

Hubert Wißkirchen
Cäcilienstr. 2
50259 Pulheim-Stommeln
Tel. 02238/2192

Im WS 1998/99 biete ich folgende Veranstaltung an:

Thema: Musik hören (SI) – Ziele, Methoden

Studiengang Schulmusik

Proseminar (zu C 3 der StO)

Nähere Inhalte: Ganzheitliche Verbindung von Hören, Musizieren und Analyse – Arbeit mit Noten und Visualisierungsmodellen – Form-Erleben – Hörperspektiven/Deutungskategorien – Musikalische ‚Vokabeln‘

Folgende Werke werden u. a. behandelt:

Lieder, kleine Stücke von Bach und Bartók, Saint-Saëns (Karneval der Tiere), Mussorgsky (Bilder einer Ausstellung), Beethoven (Sonate), Mozart (Entführung), Filmmusik (Western, Dschungelbuch), Werbespots, u. a.

Ort: Raum 13
Zeit: Dienstag, 17.00 - 18.30 Uhr
Beginn: Dienstag, 13. Oktober

Leistung für Scheinerwerb: Klausur

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

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

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

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

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.

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. 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 aufzugeben, 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. 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).

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.

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:

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

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

Unterrichtsskizze

1. S t u n d e :

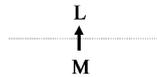
Text des Maulwurfkanons vorsprechen (möglichst sachlich):

"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:



- 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.)

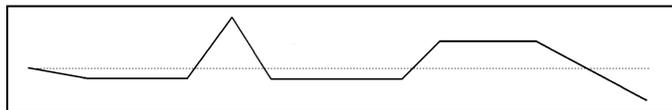
In Abschnitten vorsingen/nachsingen/genauer beschreiben:

Wie bewegt sich die Melodie?

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

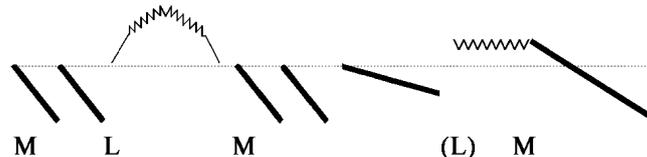
Singen/grafisch 'mitschreiben'/mitzeigen (verschiedene Schüler)

- rudimentäre Form:



Grafik immer genauer anpassen

- entwickelte Form:



(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

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 grafischen 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.):

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, 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 Maulwurf figur 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.)

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):



- 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.

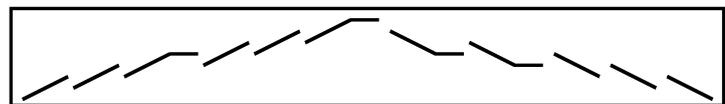
Warum hat der Komponist die Melodie so gemacht? Was hat er sich gedacht?

("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:



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

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. Stunde :

Weitere Erarbeitung und Ergebnissicherung:

Anbindungspunkte zum Begriff "Motiv"

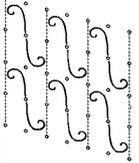
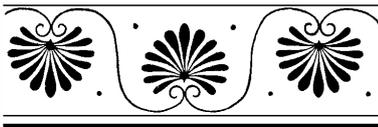
(= Bewegungsfigur):

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

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

5. Stunde :

Anbindung an Vorstellungen aus anderen Bereichen und praktische 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)

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)

1. 	usw.	
2. 	3. 	4. 

Hör-, Erfindungs- und Blattsingübungen:



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)

The image shows a musical score for the song 'Adiemus'. It consists of two staves: a vocal line in the treble clef and a piano accompaniment in the bass clef. The music is in 3/4 time and has one sharp (F#) in the key signature. The lyrics are written below the vocal line. The piano accompaniment features a steady, rhythmic pattern of chords and single notes.

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

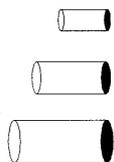
handelnden Umgang erworbenen Fähigkeit zu struktureller Wahrnehmung, einfühlendem Verstehen und geistiger Durchdringung. Jeder Musiklehrer muß sich der Gefahr bewußt sein, daß er aufgrund seiner Sozialisation und Ausbildung immer in Gefahr ist, Musikunterricht mit Unterricht in Notenschrift zu verwechseln. 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 solcher 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.)

„Lehrgang“ in Klasse 5

1

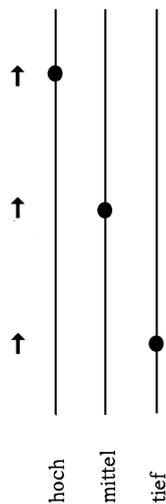
Gläser klingen unterschiedlich hoch.



Welches der Gläser klingt am höchsten?
Welches klingt am tiefsten?
Was passiert, wenn man Wasser einfüllt?

→ Wir suchen andere Beispiele dafür, daß die Tonhöhe von der Größe (Länge) abhängig ist.

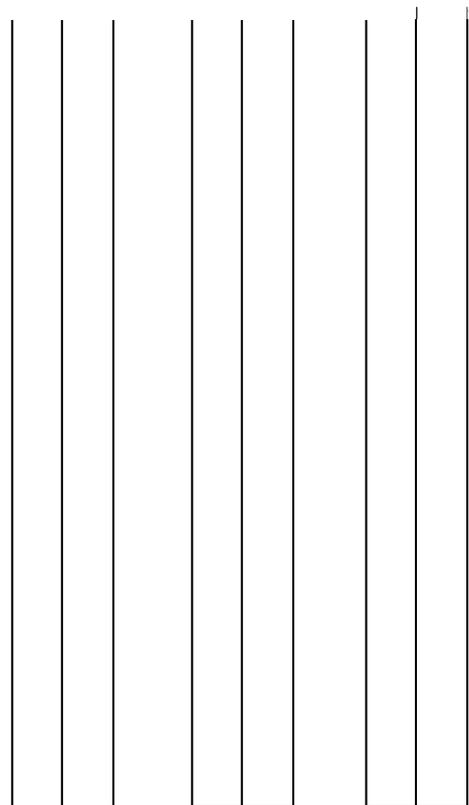
In der Musik schreibt man Töne auf oder zwischen Linien. Die hohen Töne liegen oben, die tieferen darunter. Die Töne werden von links nach rechts gespielt.



→ Wir malen die drei Gläser unter die entsprechenden Töne.

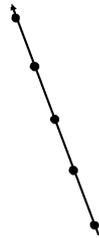


→ Wir spielen auf den Gläsern Melodien (Tonfolgen) und schreiben sie auf.



2
Melodien laufen aufwärts und abwärts.

Die Linien zeigen, wie die Melodie verläuft (aufwärts oder abwärts).
Die Punkte zeigen, aus wieviel Tönen die Melodie besteht.



- Wir zeichnen die Tonpunkte in die Linien ein, z. B.:
- Wir beschreiben die Melodien,
z.B.: Melodie a geht 5 Töne aufwärts.
- Wir hören die Melodien und sagen, welche gerade gespielt wird.
- Wir spielen und singen die Melodien.
- Wir hören alle 6 Melodien hintereinander in veränderter Reihenfolge. Wir schreiben die Reihenfolge auf:

- 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____ 6. ____
- 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____ 6. ____
- 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____ 6. ____
- 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____ 6. ____

→ Wir schreiben Melodien, die wir hören, mit Linien und Punkten auf.

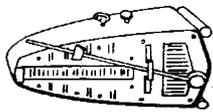
3

- Wir erfinden kleine Melodien auf den Klangstäben.
(Regel: Es darf kein Ton übersprungen werden.)
- Wir zeigen den Melodieverlauf auf der Abbildung a beim Hören mit.
- Wir schreiben Melodien, die wir hören, mit Linien und Punkten auf (b - f).

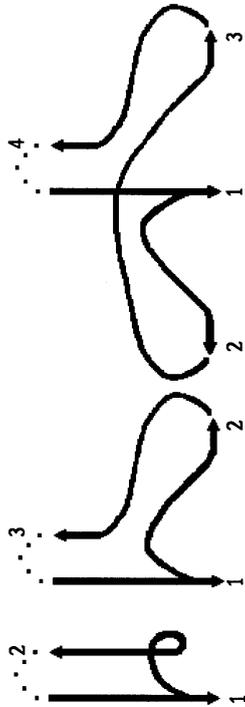
- Wir schreiben die Tonnamen unter die Tonpunkte.
- Wir schreiben die Melodien im Fünfliniensystem auf.
- Wir üben den Violschlüssel (G-Schlüssel).

Die musikalische 'Uhr'

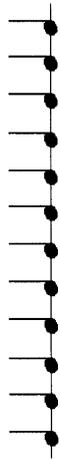
Metronom



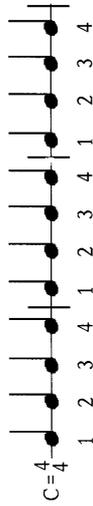
Dirigierfiguren



Viertelnoten

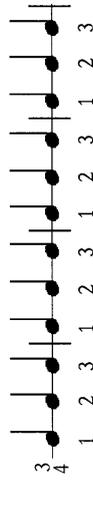


Vierteltakt



Zählzeiten

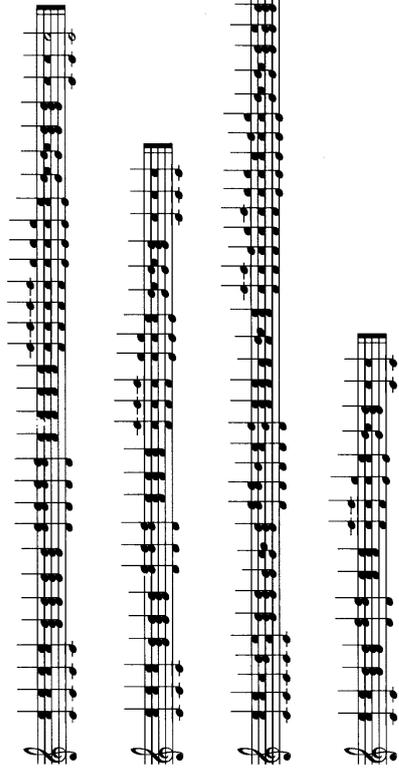
Dreivierteltakt



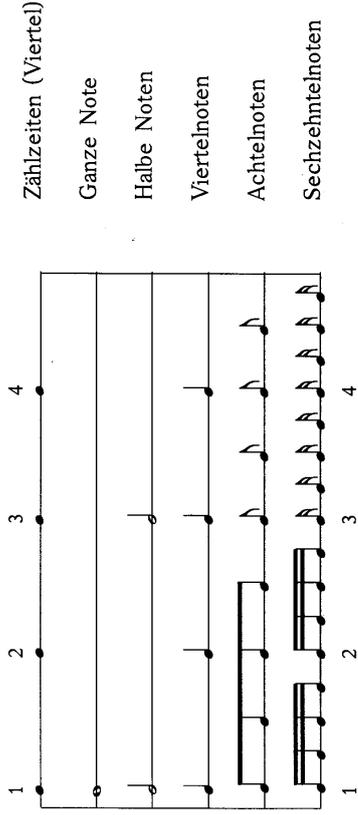
Zählzeiten

In der Musik wird eine gleichmäßige Folge von Tönen zu Takten (Gruppen, 'Päckchen') zusammengefaßt.

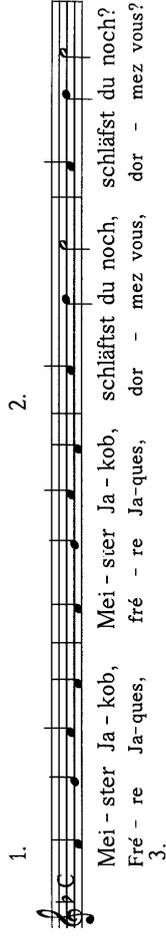
→ Wir tragen die Taktstriche ein:



Notenwerte

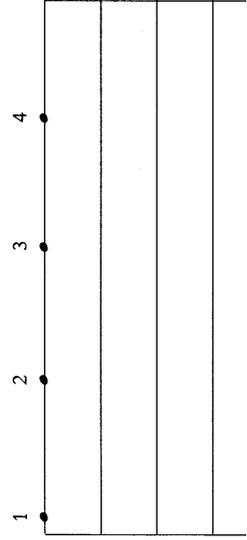


Kanon



Ein Rhythmus ist eine Gruppe von gleichen oder verschiedenen Notenwerten, die öfters wiederholt wird. Sie ist meist einen Takt lang.

→ Wir kennzeichnen im Notentext mit verschiedenen Farben die Rhythmen.



→ Wir schreiben die verschiedenen Rhythmen des Kanons auf die Linien, und zwar genau unter die Zählzeiten.

Polly-Wolly-Doodle

- 1. Oh, I went down South, for to see my Sal,
Sing Polly-Wolly-doodle all the day!
My Sally am a spunky girl,
Sing Polly-Wolly-doodle all the day!
Fare thee well! Fare thee well!
Fare thee well, my fairy fay!
For I'm going to Louisiana, for to see my Susy Anna,
singing Polly-Wolly-doodle all the day!
- 2. Oh, my Sal she am a maiden fair
Sing Polly-Wolly-doodle all the day!
With laughing eyes and curly hair,
Sing Polly-Wolly-doodle all the day!
Fare thee well!

- Wir ermitteln den Takt, indem wir die Zählzeiten mitklatschen.
- Wir zeichnen die Betonungen in den Text (Zeile 1 und 2) ein.
- Wir schreiben den Rhythmus der beiden ersten Zeilzeiten auf.

Takt/Zählzeiten

Rhythmus (1. Zeile) _____

Rhythmus (2. Zeile) _____

- Wir erfinden eine rhythmische Begleitung zu dem Lied und singen dazu.
- Wir zeichnen in die Melodie die Taktstriche ein.

\downarrow = _____

$\}$ = _____

Auftakt = _____

→ Wir suchen Fehler.

→ Wir ergänzen die Lücken (nur Tonschritte oder Tonwiederholungen).

→ Wir schreiben folgende Töne auf:

d e c f g e d g d c d g f e g c f d g

Marc-Antoine Charpentier: Triumphmarsch aus dem "Te Deum laudamus" (vor 1700)

A 1 2 3 4 5 6 7 8

B 9 10 11 12 13 14 15 16

C 17 18 19 20 21 22 23 24

Dynamik (Lautstärke)

- pp = pianissimo = sehr leise
- p = piano = leise
- mf = mezzoforte = mittellaut, mittelstark
- f = forte = laut, stark
- ff = fortissimo = sehr laut, sehr stark

- = crescendo = lauter werden, anschwellen
- = decrescendo (diminuendo) = leiser werden, abschwellen

Wir schreiben die Tonnamen unter die Töne:

1. Schreibe den dynamischen Verlauf mit:

2. Trage die Mordente ein:

3. Schreibe den dynamischen Verlauf mit:

a) _____

b) _____

c) _____

4. Schreibe den Rhythmus auf:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

5. Entziffere die mit Tönen geschriebenen Wörter:

g e

6. Denke Dir selber Wörter aus, die mit Tönen geschrieben werden können:

D a c h

13

Steigerung und Rückentwicklung

VW-MOTOR: Leerlauf - - - - Gas geben - - - Gas wegnemen - - - - Leerlauf

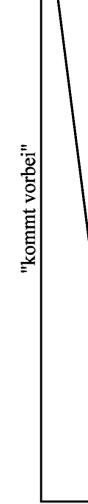
Dynamik:  **p** **f**

Tonhöhe:  hoch tief

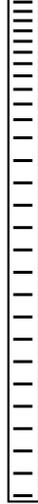
Tondauern:  (Schnelligkeit)

FUßBALLREPORTAGE:

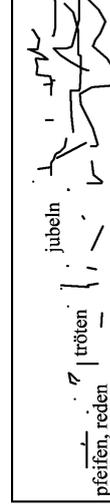
REPORTER: "kommt vorbei" Tor!!

Dynamik: 

Tonhöhe:  hoch tief

Tondauern: 

ZUSCHAUER:

 jubeln
pfeifen, reden
sehen: Tor!

Béla Bartók: Lied vom Fuchs (Mikrokosmos 95)

Allegro con brio, ♩ = 120

Fei-ne Kütch-lein habe ich, liebes Füchslain, nicht für dich!

Steht der Sinn dir auch danach, Füchslain nimm dich nur in acht!

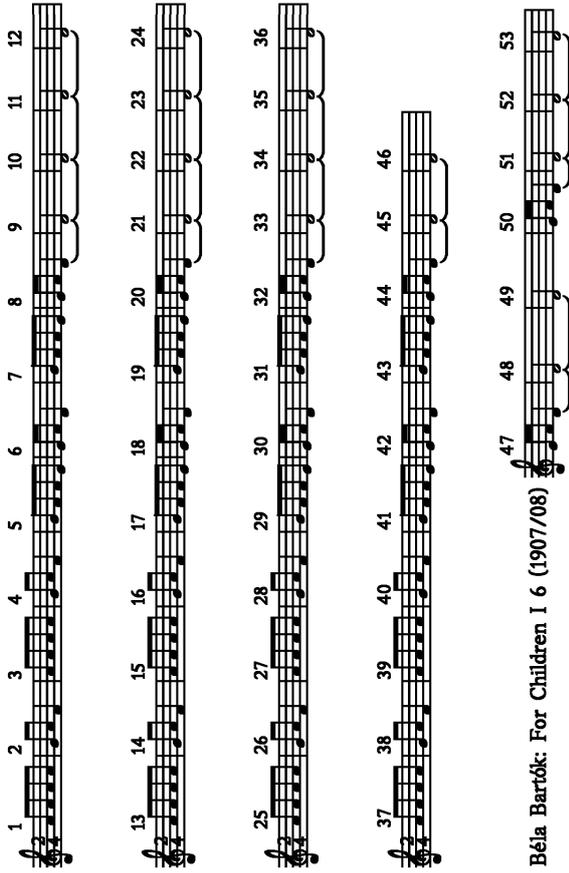
Fange dich mit Ei-sen schwer, Freiheit gäb's für dich nicht mehr!

Freiheit gäb's für dich nicht mehr, und dein Magen blie-be leer.

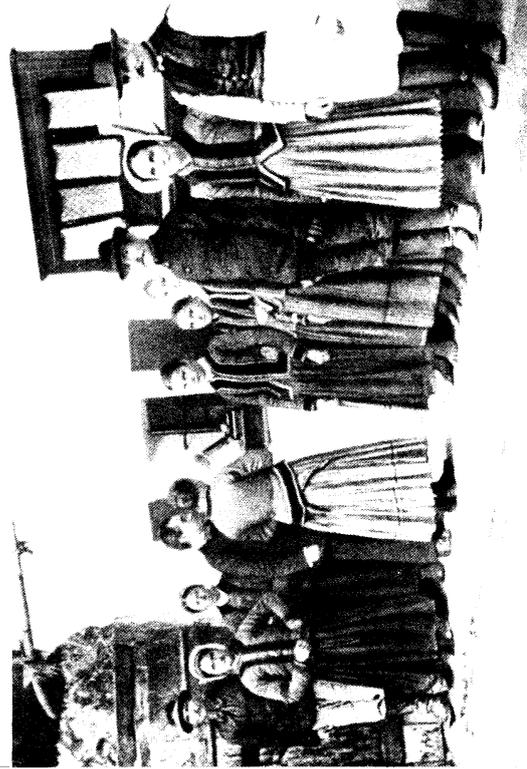
f **mf** **rit.** **a tempo** **f**

ritardando:
langsamer
werden
a tempo:
wieder
im Tempo

14



Béla Bartók: For Children I 6 (1907/08)



Bartók unter den Bauern (1908)

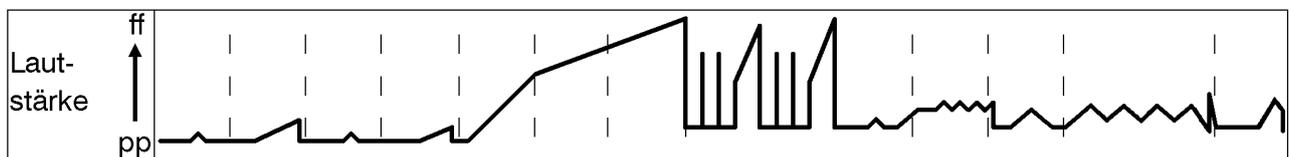
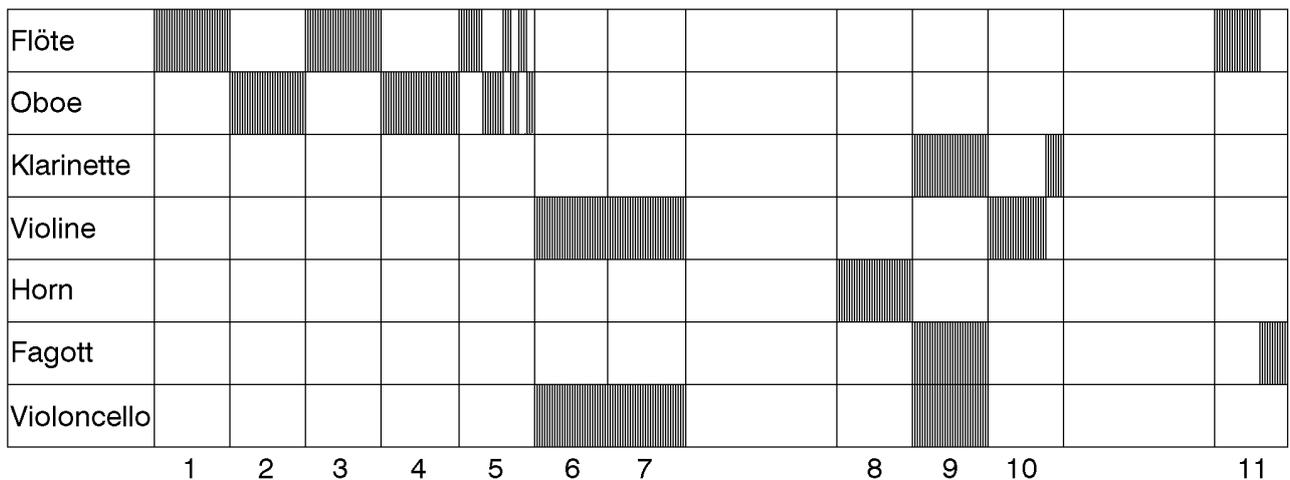
Bilder einer Ausstellung Promenade

1874
Modest Mussorgskij
redigiert von Nikolaj Rimskij-Korsakow

Allegro giusto, nel modo russo; senza allegrezza, ma poco sostenuto

Edvard Grieg: Morgenstimmung (Peer-Gynt-Suite)

Thema:



Modest Mussorgsky
I Gnomus (1874)

sempre vivo
 meno vivo
 5
 sempre vivo
 10...
 15
 20
 25
 30
 Poco meno mosso, pesante
 35
 40
 45
 Vivo
 50
 Meno mosso

Poco meno mosso, pesante
 60
 Vivo
 Meno mosso
 55
 65
 poco a poco accelerando
 70
 75
 80
 85
 sempre vivo
 90
 95
 velocissimo
 con tutta forza

C. Saint-Saens: Der Löwe (aus: Karneval der Tiere, 1886)

1
2
3
4
5

Fanfärengeschmetter: Der König kommt!
Stolzierendes des Löwen
Brüllen des Löwen

Hörskizze

2 Klaviere	
Streicher	

a a b a a b

Die gül-de - ne Sonne bringt Le-ben und Won-ne, die Fin-sternis weicht. Der Morgen sich zeigt, die Rö-te auf-stei-get, der Monde verbleicht.

Abb. 28

Bei dem Lied "Die güldene Sonne" werden die positiven Begriffe ("Sonne", "Leben und Won-ne", "Morgen", "Rö-te") 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 Rö-te aufsteiget"), das 'Vergehen' der Nacht durch Abwärtsbewegung ("die Finsternis weicht") bzw. Auspendeln in tiefer Lage ("der Monde verbleicht").

1. We shall over-come, We shall over-come, We shall over-come some day. Oh, deep in my heart I do be-lieve that we shall overcome some day.

c''
g'
c'

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 Gesamttendenz (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.

Ludwig van Beethoven: Sonate op. 10, Nr. 1 (1796/98)

Allegro molto e con brio (♩=68)

Sonate Nr. 5

The musical score is presented in two columns. The right column contains measures 5 through 110, while the left column contains measures 1 through 4. The notation includes treble and bass staves for both hands. Key features include:

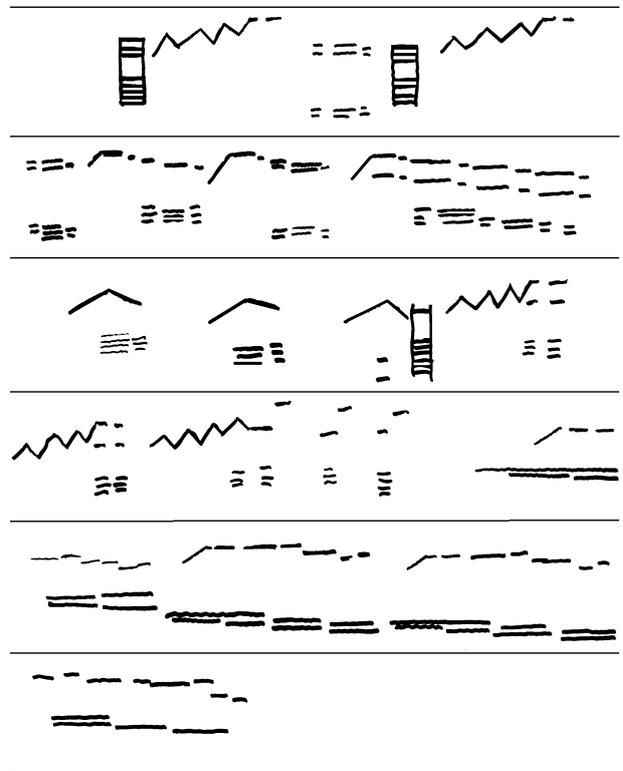
- Measures 5-110: Main body of the score with measure numbers 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, and 110.
- Dynamics: *p*, *mf*, *f*, *ff*, *ppp*, *rit.*, *cresc.*, *rit.*, *pp*, *mf*, *f*, *ff*, *pp*.
- Articulation: Slurs, accents, and fingerings (1-5).
- Performance instructions: *rit.*, *cresc.*, *rit.*, *pp*, *mf*, *f*, *ff*, *pp*.
- Measure numbers: 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 110.

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 (fährige?), die stolpernde (springende?) und die langgezogene Bewegung (Stöhnlaut?).

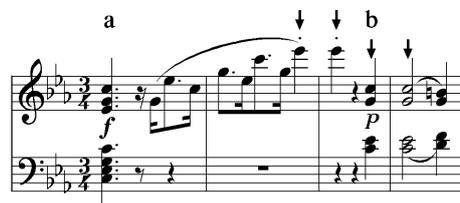


Der Wert einer solchen Arbeit liegt zunächst schon in der strukturierten Erschließung des Notentextes bzw. der konturierteren Wahrnehmung der Musik (beim Mitlesen des grafisch aufbereiteten Notentextes bzw. der vom Notentext abgelösten grafischen Darstellung), vor allem aber in der Möglichkeit, mit den 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:



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.

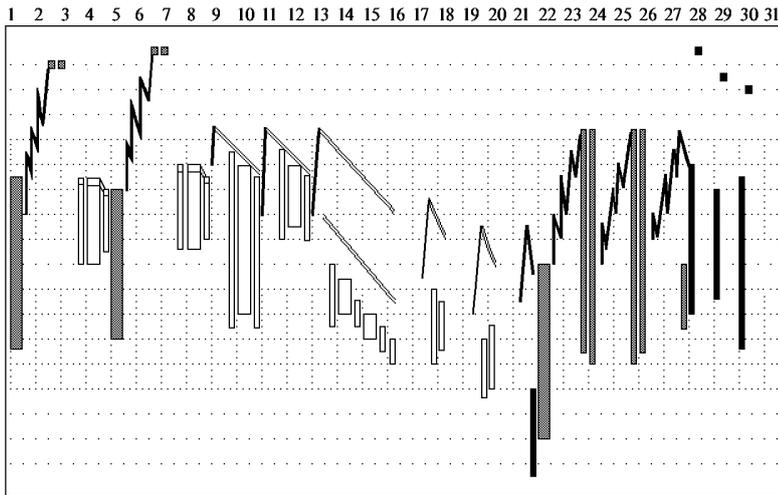
Die strukturellen Zusammenhänge von Beethovens Sonate op. 10, Nr. 1 lassen sich zwar auch durch eine Motivtabelle (s.o. links) visualisieren, doch erschließt sich damit nur die abstrakte Materialorganisation, nicht aber deren lebendiger, in der Zeit ablaufender Zusammenhang. Das leistet viel besser ein grafisches Nachzeichnen des Notentextes (s.o. rechts), 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. Diese Darstellungsform vermittelt eine genauere Vorstellung vom Kräfte- und Kombinationsspiel der Elemente.



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:

Motiv a ist gekennzeichnet durch den Akkordschlag, die gezackt hochsteigende Dreiklangsbrechung, den punktierten Rhythmus, die kurzen Notenwerte, das

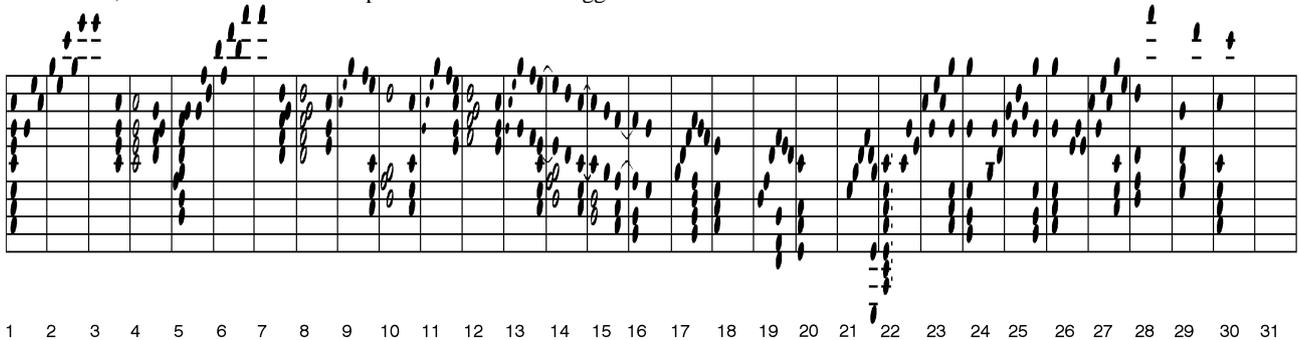
forte, Motiv b durch die fallende Sekundlinie, die harmonische Begleitung, den weichen Rhythmus mit langen Notenwerten, das piano.



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.



Eine genauere raum-zeitliche Abbildung im Notenlinienraster (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 ausdrucks-gestischen 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 'Drübergehören' 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.

Béla Bartók: Für Kinder XL (Heft 2), 1908/09

Molto vivace

5 *marcato*

p cresc. *f*

non legato

non legato

10 *p* *cresc.* *poco a poco* 15

20 *mp* *cresc.* *poco a poco*

25 30 *f*

35 *mf* *cresc.* *poco a poco* 40

45 *sempre*

50 *marcattissimo* 55

60 *ff* *dim. poco a poco*

65 70 *mp*

75 *sempre dim.* 80

85 *pp* *cresc.* *molto.* *marcato* 90 *ff rit.* *sfz*

C. Saint-Saëns: Poules et Coqs, aus: Karneval der Tiere (1886)

Allegro moderato
Klavier

1. Viol. *f*
2. Viol. *f*
Viola *f*

6

f
f
f

12

tr
p
en trainant
p

19

Klarinette *f*
ff
Animato

24

30

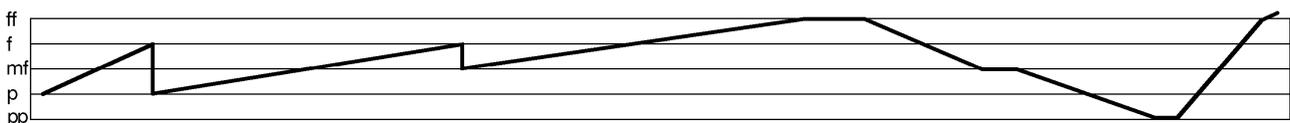
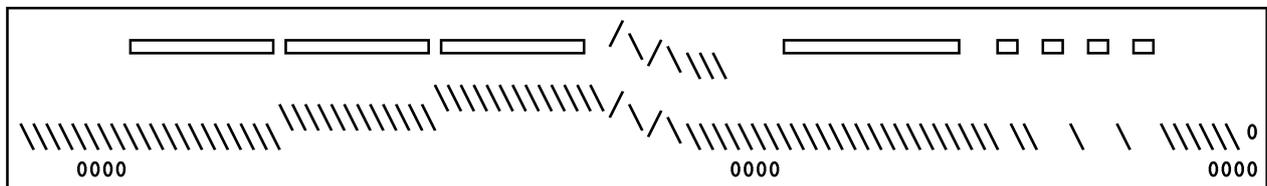
Formübersichten

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.

Bela Bartók:
For children 2/XL



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



a	A	A'	A''	a'	a	A→	(A)	a
Motto	Hauptteil	Hauptteil	Hauptteil	Rück- Führung	'Reprise'	Hauptteil (verlängert) (ausklingend)	A-u-f-l-ö-s-u-n-g	Rahmen

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 darüber hinaus 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.

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

Es freit ein wil-der Was-ser-mann auf der Burg wohl über dem See. Des Kö-nigs Tochter
wollt er han, die schö-ne jun-ge Li - lo - fee, die schö-ne jun-ge Li - lo - fee.

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-lous fight, O'er the ram-parts we watch'd, were so gal-lant-ly streaming?
And the rocket's red glare, bombs bursting in air, Gave proof thro' the night that our flag was still there.
Oh, say, does the star-spangled ban-ner still wave O'er the land of the free and the home of the brave?

Perspektivität

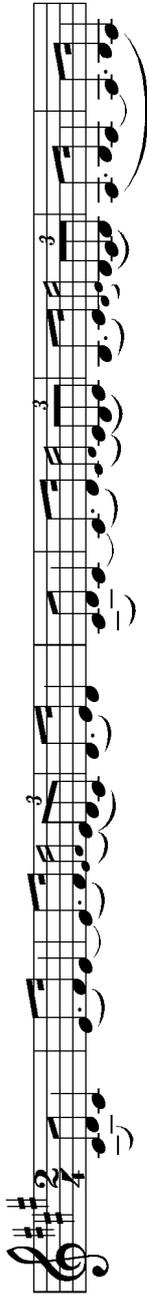
Alexander Borodin: Eine Steppenskizze aus Mittelrasien (1880)

Material:

"russisches Lied"



"morgenländische Weise"



grafische
Struktur-
skizze



Bezüge
zum Pro-
gramm

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 Widerhall sich nach und nach in den Lüften der Steppe verliert.

Nikolai Rimsky-Korssakow:

Im Frühjahr 1879 erschienen in Petersburg zwei Herren, Tatitschew und Korwin-Krukowsky mit Namen. Sie besuchten mich, Borodin, Mussorgsky, Ljadow, Naprawnik und noch andere Komponisten. Der Grund ihres Besuchs war folgender: Für 1880 stand das fünfundzwanzigjährige Herrscherjubiläum des Zaren Alexander bevor. Aus diesem Anlaß hatten die beiden ein großes Bühnenstück geschrieben: einen Dialog zwischen dem Genius Rußlands und der Geschichte, illustriert durch aktuelle Bilder, in denen einzelne Ereignisse der letzten fünfundzwanzig Jahre künstlerisch gestaltet werden sollten. Tatitschew und Korwin-Krukowsky hatten bei allen möglichen Instanzen die Genehmigung zu der geplanten Festaufführung eingeholt, und nun wandten sie sich an uns mit der Bitte, zu diesen aktuellen Bildern eine entsprechende Orchestermusik zu schreiben. (...) Der Dialog zwischen dem Genius Rußlands und der Geschichte war furchtbar hochtrabend; doch die Vorwürfe für die aktuellen Bilder waren glücklich gewählt und eigneten sich vortrefflich für eine Vertonung, und so übernahmen wir die Aufgabe. Auf diese Weise entstanden - teils in dieser, teils in der folgenden Saison - mein Chor Ruhm auf das Thema eines alten Wahrsagerliedes, Borodins später sehr populär gewordene Steppenskizze aus Mittelasien, Mussorgsky steuerte einen Marsch (Die Einnahme von Kars) bei. (...) Unsere Kompositionen entstanden in kurzer Zeit, allein die Herren Tatitschew und Korwin-Krukowsky (...) waren von der Bildfläche verschwunden, und mit ihnen die Aussicht auf die Aufführung des Dialogs und der Bilder mit unserer Musik. Von dem ganzen Vorhaben blieben unsere Kompositionen, die dann später auch in Petersburger Konzerten aufgeführt wurden.

Chronik meines musikalischen Lebens, Leipzig 1968, S. 238f.

Fjodor Michajlowitsch Dostojewsky:

"Rußland kann doch nicht der großen Idee untreu werden, die es als Vermächtnis von einer Reihe von Jahrhunderten empfing, 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 er stirbt. Borodin"

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

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

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 Widerhall 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"

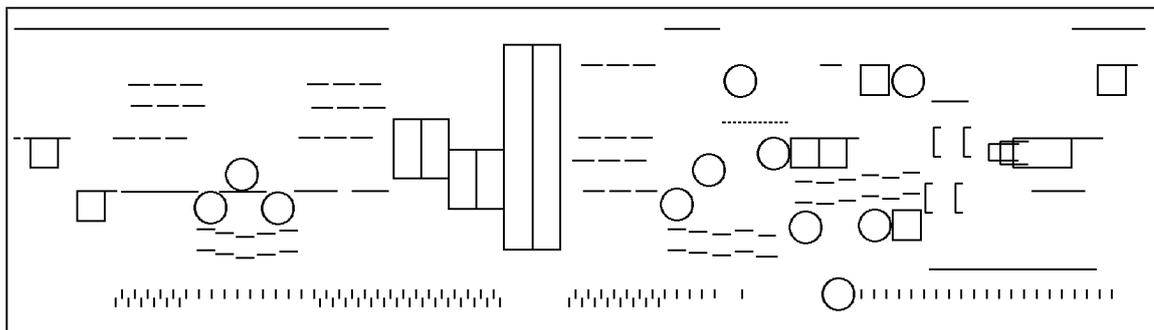


♩♩♩ "Getrappel"

— Liegeton

Instrumentierung der Themenauftritte	Kl		EH		Kl	Fl		EH	VI	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		

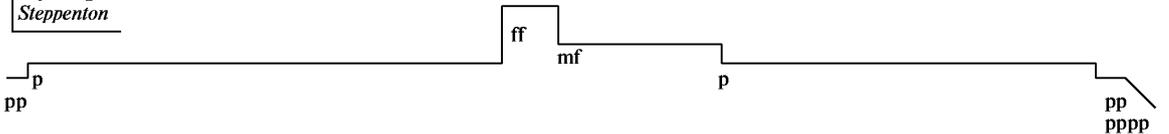
grafische Strukturskizze



Bezüge zum Programm



Dynamikprofil



Titelmusik der Westernserie "Westlich von Santa Fé"

AKUSTISCHE EBENE

EBENE GÄNGIGER ASSOZIATIONEN (KLISCHEES)

MUSIKALISCHE KONZEPT

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

Der Rechtszustand ist wiederhergestellt.

TV-Spot von Uniroyal (1992)

SCHNITTE:

1
Es regnet. Affe A schaukelt in einem aufgehängten Uniroyal-Autoreifen.

2
Affe B rutscht von seinem Reifen (nicht UNIROYAL!) ab.

3
Affe A
wie 1

4
B betrachtet nachdenklich eine Banane in seiner Hand.

5
Regen, Reifen

6
A winkt ab, als B ihm, um ihn von seinem Reifen zu locken, die Banane anbietet.

7
B schiebt 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!")

Gesprochene Produktinformation:
*"Bei jedem Wetter erste Wahl:
Winterreifen von Uniroyal"*

Titelmusik der Westernserie "Westlich von Santa Fe"

AKUSTISCHE EBENE

▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲ Schüsse

▼▼ Durchladen

crescendo ritardando ○ Becken

Violinen

Hörner

Baß

Pauken

EBENE GÄNGIGER ASSOZIATIONEN (KLISCHEES)

'Kampf', 'Gewalt', 'Spannung' (Paukenwirbel = Tremolofigur)

'Gefahr' 'Wald' ('Waldhorn'), 'Treibjagd', 'Wilder Westen'

'Kampfbereitschaft'

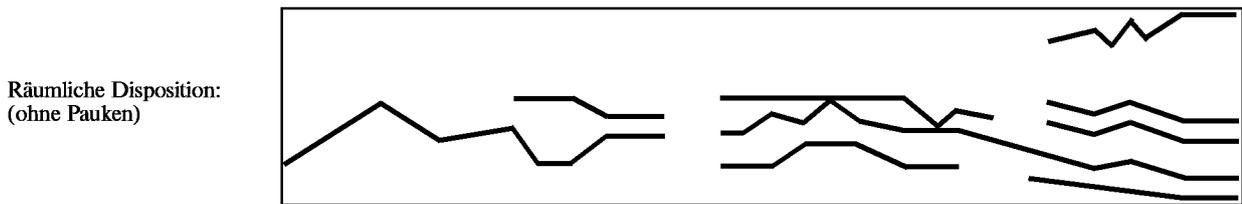
'Kultur', 'Sieg des Guten' (Streichinstrumente stehen für Gefühl, Menschlichkeit u. ä.)

ritardando = 'Es geht dem Ende zu.'

crescendo = 'Steigerung'

'Triumph'

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	Stückung	Kreisen auf engem Raum
	Signalquart, Fanfarenmelodik		Durchbruch zum Spitzenton
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
Ambitus (ohne Pauken):	a - a'		5stimmig
Harmonik:	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 - Abb. 43

Der Rechtszustand ist wiederhergestellt.

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

TV-Spot von Uniroyal (1992)

Viol. pizz.
Fagott (= Affe B)
Fagott (= Affe B)
"a - a" a - a"
Vlc. pizz.
gestopfte Tromp.

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

"a - a"

"Bei jesem 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

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 gefühlmäßig 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.

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

Joseph Haydn: Die Schöpfung (1798), Nr. 21, Rezitativ
Raphael

61. *Streich-Orchester*
Gleich öff- net sich der Er- de Schoß,
und sie re- hiet auf Got- tes Wort Ge- schöpfe je- der Art, in vol- lem Wisse und Oh- ne

62. *Streich-Orchester*
Zahl.

63. *Streich-Orchester*
Vor Freu- de brillend

64. *Streich-Orchester*
steht den Ja- we da.

65. *Streich-Orchester*
Hier schließt den ge- him- li- gen Ti- ger am- por- Presfo

66. *Streich-Orchester*

26. *Streich-Orchester*
Das zack- ge Klapp er - hebt der schmal- le Hirsch.

27. *Streich-Orchester*
Mit fliegender

28. *Streich-Orchester*
Mit fliegender

29. *Streich-Orchester*
Mihale springt und wehrt voll Mut und Kraft das ed- le Roß.

30. *Streich-Orchester*
Andante

31. *Streich-Orchester*
Andante

32. *Streich-Orchester*
grü- nen Mat- ten wol- det schon das Rind, in Her- den ab- ge- tallt.

33. *Streich-Orchester*
Fin. Pag. Die

59. *Streich-Orchester*
Tief-ten dockt, als wö- ge- sä, das wol- len - rei- che, starr- te Schaf. Wie Staub ver-

60. *Streich-Orchester*
Streich-Orchester
bei- ßt sich in Schwamm und Wis- sel die Heer- der In- sekten.

61. *Streich-Orchester*
Adagio
In lan- gen Zü- gen kriecht' am Bo- den das Ge- würm.

Joseph Haydn: Rezitativ (Nr. 12) aus "Die Schöpfung" (1798)

Andante

V. 1
pp V. 2
Vlc.
Baß
cresc.
Ob.
Fag.
Tr. Pk.
ff

12 *Uriel*

In vollem Glanze stei - get jetzt die Sonne strahlend auf; ein wonnevoller

f

20

Bräuti - gam, ein Rie - se stolz und froh, zu rennen seine Bahn.. Mit leisem

Piu Adagio

f
pp

29

Gang und sanf - tem Schim - mer schleicht der Mond die stil - le Nacht hin - durch.

f

37

Den aus - ge - dehn - ten Him - mels - raum ziert oh - ne Zahl der hel - len Ster - ne Gold, und die Söhne

pp
f

44

Got - tes ver - kün - di - gen den vier - ten Tag mit himmlischem Ge - sang, sei - ne Macht aus - ru - fend al - so:

Modest Mussorgsky: Samuel Goldenberg und Schmuyle (1874)

Andante. Grave - energico

Musical score for measures 1-2. Treble and bass staves. Measure 1 starts with a forte (f) dynamic and a sforzando (sf) accent. Measure 2 features a triplet of eighth notes with a sfz (sforzando) dynamic.

Musical score for measures 3-4. Treble and bass staves. Measure 3 contains a triplet of eighth notes. Measure 4 continues the triplet pattern.

Musical score for measures 5-6. Treble and bass staves. Measure 5 features a triplet of eighth notes. Measure 6 continues the triplet pattern.

Musical score for measures 7-8. Treble and bass staves. Measure 7 is marked *Andantino* with a tempo change and a triplet of eighth notes. Measure 8 features a *dimin.* (diminuendo) dynamic.

Musical score for measures 9-10. Treble and bass staves. Measure 9 features a triplet of eighth notes. Measure 10 features a *dimin.* (diminuendo) dynamic.

Musical score for measures 11-12. Treble and bass staves. Measure 11 features a triplet of eighth notes. Measure 12 features a *dimin.* (diminuendo) dynamic.

Musical score for measures 13-14. Treble and bass staves. Measure 13 features a triplet of eighth notes. Measure 14 features a *dimin.* (diminuendo) dynamic.

Musical score for measures 17-18. Treble and bass staves. Measure 17 features a triplet of eighth notes. Measure 18 features a triplet of eighth notes with a sfz (sforzando) dynamic.

Musical score for measures 19-20. Treble and bass staves. Measure 19 is marked *Andante grave*. Measure 20 features a triplet of eighth notes with a sfz (sforzando) dynamic.

Musical score for measures 21-22. Treble and bass staves. Measure 21 features a triplet of eighth notes. Measure 22 features a triplet of eighth notes with a sfz (sforzando) dynamic.

Musical score for measures 23-24. Treble and bass staves. Measure 23 features a triplet of eighth notes. Measure 24 features a triplet of eighth notes with a *cresc.* (crescendo) dynamic.

Musical score for measures 25-26. Treble and bass staves. Measure 25 features a triplet of eighth notes. Measure 26 features a triplet of eighth notes with a *poco ritard. con dolore* marking.

Musical score for measures 27-28. Treble and bass staves. Measure 27 features a triplet of eighth notes. Measure 28 features a triplet of eighth notes with a *a tempo* marking and a *cresc. sf ff* dynamic.



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 breitspurig und dick wie ein Zuchthund des Weges, der Arme drückt sich, mager, klein und Grimassen schneidend wie ein Köter um ihn herum. Listig sucht er den Blick des andern. Man sieht sie in der Tat lebhaftig vor sich stehen, und das Gebell des Fettes, 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



Goldenberg (1. Teil), Musik:

- 1) gequält, verwirrt, unruhig, aus einem fremden, vielleicht asiatischen Land
- 2) ängstlich
- 3) Orientale, um vierzig Jahre, angespannt, vielleicht Verbrecher
- 4) chinesischer weiser Mann während einer Meditation
- 5) nachdenklich; mächtig erhaben - ruhig (fast wehmütig)
- 6) wirkt bedrohlich auf andere, ist aber einsam/vereinsamt; murrig (wirkt auf andere Leute); gefühlvoll (aber sehr versteckt)
- 7) gefühllos (Fassade), aber nachdenklich; abgehoben, in seine Welt zurückgezogen (verträumt)
- 8) Triller; wirkt hektisch; melancholisch/traurig/Einsamkeit; melancholisch, gedankenversunken; tief; bedrückend; lang anhaltende Töne, schwer
- 9) melancholisch, gedankenversunken

Schmuyle (2. Teil), Musik

- 1) in Gedanken; verträumt; geht spazieren am See; im Herzen einsam, trauert (etwas gequält)
- 2) einsam/Trauer
- 3) Fräulein, hig-society, mit Schoßhund, die sich beim Kaffeeklatsch über irgendetwas beklagt; aus St. Petersburg, weil reich und ziemlich europäisch, wenngleich mit russischem Flair
- 4) feine Dame der Barockzeit mit schlechtem Charakter
- 5) ein einsamer Wanderer, der ein stilles Tal mit Bächlein und singenden Vögeln durchstreift
- 6) heiter, schwebend, vielleicht tanzend, optimistisch, von etwas Schönerem träumend, beschwingt
- 7) einsam, melancholisch verträumt; nicht so impulsiv wie A (Goldenberg); genauso nachdenklich, zeigt jedoch Gefühlslage nach außen
- 8) Triller, wirkt trist; heller (Höhen); Wehmut; auch melancholisch
- 9) ebenfalls traurig/melancholisch, vielleicht ist die Person alleine, trotzdem verspielt

Perzept LK 12/I (20. 10. 1997) (beide Themen 3x vorgespielt, Vorgaben keine, Teilnehmer 13)

Goldenberg:

exotisch, orientalistisch (6x), flamencohaft (2x), persisch, arabisch, hebräisch (abendländisch)
 bedrohlich (2x), bedrohlich (einschüchternd, gewaltsam, aggressiv, Wut, hart, sehr stark, Triumph, Wut, dramatisch
 stolz (König (Diener), pompös
 auch etwas depressiv (4x)
 temperamentvoll
 Sonnenaufgang (2x), drohende Hitze
 Verwirrung
 Stadt

Schmuyle:

Trauer (6x), Melancholie, (3x), Seufzen
 allein, (melancholische) Erinnerung, einsam
 kalt, Schnee
 Regentropfen (Xylophon), Regen
 Küken, Vogelsang
 Verträumt (langsames Erwachen, wolkig)
 Rußland
 Mädchen – Dorf,
 Wechselspiel: Vorfreude/Hoffnung – Angst/Enttäuschung, unruhig



Folklorelied aus Weißrußland



Mussorgsky: Abendgebet



Lieber Gott, be - hüt und schütze mich gnädig auch.

Johann Sebastian Bach: Brandenburgisches Konzert Nr. 2, 3. Satz

Thema:

Das Thema erscheint jeweils einmal in den umrahmten Kästchen (1, 2 ... 12).
 Zeichne das Thema jeweils mit einem dicken (farbigen) Querstrich in der entsprechenden Stimme ein.
 Ergänze auch die Wellenlinien in der Trompeten- und der Baßstimme.

55

Nein, ach nein, es sei ge - wagt, ach nein, nein, nein, es sei ge -

59

wagt, nein, es sei ge - wagt, es sei ge - wagt, es sei ge -

62

wagt, es sei ge - wagt, es sei ge - wagt!

66

Nur ein fei - ger Tropf ver - zagt, nur ein fei - ger Tropf ver - zagt.

72

Frisch zum Kampf, frisch zum Streit - te, frisch, frisch zum

78

Kamp - fe, frisch zum Streit - te, frisch zum Kam - pfe, frisch zum

83

Streit - te!

90

Nur ein fei - ger Tropf ver - zagt, nur ein fei - ger Tropf ver -

97

zagt. Frisch zum Kampfe, frisch zum Streite! [103]

102

Wolfgang Amadeus Mozart: Arie des Pedrillo (Nr. 13), Notenauszüge

Frisch zum Kampfe, frisch zum Streite!

p *f* *p* *f*

12 *p*

Nur ein fei - ger Tropf ver - zagt, nur ein fei - ger Tropf ver -

17 *p*

zagt. Sollt ich zit - tern, sollt ich za - gen,

25 *p*

Nein, ach nein es sei ge - wagt, ach nein, nein, nein, es sei ge - wagt, nein,

sf *p* *sf* *p* *sf* *p*

33 *cresc.*

es sei ge - wagt, es sei ge - wagt, es sei ge - wagt, es sei ge - wagt!

100 *f*

Inszenierungen der Pedrilloarie

Mut V(orspiel) (Elemente von A u. a.)	G.P. Feigheit	Michael Hampe, Schwetzingen 1991 Pedrillo stellt entschlossen die große und die kleine Weinflasche auf den Boden, breitet ein Tuch aus, nimmt die beiden Flaschen in die Hände und kniet nieder.	
A "Frisch zum Kampfe"		Er hält die beiden Flaschen hoch und blickt entschlossen nach vorne. Auf der letzten Tirata setzt er die kleine Flasche ab und schaut sich, die Hände sinken lassend, ruckartig um.	
"feiger Tropf"		B Er senkt den Blick auf die Flasche, die er mit beiden Händen vor sich hält.	
		C "Sollt ich zittern?"	
		D 'Zusammenzucken'	
E (T. 28-38) "Nein - es sei gewagt!"		Er schaut sich ängstlich um.	
		B Er blickt entschlossen auf die Flasche, richtet sich auf und entfernt den Korken.	
		B Erschrocken kniet er wieder nieder und hält die Flasche mit beiden Händen vor der Brust.	
		C Er setzt die Flasche ab, greift in den Bausch seines Gewandes und nimmt das Schlafmittel heraus.	
		D Erschreckt schaut er sich um.	
E1		Er schaut auf das Fläschchen und richtet sich auf.	
		B Er senkt Kopf und Schulter.	
V/E "Frisch zum Kampfe"		Er greift die große Weinflasche, hebt die Hände, richtet sich auf und füllt das Schlafmittel ein.	
instrumental: 'Es verschlägt ihm die Sprache'		B Im Rhythmus der Suspiratio-Figur 'schlägt' er die letzten Tropfen aus dem Fläschchen heraus und steckt es wieder ein.	
		B Er hält, noch stehend, die Weinflasche mit beiden Händen.	
(A1) "Frisch zum Kampfe"		Er steckt entschlossen den Korken auf die Flasche.	
Coda ('Wegrennen') (Elemente von A u. a.)		Er schüttelt die Flasche über dem Kopf, damit sich Wein und Schlaftrunk mischen, kniet nieder und guckt zur Seite.	

Inszenierungen der Pedrilloarie

Mut G.P. Feigheit	Michael Hampe, Schwetzingen 1991	Harald Clemen, Drottingholm 1990	François Abou Salem, Salzburg 1997	Klaus Everding (Dir.: Karl Böhm) 1980:
V(orspiel) (Elemente von A u. a.)	Pedrillo stellt entschlossen die große und die kleine Weinflasche auf den Boden, breitet ein Tuch aus, nimmt die beiden Flaschen in die Hände und kniet nieder.	Pedrillo macht eine drohende Gebärde zum Bild Osmins im Hintergrund, dreht sich um und kommt nachdenklich nach vorn.	2 Gartenstühle; Pedrillo sitzt, unentschlossen auf seinen Spaten gestützt, neben Blonde. Sie bemerkt seine Unsicherheit und gibt ihm das Schlafmittel. Er stellt das Fläschchen neben sich, nimmt dann doch die Hacke hoch	Vor dem Palast. Auf der Bühne ein Schubkarren. Pedrillo geht über die Bühne und holt hinter dem Pflanzenbeet zwei Weinflaschen hervor.
A "Frisch zum Kampfe"	Er hält die beiden Flaschen hoch und blickt entschlossen nach vorne. Auf der letzten Tirata setzt er die kleine Flasche ab und schaut sich, die Hände sinken lassend, ruckartig um.	Er gestikuliert sehr entschlossen.	und singt. Dabei steht er auf und macht ein paar Schritte, bleibt dann un schlüssig stehen und guckt nachdenklich zur Seite bzw. zu Boden.	Er hält sie vor sich hin. Er stockt kurz.
"feiger Tropf"	B Er senkt den Blick auf die Flasche, die er mit beiden Händen vor sich hält.	Mit selbstgefälliger Gestik und Mimik drückt er seine Verachtung für feiges Verhalten aus.	Er dreht sich um, geht zurück und setzt sich wieder.	Dann wie vorher.
	C "Sollt ich zittern?"	(ähnlich)	Er legt die Hand aufs Herz. Dann nimmt er (bei „wagen“) einen Flachmann aus der Hosentasche und trinkt.	Er guckt vorsichtig umher. Bei „wagen“ werden seine Gesten immer entschlossener. Er kommt nach vorn und setzt die Weinflaschen auf den Boden.
	D 'Zusammenzucken'	Wegwerfende Handbewegung. Er geht seitwärts und holt die in ein Tuch gehüllten Flaschen.	Synchron zu den fuga-Figuren steckt er die Flasche wieder weg und hält den Spaten hoch..	Kniennd entkorkt er entschlossen die Flaschen.
E (T. 28-38) "Nein - es sei gewagt!"	Er blickt entschlossen auf die Flasche, richtet sich auf und entfernt den Korken.	Er zeigt sich äußerst entschlossen.	Er steht auf, sie guckt erwartungsvoll („Na endlich!“), beim Schlußton holt sogar mit der Hacke aus.	Zunächst kniet er noch, dann erhebt er sich, zieht das Schlafmittel aus der Tasche und hält es triumphierend hoch. Er knickt ein.
	B Erschrocken kniet er wieder nieder und hält die Flasche mit beiden Händen vor der Brust.	Er kniet nieder und nimmt die Flaschen aus dem weißen Tuch.	Gebückt streicht er mit der Hand über die Zierbäumchen, während sie sich an den Kopf faßt.	Unsicher das Schlafmittel haltend.
	C Er setzt die Flasche ab, greift in den Bausch seines Gewandes und nimmt das Schlafmittel heraus.	Er holt das Fläschchen mit dem Schlaftrunk aus seinem Mantel.	Sie schüttelt verzweifelt den Kopf, er geht in die Knie.	Er steckt den Schlaftrunk weg, rappelt sich wieder auf und ballt die Fäuste.
	D Erschreckt schaut er sich um.	Er entkorkt die Weinflasche. Er richtet sich auf.	Er läuft weg und versteckt sich in einer Vertiefung.	Er rennt zum Pflanzenbeet und „reißt einen Baum“ aus.
E1	Er schaut auf das Fläschchen und richtet sich auf.	Er füllt den Schlaftrunk ein und dreht die Flasche im Takt der Musik. Er kniet nieder und setzt die Flasche ab.	Er taucht aus der ‚Versenkung‘ wieder auf und hebt die Hacke. Er taucht wieder unter.	Er hält den „Baum“ mit der Wurzel zu Boden, dann hebt er ihn hoch. Er senkt ihn wieder zu Boden.
	B Er senkt Kopf und Schulter.	Er steckt das Fläschchen ein.	Ängstlich lugt er ein wenig aus der Vertiefung hervor.	Er legt ihn ab.
	V/E "Frisch zum Kampfe"	Er steckt das Fläschchen ein. Er steht auf, zieht den Mantel aus und krempelt sich die Ärmel hoch. Nachdenklich senkt er den Kopf.	Er kommt heraus, steigt auf einen Stuhl und hebt Hacke und Weinflasche hoch. In die Pause hinein macht sie „Bum“, und er springt herunter.	Er stürzt zur Weinflasche und trinkt sich Mut an. Er zieht das Schlafmittel aus der Tasche, öffnet das Fläschchen und riecht daran. Mit dem letzten Akkord fährt er erschrocken auf und entflieht durch die Tür.
instrumental: 'Es verschlägt ihm die Sprache'	B Im Rhythmus der Suspiratio-Figur 'schlägt' er die letzten Tropfen aus dem Fläschchen heraus und steckt es wieder ein.	Er guckt sich ängstlich um und setzt sich auf den Boden.	Er kauert sich in den Stuhl und blickt sich ängstlich um. Sie macht verzweifelte Gesten.	Zwei patrouillierende Wächter kommen vorbei.
	B Er hält, noch stehend, die Weinflasche mit beiden Händen.	Er nimmt beide Flaschen in die Hände.	Sie kommt zu ihm mit dem Schlaftrunk und der zweiten Weinflasche.	Pedrillo kommt zurück.
(A1) "Frisch zum Kampfe"	Er steckt entschlossen den Korken auf die Flasche.	Er springt auf und hebt, taktweise wechselnd, die Hände.	Sie beugt sich zu ihm und muntert ihn auf.	Er rennt zur Weinflasche, füllt des Schlafmittel ein und schüttelt die Flasche.
	Coda ('Wegrennen') (Elemente von A u. a.)	Er geht in die Knie, öffnet die kleinere Weinflasche und trinkt sich hastig Mut an.	Er schmeißt den Spaten weg (16tel), sie füllt den Schlaftrunk in seine Flasche und gibt ihm die andere.	Er springt auf, greift sich den „Baum“ und macht, ihn wie eine Lanze für sich haltend, eine Attacke auf die Palasttür.

Mozart: Die Entführung aus dem Serail

Pedrillo, der Diener Belmontes, ist zusammen mit Konstanze, der Geliebten seines Herrn, und deren Zofe Blonde in der Gewalt des Bassa Selim. Belmonte hat nach langem Suchen ihren Aufenthaltsort entdeckt und sich unter falschem Namen Zugang zum Palast verschafft. Mit Pedrillo hat er alles für den Fluchtversuch um Mitternacht abgesprochen. Nun wird es ernst. Besondere Angst hat Pedrillo vor seiner ersten Aufgabe: er soll den mißtrauischen Haremswächter Osmin auszuschalten - Darauf bezieht sich das „Frisch zum Kampfe!“ -, und zwar mit Hilfe eines Rausches. Das Problem ist nur, daß Osmin als Moslem gar keinen Wein trinken darf und außerdem ungewöhnlich schlecht auf Pedrillo zu sprechen ist, weil der hinter Blonde her ist, die Osmin als Sklavin zugesprochen worden war. Das ist die Situation kurz vor dem Eintreffen des seine Runde machenden Osmin.

Pedrillo (allein) - gesprochen –

Ah, daß es schon vorbei wäre! daß wir schon auf offener See wären, unsre Mädels im Arm und das verwünschte Land im Rücken hätten! Doch sei's gewagt, entweder jetzt oder niemals! Wer zagt, verliert!

Nr. 13 - Arie –

Frisch zum Kampfe,
 frisch zum Streite!
 Nur ein feiger Tropf verzagt.
 Sollt ich zittern,
 sollt ich zagen,
 nicht mein Leben mutig wagen?
 Nein, ach nein, es sei gewagt!
 Nur ein feiger Tropf verzagt.

MuB 4.95)

Trust In Me (The Python's Song)

Words and Music by RICHARD M. SHERMAN
and ROBERT B. SHERMAN

Moderato

Slip in - to si - lent slum - ber, sail on a sil - ver mist.

Slowly and surely your senses will cease to re - sist. - Just re -

Just re - lax, be at rest like a bird in a nest.

Trust in me, just in me. Shut your eyes and trust in me.

You can sleep safe and sound Knowing I am a - round.

Klausur

Fertigen Sie eine didaktische Analyse zu Haydns Terzett und Chor "Sie steigt herauf..." an (etwa Klasse 6 oder Klasse 9/10).

Joseph Haydn: Die Jahreszeiten (1801):

№ 11 TERZETT UND CHOR

Largo

Fl. 1. 5. a2

Ob. p a2

Fg. p

Cor. in D

Tr. in D

Tromboni

Timp. AD

Hanne Sie steigt herauf, die Sonne, sie steigt, sie

Lucas Sie

Simon He's

S. naht, sie kommt, sie strahlt, sie scheint.

L. naht, sie kommt, sie strahlt, sie scheint.

S. Sie strahlt, sie scheint.

S. Sie scheint in herrlicher Pracht, in

O. Sie scheint in herrlicher Pracht, in

A. Sie scheint in herrlicher Pracht, in

T. Sie scheint in herrlicher Pracht, in

B. Sie scheint in herrlicher Pracht, in

VI. I. *Largo*

VI. II. *Largo*

Via. *Largo*

Vic. e Cb. *Largo*

Fl. a2

Ob. a2

Fg. a2

Cor. a2

Tr. a2

Trb. a2

Timp. a2

S. flam - - - - - men der Ma - - je

O. A. stät!

T. flam - - - - - men der Ma - - je

B. stät!

VI. I. *ff*

VI. II. *ff*

Via. *ff*

Vic. e Cb. *ff*