutung, verfehlen, denn wer könnte mit recht annehmen, Borodin wäre auf diese naheliegende Lösung nicht auch gekommen, wenn er es denn gewollt hätte.

Ein anderer Problemhorizont öffnet sich, wenn ein Schüler plötzlich Parallelen zum aktuellen Geschehen, z. B. in Tschetschenien, anspricht. Das Gedankenexperiment, das Geschehen einmal aus der Perspektive der betroffenen asiatischen Völker zu betrachten, läßt Dinge in den Blick kommen, die vorher verschlossen waren. Es erhebt sich die Frage, wie Borodin und sein Werk sich zu diesen politischen Implikationen verhalten. Stützt die Musik dieses (negativ gesehen) imperialistische Expansionsgebaren oder diese (positiv gesehen) ordnungspolitische Rolle Rußlands oder ist sie einfach nur 'schöne' Musik? An dieser Stelle bieten sich fachübergreifende Informationen an zum historischen Kontext (z. B. ein Blick in eine Karte, die die Ausdehnung Rußlands bzw. seine Eroberungen im 19. Jh. darstellt) und zum Denken der Zeit.

Fjodor Michajlowitsch Dostojewsky:

"Rußland kann doch nicht der großen Idee untreu werden, die es als Vermächtnis von einer Reihe von Jahrhunderten empfangt, und der es bisher unbeirrt folgte. Diese Idee besteht unter anderem auch in der Vereinigung der Slawen; diese Vereinigung ist aber keine Vergewaltigung und keine Eroberung, sondern ein Dienst der Allmenschheit. Wann und wie oft hat denn Rußland in der Politik nur seiner direkten Vorteile wegen gehandelt?"

Tagebuch eines Schriftstellers, 1876. Zit. nach: D. Tschizewsky und D. Groh (Hg.): Europa und Rußland, Darmstadt 1959, S. 477

Programm der Uraufführung 20. (8.) April 1880 in Petersburg (Man beachte die Unterschiede zu dem späteren Programmtext!):

"In der mittelasiatischen Wüste erklingt erstmals der Gesang eines friedlichen russischen Liedes. Man hört das näherkommende Getrappel von Pferden und Kamelen und die wehmütigen Klänge einer orientalischen Weise. Durch die unendliche Steppe kommt eine einheimische Karawane heran, beschützt von russischen Kriegerern. Vertrauensvoll und ohne Angst zieht sie ihren langen Weg dahin, unter der Bewachung der schrecklichen Kriegsmacht der Sieger.

Die Karawane entfernt sich weiter und weiter. Die friedlichen Weisen der Besiegten und der Sieger fügen sich zu einer Harmonie, deren Nachhall noch lange in der Steppe zu hören ist, bis er schließlich in der Ferne langsam erstickt. Borodin"

Zit. nach: Sigrid Neef: Die russischen Fünf, Berlin 1992, S. 88

Mit dem 'neuen Blick' beginnt das Stück plötzlich zu 'sprechen'. Die Form erhält neben dem ästhetischen auch einen semantischen Sinn, Einzelzüge wirken plötzlich charakteristisch und lebendig: Das russische Thema ist dominant: es erscheint am Anfang und am Schluß, es kommt aus dem Steppenton und 'entschwebt' am Schluß wieder in ihn: die Steppe, der laut Programm der russische Ton bisher fremd ist, wird sozusagen 'russifiziert'. Der gleiche Gedanke artikuliert sich in den imitatorisch verschachtelten Themenfragmenten gegen Schluß, die den "Nachhall" des russischen Liedes in der Steppe darstellen. In der Mitte des Stückes tritt - entsprechend dem ursprünglichen Programm ("schreckliche Kriegsmacht") und wirkungsvoll inszeniert durch das plötzliche ff, die massive Klanggestaltung, die im Sinne einer Hymne kompakte Ausharmonisierung (die schon in den vorhergehenden Themenauftritten begann), die 'programmwidrige' Ausblendung des Ambiente (Getrappel, Steppentöne) und die (nur mit Hilfe des Lehrers zu findende) harmonische Rückung von Es nach C - das Russenthema ganz martialisch auf. (Die zarte Verschmelzung dieses Themas mit dem Steppenton am Schluß stellt sozusagen die Verinnerlichung des hier formulierten Machtanspruchs dar.) Zugunsten dieser effektvollen Inszenierung verzichtet Borodin auch auf die vom Programm her naheliegende Perspektivendynamik. Das orientalische Thema erscheint zwar auch relativ häufig, wird aber im zweiten Teil zunehmend durch die Instrumentation und die chromatisierte Harmonik 'europäisiert'. Borodin schreibt also keine Programmmusik im eigentlichen Sinne, sondern ein poetisches Gemälde mit deutlich artikulierter politischer Aussage, auch wenn das ihm selbst nicht bewußt bzw. als Problem nicht erkennbar ist.

Es wird deutlich, daß der Blick von außen der Musik nicht 'äußerlich' bleiben muß, führt er doch nicht nur zum kognitiven Verstehen auffälliger Merkmale der Faktur, sondern gerade auch zum genaueren Hören und Erleben (z. B. der feinen klang sinnlichen Verschmelzung von Steppenton und Russenthema, der unterschiedlichen Facetten des Russenthemas usw.).

Ein ganz wichtiger, wenn auch zunächst nur als vordergründig erscheinender Vorteil einer solchen Arbeit ist, daß er Anlaß zum nochmaligen, anderen Hören gibt. (Prinzip der Langsamkeit, der intensiven Beschäftigung mit dem Gegenstand, die dem fast-food-Verhalten widerspricht). Das ist der wohl wichtigste Punkt bei der Reflexion über Musikhören im Unterricht. Aufgabe des Unterrichts ist es zunächst einmal, vielfältige Höranlässe zu schaffen, damit die Schüler intensiv in Kontakt mit der Musik selbst kommen.

Ein anderer - auch sehr aktueller - Gedankenhorizont, in den sich das Stück einordnen ließe ist der ästhetisch-formale. Borodin vertritt mit dem 'Mächtigen Häuflein' die Idee einer russischen Nationalmusik, die sich scharf abgrenzt von dem nach Westen orientierten 'Akademimus', wie er vor allem von Tschaikowsky vertreten wird. Folgende Texte sollen die ästhetische Diskussion verdeutlichen:

Rezension der Aufführung im Dezember 1883 in Moskau von Ossip Lewenson:

"Wenn man aus dem Programm jene Bilder streicht, die in Musik einfach nicht übersetzbar sind, so bleibt nur das 'Pferdegetrappel' und die beiden Lieder: das russische und das orientalische. Der tonmalerische Effekt des 'Pferdegetrappels' ist jedoch nicht neu und wesentlich besser von Liszt in der ersten der Zwei Episoden aus Lenaus Faust vorgestellt worden, während russische, orientalische und andere Lieder in einem Musikwerk nur dann von irgendeinem Wert sind, wenn der Komponist irgend etwas mit ihnen anstellt. Dort, wo jegliche Durchführung von Themen fehlt und nur eine Aufeinanderfolge oder, wie in diesem Fall, ein geschickt kombinierter Zusammenklang arrangiert ist, entsteht eine Art Potpourri. Bei raffinierter Instrumentation und einfühlsamer Interpretation durch das Orchester kann ein solches Werk vorübergehend Erfolg haben."

Zit. nach: Ernst Kuhn (Hg.): Alexander Borodin, Berlin 1992, S. 388f.

Tschaikowsky:

"Ich habe gelernt, mich zu überwinden. Ich bin glücklich, daß ich nicht in die Fußstapfen meiner russischen Landsleute getreten bin, die es aus Mangel an Selbstvertrauen und Selbstbeherrschung vorziehen, sich auszuruhen und alles zu verschieben, sobald sie auf die geringsten Schwierigkeiten stoßen. Deshalb schreiben sie - trotz großer Begabung - so wenig und so diletantenhaft."

Brief vom 5. 3. 1878 an Frau von Meck. Zit. nach: Everett Helm: Tschaikowsky, Reinbek 1976, S. 127

Gerald Abraham:

"Diese äußerste Primitivität des musikalischen Denkens gibt uns manchmal einen harten Stoß. Der Russe kümmert sich meistens fast ausschließlich um den Reiz, den die Klangstruktur im gegenwärtigen Augenblick ausstrahlt, seine geistige Schau ist nicht genügend weit und gedächtnisstark, um jenen Genuß zu vermitteln, den wir aus den besten Werken von Beethoven oder Brahms zu ziehen vermögen, wenn wir fühlen, um mit den Worten Walter Paters zu reden, daß der Komponist >das Ende vorausgesehen und es nie aus den Augen verloren hat<... Die Grundlage der neuen Weise musikalischer Komposition in Westeuropa, das System logischer Entwicklung von ursprünglichen Gedanken, dessen erster wahrhaft bedeutender Meister Beethoven war, ist dem Geist der russischen Musik vollkommen fremd... Bei den Russen können wir nie beobachten, daß sich einige unscheinbare Keime entfalten, sich selbst in immer neuem Lichte zeigen, bis ihre Möglichkeiten beinahe unerschöpflich erscheinen und sie sich zu einem großen, kunstvoll zusammenhängenden Klangkörper auswachsen. Ein solches Denken in Tönen - ein progressives Denken - ist nicht die Art, in der die Russen

gestalten; bei ihnen besteht die geistige Arbeit mehr in einem Brüten, sie wälzen die Ideen unaufhörlich in ihrem Geiste umher, betrachten sie von den verschiedensten Seiten her, stellen sie vor sonderbare und phantastische Hintergründe, aber niemals entwickeln sie etwas aus ihnen."

Über russische Musik, Basel 1947. Amerbach-Verlag, S. 14 - 17

Die ästhetische Diskussion ist der (auch aktuellen) politischen Diskussion über die Rolle Rußlands zum Verwechseln ähnlich. Die Ablehnung der westlichen 'Technik' durch das 'mächtige Häuflein', die der Selbstvergewisserung und eigenständigen Entwicklung Rußlands dienen soll, wird von den Befürwortern der Öffnung als Faulheit und Unfähigkeit denunziert. (Dabei verrät der Abrahamtext hochideologische, fast rassistische Züge.)

Blickt man von hier aus auf das Stück, so fällt, vor allem im Vergleich zu einem prozeßhaft organisierten Sinfoniesatz Beethovens, auf, daß es tatsächlich nach einem fast filmischen Montage-Prinzip geformt ist. Der einzige Ansatz einer motivischen Arbeit hat eine realistische Intention (Darstellung des "Widerhalls"). Daß diese Formanlage allerdings genau zu dem ruhigen 'unveränderlichen' Bild paßt, wird bei der Wertung nach angeblich zeitlosen ästhetischen Prinzipien völlig übersehen, und daß dieses aus den additiven Verfahren der russischen Folklore entwickelte Kompositionsprinzip im frühen 20. Jahrhundert Weltgeltung erhielt, z. B. in Strawinskys Schablonentechnik, ist eine interessante Nuance, der man (allerdings eher in SII) auch im Unterricht nachgehen könnte.

7. Musikalische Vokabeln

Ein unheilvolles Syndrom aus dem Alltagsverstehen von Musik als einer Gefühlssprache (im undeutlichsten Sinne), aus der in der Schulmusik bis heute fortwirkenden 'musischen' Vorstellung von der Unanalysierbarkeit des Schöpferischen und aus der postmodernen Sicht des Kommunikationsvorganges als einer Eindruckskommunikation - sie läßt im Unterschied zur älteren Theorie der Ausdruckskommunikation, nach der der Autor/Komponist eine Nachricht codiert hat, die es zu verstehen gilt, den Rezipienten über den Sinn entscheiden (den Sinn konstruieren) - führen dazu, daß auch heute noch bzw. wieder im Unterricht die semantische Komponente der Analyse weitgehend ein Schattendasein führt, obwohl - im Zuge der neuen 'rhetorischen' Aufführungskonzepte - in der Musikwissenschaft das Interesse am Inhalt der Musik zugenommen hat. Die fast mythische Scheu vor der Konkretisierung des Inhalts der Musik, die einem Tabu gleichkommt, ist schon sehr erstaunlich angesichts der barocken Figurenlehre und deren unbestreitbarem Fortleben bis in die Werbe- und Filmmusik hinein und angesichts der selbst im 19. Jahrhundert noch wirksamen Vorstellung von Musik als einer bestimmten (nicht vagen) Kunst.

Ferdinand Hand:

"Der oft ausgesprochenen Behauptung von der Unbestimmtheit der Gefühle" liegt "ein Missverständnis zum Grunde. Die angenommene Unbestimmtheit existiert nur für den Verstand, indem demselben nicht möglich ist, das Besondere den Begriffen unterzuordnen, und die Merkmale als logische zu behandeln. Dadurch erscheint ihm, was in sich seine eigenthümliche Bestimmtheit trägt, als unbestimmt, und er erkennt ein Unausprechliches der Gefühle. Und so steht die Bestimmtheit des Gefühls in einem umgekehrten Verhältnisse zu der Begreiflichkeit... Dann aber ergibt sich auch, daß dasjenige, was hierbei dem Verstande unbestimmbar bleibt, dennoch von der Musik aufgefaßt und mit derjenigen Bestimmtheit dargestellt wird, welche jedem ächten Tonstück einen festen und entschiedenen Charakter zusprechen läßt und jedes fremdartige Gefühl ausschließt, während zum Bewußtseyn gebracht wird, was nicht unmittelbar in Worte übertragen werden kann." Ästhetik der Tonkunst, Leipzig 1837, Bd. I, S. 89f.

Felix Mendelssohn-Bartholdy:

"Es wird so viel über Musik gesprochen, und so wenig gesagt. Ich glaube überhaupt, die Worte reichen nicht hin dazu, und fände ich, daß sie hinreichten, so würde ich am Ende gar keine Musik mehr machen. Die Leute beklagen sich gewöhnlich, die Musik sei so vieldeutig; es sei so zweifelhaft, was sie sich dabei zu denken hätten, und die Worte verstände doch ein Jeder. Mir geht es aber gerade umgekehrt. Und nicht blos mit ganzen Reden, auch mit einzelnen Worten, auch die scheinen mir so vieldeutig, so unbestimmt, so mißverständlich im Vergleich zu einer rechten Musik, die Einem die Seele erfüllt mit tausend besseren Dingen, als Worten. Das, was mir eine Musik ausspricht, die ich liebe, sind mir nicht zu unbestimmte Gedanken, um sie in Worte zu fassen, sondern zu bestimmte. So finde ich in allen Versuchen, diese Gedanken auszusprechen, etwas Richtiges, aber auch in allen etwas Ungenügendes... Dies ist ... die Schuld der Worte, die es eben nicht besser können."

Brief an M. A. Souchy vom 15. 10. 1842. Zit. nach: Jacob de Ruiter: Der Charakterbegriff in der Musik, Stuttgart 1989, S. 298.

Die beiden Texte machen klar. Es kann nicht darum gehen, Musik in Worte zu übersetzen (so daß sie dann überflüssig wäre), aber im Unterricht ist der verbale Austausch die beste Form, sich über die unterschiedliche bzw. ähnliche Rezeption zu informieren, um von da zu einer genauen Vergewisserung dessen zu kommen, was da klingt und was es bedeuten könnte.

Musik ist nicht ein Reich für sich, das fernab unserer sonstigen Erfahrungs-, Denk-, und Empfindungshorizonte liegt. Wir hören Musik

- assoziativ, d. h. wir verbinden bildliche und gedankliche Vorstellungen mit ihr,
- emotional, d. h. wir reagieren gefühlsmäßig auf sie,
- motorisch-reflexiv, d. h. wir reagieren körperlich auf sie.

Immer sprechen wir analog (griech.: 'ähnlich', 'entsprechend') von der Musik, d. h.: immer beziehen wir sie auf Außermusikalisches, selbst da, wo wir scheinbar nur Sachbeschreibungen geben. Wir sprechen von 'hohen' und 'tiefen' Tönen (die es rein akustisch nicht gibt), von 'wellenförmiger' Melodiebewegung, von 'hellen' und 'dunklen' Klängen, 'vollen' Akkorden usw. Der Grund liegt darin, daß die Musik von allen Äußerungsformen des Menschen die unanschaulichste, abstrakteste, realitätsfernste ist, die Sprache aber, um einigermaßen eindeutig zu sein, auf gemeinsame und konkrete Vorstellungsinhalte sich beziehen muß. Auch bei der Kennzeichnung des Gefühlsgehalts - nach landläufiger Meinung eine Domäne der Musik - können wir analog reden, ob wir die Wirkung der Musik nun 'aggressiv', 'zärtlich', 'traurig' oder sonstwie nennen. Besonders viele solcher analogen Äußerungen beziehen sich auf Visuelles, 'Anschauliches', Räumlich-Zeitliches. Das liegt einfach daran, daß unser gesamtes Vorstellungsvermögen auf der Raum- und Zeitanschauung beruht. Durch die Notation von Musik, die ja den musikalischen Ablauf in einem zweidimensionalen Zeit/Raum-Raster darstellt, wird diese Tendenz noch verstärkt, und zwar über die genannten natürlichen - aber auch kulturell bedingten - Entsprechungen hinaus.

In der Titelmusik (Abb. 43) der Westernserie "Westlich von Santa Fe" sind eine ganze Reihe solcher Wahrnehmungsklischees zu erkennen. Die von der Musik hervorgerufenen Assoziationen sind sehr stark intersubjektiv. Die Intonation bestimmter traditioneller Musizierformen (Jagdlied, Marsch, scotch snap), die Verwendung herkömmlicher (barocker) Figuren (Tremolo/Paukenwirbel) und die Nutzung assoziationsmäßig besetzter Instrumentalfarben verhindern weitgehend eine subjektiv-willkürliche Rezeption. Das kann man bei der Arbeit mit Perzepten im Unterricht immer wieder feststellen.

Daß solche allgemeinen musikalischen 'Vokabeln' nicht eindeutig sind und ihre Bedeutung erst im Kontext des musikalischen Ablaufs bekommen, ist kein Argument gegen die musikalische Semantik, denn das gilt auch für die Vokabeln einer Sprache. Jeder, der z.B. Latein lernt, weiß, daß man sich die Grundbedeutung(en) eines Wortes merken muß, um seinen konkreten und genauen Sinn aus dem Zusammenhang dann erschließen zu können.

Gerade weil die musikalischen 'Figuren' analog gebildet sind - also das Gemeinte partiell nachahmen (was in der Sprache seltener geschieht, z. B. bei dem Wort 'quaken') - kann Musik gezielt und differenziert Assoziationen und Gefühle lenken.

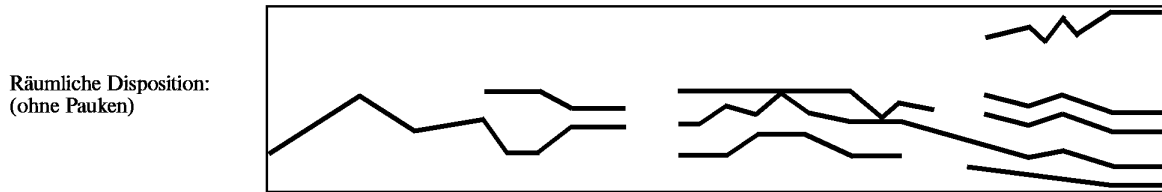
Titelmusik der Westernserie "Westlich von Santa Fe"

AKUSTISCHE EBENE

EBENE GÄNGIGER ASSOZIATIONEN (KLISCHEES)

'Kampf', 'Gewalt', 'Gefahr'	'Spannung' (Paukenwirbel = Tremolofigur) "Wald" ('Waldhorn'), "Treibjagd", "Wilder Westen"	'Kultur', 'Sieg des Guten' (Streichinstrumente stehen für Gefühl, Menschlichkeit u. ä.) ritardando = 'Es geht dem Ende zu'. crescendo = 'Steigerung' 'Triumph'
	'Kampf- bereit- schaft'	

MUSIKALISCHES KONZEPT



Diastematik der Melodie:	unterer (a-d') + mittlerer Raum (d'-a')	mittlerer Raum (e'-a')	oberer Raum (a'-d'')
	Ansprung vom tiefsten Ton zum d', großräumiges Umfahren des Grundtons	Kreisen auf engem Raum	Durchbruch zum Spitzenton
	Signalquart, Fanfarenmelodik	zunehmend skalisch	in den Spitzentönen skalisch
Rhythmik:	punktierte Marschrhythmik	Übergang zu fließenden Achteln	fließende Achtel
	harte Synkope (scotch snap, ein Merkmal amerikanischer Musik)	scotch snap zum letzten Mal	keine Synkope mehr
Satz:	unisono 2stimmig	3stimmig	5stimmig
Ambitus (ohne Pauken):	a - a'	a - a'	d - d''
Harmonik:	D A D	A D A D	(G) A D

BILDEBENE

1. Einstellung:
Held frontal, vom Gürtel an abwärts, das Gewehr an die Hüfte gepreßt, sein Magazin leerschießend.

2. Einstellung
Held vom Gürtel an aufwärts, den Oberkörper abgedreht, in der Bewegung innehaltend, nachdenklich.

HANDLUNGSMUSTER DER SERIE

Ein schreiendes Unrecht geschieht – vergeblicher Versuch des Helden, den Konflikt mit legalen Mitteln zu lösen – Anwendung von Gewalt –

Der Rechtszustand ist wiederhergestellt.

Abb. 43

Der Werbespot von Uniroyal verfährt in dieser Hinsicht genau nach dem Verfahren der barocken Figurenlehre (Bewegungsanalogien, akustische Nachahmung, affektive Analogien):

TV-Spot von Uniroyal (1992)

SCHNITTE:

1	2	3	4	5	6	7
Affe A schaukelt in einem aufgehängten Uniroyal-Autoreifen.	Affe B rutscht von seinem Reifen (nicht UNIROYAL!) ab.	A s. 1	B betrachtet nachdenklich eine Banane in seiner Hand.	Regen, Reifen	A winkt ab, als B ihm, um ihn von seinem Reifen zu locken, die Banane anbietet.	B schiebt

"Bei diesem Wetter erste Wahl: Winterreifen von Uniroyal" (gesprochen)

einen Schubkarren voller Bananen heran.	8 A winkt wieder ab.	9 A - in gelbem Schutzhelm - winkt dem Kranführer, der ein ganzes Netz voller Bananen abläßt.	10 A hält sich die Hand vors Gesicht. ("Was sind die blöd!")
---	----------------------	---	--

konkrete Klänge (Bildton): klatschender Regen, Quietschen der Schubkarre

mimeogene Klänge:

Analogien:

Regentropfen (Violinen, pizzicato)

"a-a-a-a"-Laut des Affen A (gestopfte Trompete) = ablehnendes Kopfschütteln schaukeln (Oktav-Pendel)

herunterrutschen (Tirata, Tonleiter abwärts)

heranschieben (Anabasis: die 'Stufen' der Tonleiter werden der Reihe nach 'abgeschritten', die Aufwärtsbewegung suggeriert das Näherkommen)

'lebhaftes' Achtel, 'helles' Dur, 'sattes', 'volle' Mehrstimmigkeit am Schluß = Glück, Zufriedenheit

Abweichungen von der 'normalen' Tonleiter, Harmonik Rhythmik, Instrumentation, Satzart u. a. wirken komisch und skurril:

- Quintole und Fagott der Kletterfigur
- der übermäßige Dreiklang und der wah-wah-Effekt der a-a-a-a-Figur
- Einstimmigkeit

Normale' Strukturen signalisieren, daß die Dinge im Lot sind:

- die Tonleiterauschnitte, die Kadenz und die Mehrstimmigkeit am Schluß verdeutlichen das 'Heil', das von Uniroyal kommt. Nach der situationsschildernden, 'mageren' Musik erscheint hier 'richtige' Musik.

Dominantton h = 'schweben' (hängen)

Leitmotivik (Symbolik):

Fagott + schnelle Bewegung = Affe B

letzte Regentropfen-Figur wird in der Instrumentation der a-a-a-a-Figur zum Kennzeichen des Affen A.

Prinzipien:

Mickeymousing: simultane Abbildung der Ereignisse in der Musik (1 - 8)

Moodtechnik: zusammenfassende, syntaktische Funktion der Musik (9 -10): heitere Grundstimmung

Abb. 44

Wichtig sind also Übungen im Analogisieren, z. B. an Beispielen aus Haydns "Die Schöpfung:

- Nr. 12, T. 89f.

Abb. 45

- Nr. 21, T. 50ff.

Abb. 46

Die Beispiele zeigen die Modifikation der Grundbedeutung der Tremolofigur durch spezifische Parametergestaltung und den Kontext (darin dem Wort Bank Bank vergleichbar, daß je nach Zusammenhang Geldinstitut oder Sitzmöbel bedeutet). Was für die strukturelle und formale Analyse gilt, gilt also auch für die semantische: Da das bloße Klassifizieren ("Haydn verwendet hier die Tremolofigur") führt noch nicht zum Verstehen, hier sogar zum Nichtverstehen, wenn man mit der festen Gleichung "Tremolo = Zittern, Angst" operiert.

Das Erkennen bestimmter Stilintonationen, die immer wieder vorkommen, sollte ebenfalls an verschiedenen Beispielen gefestigt werden, z. B. die Polarisierung von Dreiklangs/Fanfaren- und Skalen-(etwa Choral-)Melodik.

In der französischen Hymne herrscht die für ein Revolutionslied passende militärisch straffe Fanfarenmelodik mit punktierter Rhythmik vor, in der englischen Hymne dagegen ein quasi religiöser Choralton (vgl. auch das oben erwähnte "We shall overcome"). In dem Volkslied "Es freit ein wilder Wassermann" verkörpern diese beiden Melodietypen den Unterschied zwischen der Wildheit und Macht des Naturgeistes und der Zartheit und Hilflosigkeit der schönen Lilofee (bzw. der gefühlvollen Anteilnahme an ihrem Schicksal).

Abb. 47

Daß solche Analysen nicht subjektive Projektionen darstellen, zeigt etwa die in einem solchen Kontext erfolgende Analyse der amerikanischen Hymne:

1 2 3 4 5 6 7 8

Oh, say, can you see, by the dawn's ear-ly light, What so proud-ly we hailed at the twilight's last gleaming?
Whose stripes and bright stars, thro' the pe-ri-ous fight, O'er the ram-parts we watch'd, were so gal-lant-ly streaming?

9 10 11 12 13 14 15 16

And the rocket's red glare, bombs bursting in air, Gave proof thro' the night that our flag was still there.

17 18 19 20 21 22 23 24

Oh, say, does the star-spangled ban-ner still wave O'er the land of the free and the home of the brave?

Abb. 48

Der 1. Teil wird immer von der Mehrzahl der Schüler - allein aufgrund der Notenanalyse und der einstimmigen Realisation - als mächtige Demonstration der (militärischen) Stärke und des Stolzes, der tonräumlich und diastematisch davon ganz 'abgehobene' 2. Teil als gefühlvoll (Geste: Hand aufs Herz) empfunden. Man kann diese Deutung der Gruppe an Einspielungen/Arrangements überprüfen, denen ja auch eine Deutung zugrunde liegt: In der Regel werden die beiden gegensätzlichen Gesten in ähnlicher Weise verstanden und durch Dynamik (starres *f* vs. *p* und Schwelldynamik), Instrumentation (Blechbläser vs. Holzbläser bzw. große vs. kleine Besetzung) und Artikulation (portato/Stehschritt vs. legato) noch verdeutlicht. Der dritte Teil stellt in der Verbindung von Signalquart und Skalenausschnitten eine Art Synthese dar und inszeniert in dem treppentartigen Aufwärtsschreiten suggestiv den Höhepunkt, ein Vorgang, der in Einspielungen oft durch Fermaten und rit. noch verstärkt wird. Schaut man nun auf dem Text der Hymne, stellen die Schüler fest, daß er beide Komponenten anspricht, den Aspekt von Macht und Kampf in besonderem Maße, aber auch das Humane, die Idee der Freiheit. Die Melodie paßt also genau zu Idee und Funktion des Textes. Was aber überhaupt nicht paßt - darauf stoßen Schüler ganz von selbst -, ist, daß die kriegerischsten Passagen des Textes mit dem 'friedlichsten' Teil der Melodie zusammentreffen. Trotzdem zweifeln die Schüler nicht an der Richtigkeit ihrer semantischen Deutung der Melodie und sind dann ganz erleichtert, wenn sie erfahren, daß die Melodie älter ist als der Text und daß der Text nicht zu dieser Melodie, sondern als Gedicht verfaßt wurde. Was allerdings auch als Detail gut paßt, ist der Höhepunkt auf "free".

Daß diese Polarität zwischen Sprung- und Skalenmelodik ein Urprinzip des Musizierens (vgl. das Sprungausgleichsgesetz bei Palestrina), aber auch eine Ur--Vokabel zur Darstellung affektiver Ambivalenz ist, zeigt sich darin, daß sie auch in der Hochmusik immer wieder verwendet wird (vgl. oben die polare Konstellation in Beethovens c-Moll-Sonate).

Es gibt aber im Unterricht nicht nur Ähnlichkeiten der Rezeption, sondern auch große Unterschiede. Dabei sollte der Lehrer sich klar darüber sein, daß es normalerweise keine absolut falsche Rezeption gibt. Wenn ein Schüler den Gegensatz in dem obigen Beethovenbeispiel mit "fröhlich vs. traurig" angibt, dann ist das zwar für den erfahrenen Beethovenhörer 'falsch', aber vom Schüler her gesehen vielleicht eine subjektive Leistung, die viele Parameter analogisch richtig deutet (schnell, aufwärts, forte vs. langsam, abwärts, piano). Mit größerer Erfahrung, oft schon bei näherer Beschäftigung mit dem Stück, wird die Anmutungsqualität sich verändern. In der Regel stellt auch die Rezeption der Mitschüler schon ein Korrektiv dar. Mit der Methode des Perzepts (einer - evtl. anonymen - spontanen Niederschrift der Eindrücke und Gedanken beim - evtl. wiederholten - Hören eines Musikstücks) kann man sehr gut eine solche Nuancierung der Wahrnehmung und Deutung erreichen und gleichzeitig die Eigenwahrnehmung (im Unterschied zur Wahrnehmung anderer) stärken. Die Auswertung führt nicht nur zu oft überraschenden Ergebnissen, was die Ähnlichkeit oder Verschiedenheit der 'Ansichten' anbetrifft, sondern auch zu wichtigen Erkenntnissen über das 'Funktionieren' solcher Assoziationen. In einem Kurs der Jahrgangsstufe 12 gab es z. B. folgende unterschiedliche Äußerungen zur Darstellung Schmuyles in Mussorgskys "Bilder einer Ausstellung": (1) "stilles Tal mit singenden Vögeln", (2) "Triller, wirkt trist". Die Erklärung aus der Musik ist nicht schwer:

Andantino > 3

9

mf *dimin.*

Abb. 49

Beide assoziieren mit dem "Triller" (Tonrepetitionen mit Praller) etwas anderes: der eine hört die musikalische Figur als akustische Nachahmung eines Vogelgezwitschers, der andere verbindet die ('monotonen') Tonrepetitionen, die dauernde Wiederholung des Motivs und die Bordunbegleitung mit dem entsprechenden psychischen Pendant.

Beide hören also 'richtig' in dem Sinne, daß sie auf Merkmale der Musik angemessen reagieren, denn so kommen diese 'Vokabeln' auch sonst in der Musik vor. Beide Äußerungen lassen sich 'verstehen', sind irgendwie plausibel, wenn sie auch nicht mit der üblichen Deutung der Stelle übereinstimmen. Zum Verständnis eines Werkes sind also mehr Wahrnehmungsmuster und Informationen notwendig als dem Unerfahrenen zur Verfügung stehen. Je mehr Perspektiven der Rezipient hat, umso deutlicher und differenzierter wird er ein Werk wahrnehmen.

Fast noch interessantere Ergebnisse zeitigt ein malerisches Perzept, weil es noch weniger kognitiv kontrolliert ist. Allerdings erfordert es für den Auswertenden einen geübten Blick.

In Klasse 5 entstanden (ohne Angabe zur Musik und ohne Hinweis zur Art der zeichnerischen Darstellung) innerhalb von 30 Minuten, während deren Mussorgskys "Goldenberg und Schmuyle" immer wieder in der Interpretation von Ugorsky vorgespielt wurde, die in Abb. 50 (I) und 51 (II) wiedergegebenen Bilder (hier ohne Farbe).

Verblüffend ist, wie in beiden Form und Gehalt umgesetzt werden.

Der 1. Teil (A) wird von beiden negativ gesehen (I: schwarzer Baumstumpf im Herbststurm, nur ein - farbig gemalter - Vogel sticht etwas ab und verweist schon auf den Mittelteil; II: Junge: "Ich mache alles kaputt!!").

Den Mittelteil (B) empfinden beide als freundlich (I: Baum, Vogel Schmetterling, grüne, blaue, rote Farbtöne; II Mädchen: "Ich liebe Pflanzen!!").

Der Schlußteil (A) erscheint bei I als Steigerung von A (totale Schwärze, Zerstörung). Bei II entsteht durch den Dialog (Junge: "Ich mache alles kaputt", Mädchen: "Hör bitte auf die Blumen kaputt zu machen") eine genaue Parallele zur Struktur der Musik.

Auch die Schlußwendung des Stückes wird außerordentlich sensibel erfaßt: Die kurze Verständigung (Junge "O.K.", Mädchen: "Prima") entspricht wohl der weichen "con dolore"-Stelle, der überraschende Schluß (Junge: "Und ich mache doch alles kaputt") offensichtlich dem Auftrumpfen des Goldenberg-Motivs.

Man ist immer wieder erstaunt, wie genau manche Kinder hören und empfinden. Da die einzelnen Perzepte jeweils verschieden akzentuierte Perspektiven enthalten, kann man im Unterricht die Musik oder Teile der Musik unter diesen verschiedenen Hinblicken hören und analysieren. Dabei gibt es viele Gelegenheiten zur Schärfung der Wahrnehmung. Als die Klasse 5 nach solchen Erfahrungen mit dem Stück die Bearbeitung von Ravel hörte, war sie gar nicht einverstanden mit der karikierenden Darstellung Schmuyles durch die gestopfte Trompete. Da es keine objektiv richtige Deutung des Stückes gibt - die beiden überlieferten Bilder Hartmanns sind ja nicht mit den beiden Judenbildern, die Mussorgsky bei der Komposition vorlagen, identisch - konnte die Frage ruhig offengelassen werden. Das Ziel, die differenzierte Wahrnehmung des Stückes selbst, war durch das häufige Hören - ein Vorzug des Perzepts ist ja, daß man mit der Musik ganz vertraut wird - und durch die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit ihm erreicht.

In höheren Klassenstufen könnte man auch über Interpretationsvergleiche der Klavierfassung ganz unterschiedliche Facetten des Stückes kennenlernen und diskutieren. Die frühe Rezeption des Stückes in Frankreich könnte Anlaß sein, darüber nachzudenken, ob nicht hinter der üblichen Deutung des Stückes ein antisemitischer Hintergrund ("der häßliche Jude") steht, denn die erste Rezension erschien in Frankreich genau zur Zeit der Dreyfuß-Affäre:

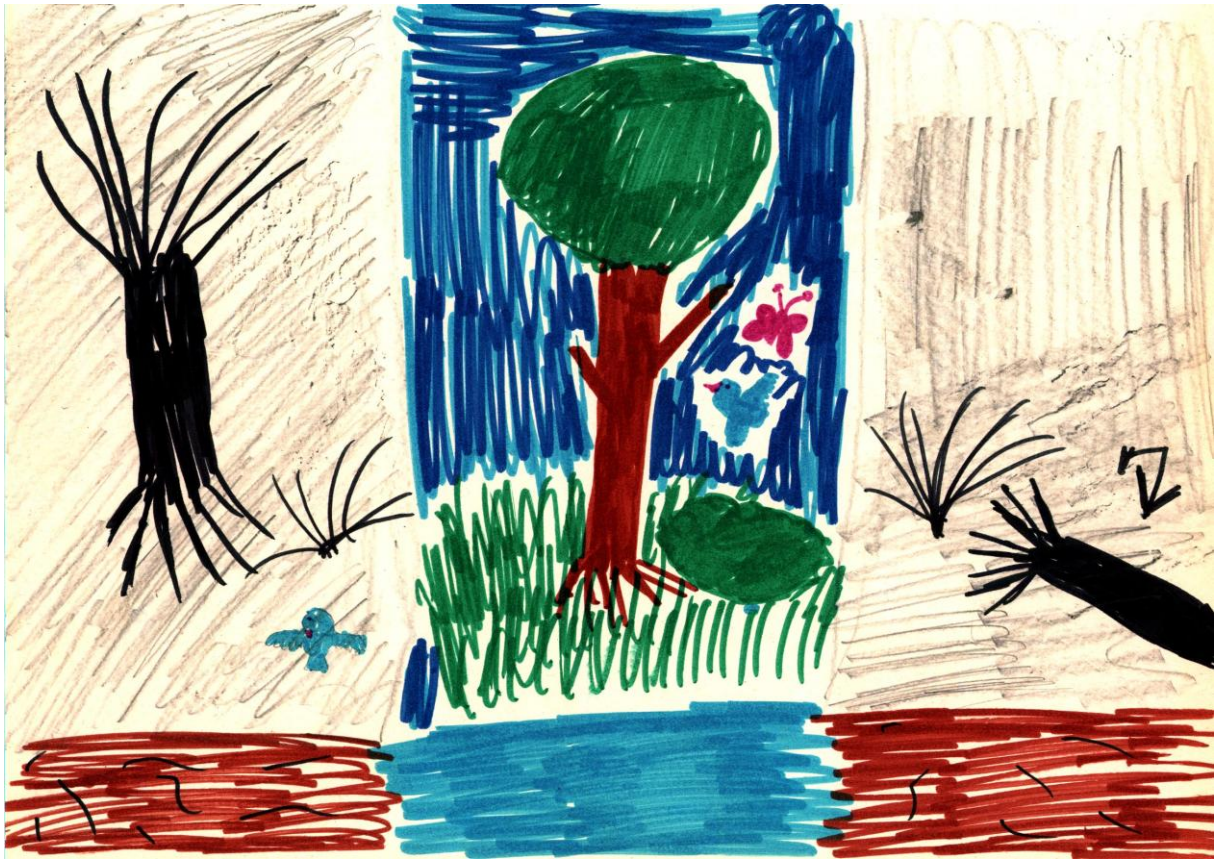


Abb. 50



Abb. 51

Pierre d'Alheim: (Über "Samuel Goldenberg und Schmuyle"):

"Als Vorwurf dienen zwei jüdische Melodien, von denen die eine erhaben, imposant und bedächtig, die andre lebhaft, schnell, hüpfend und demütig ist; sie geben ein untrügliches Bild der zwei Männer: der Reiche schreitet breitpurig und dick wie ein Zuchthund des Weges, der Arme drückt sich, mager, klein und Grimassen schneidend wie ein Kötter um ihn herum. Listig sucht er den Blick des andern. Man sieht sie in der Tat lebhaft vor sich stehen, und das Gebell des Fetten, welcher sich in zwei Triolen von dem Listigen zu befreien sucht, beweist, daß Mussorgskij sowohl mit der Singstimme als im Orchester komische Wirkungen zu erzielen vermochte."

("Mercure de France" 1896). Zit. nach Lini Hübsch: Mussorgskij. Bilder einer Ausstellung, München 1978, S. 52

Für die Sensibilisierung der semantischen Wahrnehmung eignen sich gut filmische Umsetzungen. Im Falle der "Bilder einer Ausstellung" ist hier sehr Kandinskys Bühnenszenierung zu empfehlen.

Gute Beispiele zur visuellen Verdeutlichung der musikalischen Ausdrucksgestik findet man in Walt Disneys Zeichentrickfilm "Fantasia" und in Bruno Bozzeto's "Allegro non troppo", die als VHS-Video leicht zugänglich sind.

Das Beispiel (Dvoraks Slavischer Tanz Nr. 7) zeigt, wie überzeugend Form, Struktur und Ausdrucksgesten visualisiert werden können. Das Beispiel lädt geradezu dazu ein, das Geschehen in der Klasse einmal pantomimisch zur Musik nachzuspielen. Wenn man den Film gesehen hat, kann man versuchen charakteristische Elemente am Notentext zu verifizieren (in Abb. 52 ist das für den 1. Teil vollständig dargestellt). Die Frage, was den Filmemacher zu seiner Geschichte animiert haben könnte, führt zu wesentlichen Einsichten in Struktur und Bedeutung der Musik: Es lassen sich eine Reihe von Synchronpunkten finden, wo Handlung und musikalische Gestik haargenau zusammenfallen:

poco rit. + p, pp = "er bleibt stehen", "er verschwindet in der Hütte" u. a.

rit. + dim. + Dur-Moll-Wechsel = "es wird dunkel"

schnelle Sechzehntelbewegung = "wie ein Bienenschwarm".

Die Grundidee - die Schwierigkeit des Individuum-Werdens angesichts des unbezähmbaren Nachahmungstriebes der 'Masse' - korrespondiert mit der formalen und strukturellen Bedeutung, die Wiederholung (von Phrasen und Perioden) und kanonische Nachahmung – das Hauptthema wird im Abstand einer Viertel imitiert - in dem Stück spielen.

Antonin Dvorák: Slavischer Tanz op. 46, Nr. 7 (1878)

Allegro assai 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

E geht aus dem Haus, hüpf und springt ins Freie.

A dt.

E macht Quatsch (frisst Hammer).

A dt.

Das Nachmach-Spiel wird fortgeführt ...

REPRISE

Anfangsthema: E marschiert E zum Felsenvorsprung, springt ab, hält sich aber an einem Ast fest und hofft, daß die anderen ihm nachmarschieren und sich hinunterstürzen. A folgen nicht! Musik klingt aus. E klettert nach oben, um nach A zu schauen. Er sieht A in Reih und Glied stehen und ihm das entblöhte Hinterteil entgegenstrecken. Tutti-Schluß!

Bruno Bozzeto's "Allegro non troppo" Atlas Video 1988 (VHS) Best.-Nr. 7025 (19:40 ff.)

Da hat er eine Idee, wie er A die dumme Nachmacherei austreiben kann.

Abb. 52

Literatur

Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt a/M 1976

Venus, Dankmar: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969

Wißkirchen, Hubert: Maulwurf und Lerche - >Musikalische Raumgestik<. In: Musik in der Schule, H. 2, 1995, S. 58ff.

Veröffentlicht in: Helms / Schneider / Weber (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I, Kassel 1997, Gustav Bosse Verlag, S. 107 - 152