

## Musik hören (SII)

Inhalt: 1. Einleitung - 2. Lupe oder Weitwinkel? - 3. Prinzipien oder Schemata? - 4. Öffnung von Hörhorizonten

### 1. Einleitung

Henri Pousseur:

"In einer Beethoven gewidmeten Nummer der Zeitschrift L'Arc (Nr. 40, 1970, S. 15) unterschied Roland Barthes die praktische Musik (jene, die man durch körperliche Tätigkeit, zum Beispiel mit den Händen auf der Tastatur agierend, erfaßt) von der bloß rezipierten, vernommenen oder auch gehörten Musik.

Indessen hob er am Ende seines Textes eine andere Form der musikalischen Praxis, einen speziellen Modus des Empfangens hervor, auf den ich hier, seine Neigung ganz entschieden teilend, besonderen Nachdruck legen möchte: ich meine die Lektüre und füge sogleich hinzu: die analytische Lektüre, als detaillierte Untersuchung der für ein Werk konstitutiven Strukturen und Beziehungen.

Doch hier ist Vorsicht geboten. Denn keinesfalls darf es sich dabei um eine abstrakte Operation handeln, die, auf eine tote oder zumindest stillgestellte Materie angewandt, diese mittels ihrer sezierenden Eingriffe um die Ecke bringt. Vielmehr handelt es sich im Gegenteil darum, wie Pinocchio im Bauch des Walfischs, mitten in die Musik in Aktion selbst einzudringen, indem man sich, demütig und dennoch zugleich grenzenlos ambitioniert (da entschlossen, gleichsam den Schöpfungsakt selbst nachzuvollziehen) ganz kleinmacht, um bequem aus nächster Nähe alle ihre Bewegungen zu beobachten, bei jeder einzelnen zu verweilen, sie miteinander zu vergleichen, ihre umfassende Koordinierung aufzudecken und jene Zusammenhgangsstrategien zu ermitteln, nach denen alle, stets auf ihr lebendiges Funktionieren hin betrachteten Teile des Räderwerks ineinandergreifen.

Das (innere) Ohr ist hier also kontinuierlich beim Werk, aber es ist ein bewegliches, allgegenwärtiges, suchendes, ja schnüffelndes Ohr. Dieser Typus bewußter Wahrnehmung, einer gleichzeitig verliebten und wachsamem Ausforschung, empfiehlt sich zum Beispiel besonders bei den Werken Weberns, die so schnell vorüberziehen, während ihr exzeptioneller Reichtum, ihre Informationsdichte und ihre schlechthin einzigartige Spiegelung von Bezügen eine viel längere Präsenz und Auseinandersetzung erfordern – und ermöglichen.

Zit. nach: Musik-Konzepte. Sonderband Robert Schumann II (hg. von Heinz-Klaus Metzger und Rainer Riehn), München 1982, S. 3f.

### 2. Lupe oder Weitwinkel?

Die im 1. Band dieses Handbuches dargestellten Prinzipien des Musikhörens gelten selbstverständlich auch in der Oberstufe. Es ergeben sich aber aus dem besonderen Bildungsauftrag der SII einige wichtige Akzentuierungen. Das betrifft vor allem die besondere Bedeutung der Wissenschaftspropädeutik und der Problemorientierung. Der Umgang mit Methoden muß reflektiert erfolgen, verschiedene Deutungen eines Werks fordern zum Nachdenken und zur Stellungnahme heraus u. ä.. Wissenschaftsorientierung im Sinne von Abbilden wissenschaftlicher Systeme und Theorien ist damit nicht gemeint und wäre einerseits zu viel (an Stoff und Anforderungshöhe), andererseits zu wenig (an Einübung in selbständiges Erfahren und Denken). Schwierigkeiten beim Verfolgen dieses Zieles beruhen vor allem darauf, daß der Lehrer von der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik oft allein gelassen wird, und zwar gerade in den wichtigen Bereichen der formal-ästhetischen und semantischen Analyse.

Ein Beispiel mag das verdeutlichen:

Albrecht Goebel:

"Strauss führt Eulenspiegel mit zwei Themen ein. Beide charakterisieren den Helden, weisen auf seine Schalkhaftigkeit hin".

"Das Pfiffige, Burleske der Themen ergibt sich wesentlich aus ihrer rhythmischen Lebendigkeit, aus ihrer springenden, chromatisch durchsetzten Melodik, aus der auf engem Raum wechselnden Artikulation und Phrasierung sowie nicht zuletzt aus der klanglichen Eigenart jener Instrumente, denen Strauss zu Anfang des Werkes die beiden Themen zuweist. Die vergleichsweise enge Mensur der D-Klarinette, auf die Strauss zurückgreift, verstärkt noch die klangliche Präsenz. Indem der Komponist nach der Einleitung die beiden Eulenspiegel-Themen von Solo-Bläsern einführen (Takt 6 und 46) und das übrige Orchester zurückhaltend begleiten läßt, erhöht er die Deutlichkeit, mit welcher der Held der sinfonischen Dichtung in die Handlung eintritt."

Zit. nach: Albrecht Goebel/Ute Jung-Kaiser: Instrumentalmusik, Regensburg 1989, S. 84

Oh when the Saints

Till-Thema I

6 *p* *cresc.* *ff*

Immer sehr lebhaft  
Lustig  
46 *mf* *sf*

171 Gemächlich  
*p*

Gemächlich  
*p*

222 *espr.*

Abb. 1

Der Text charakterisiert die beiden Tillthemen (vgl. Abb 1, T. 6ff. und T. 46ff.), indem er zwischen Bedeutung und Struktur kurzschließt: Till ist ein "pffifiger", "burlesker" Typ, also ist die Musik auch so, und damit hat man dann ja bei einem guten Komponisten auch meist recht. Die Begründungen treffen nicht, weil die Kriterien (rhythmisch lebendig, chromatisch durchsetzt, wechselnde Artikulation und Phrasierung) auf fast alle anderen Themen genauso zutreffen. Man fragt sich auch, warum Strauss zwei Themen für diese Charakterisierung Tills braucht.

Spezifischere Aussagen setzen ein genaueres Hinhören und Hinschauen im Sinne des oben zitierten Pousseurtextes sowie eine genauere Kontrolle der Deutungen durch methodisch aufgebautes Vergleichswissen voraus. Ein an der barocken Figurenlehre und an gängigen 'Vokabeln' geschultes Ohr bzw. Auge wird etwa folgendes entdecken können:

Die Einleitung (T. 1ff.), eine Variante des 2. Till-Themas (T. 46ff.) ist gemütvoll, bieder und etwas sentimental ("Es war einmal"), darauf deuten die Hornquinten, die 'normale' Kadenz I IV (I), der volksliedhafte Duktus und die weiche Durchgangschromatik hin. Da "springt" Till dazwischen (Till-Thema 1, T. 6ff.): Die Kadenz der Einleitung wird nicht vollendet, der Quart-Sext-Akkord bleibt als Tremolofigur stehen. (Das Tremolo, das in der Grundbedeutung "Zittern" bedeutet, heißt hier vielleicht so viel wie 'erwartungsvolle Spannung'.) Auch sonst benimmt sich Thema I (Till) ungebärdig und verstößt gegen die Norm: Die Motivlänge (7 Achtel) steht quer zum 6/8-Takt. Der Einsatz auf 2 ist ungewöhnlich. Es entstehen dauernd Betonungsverschiebungen. Die Chromatik ist hier aggressiv, weil der Durchgangston über Gebühr betont wird. Die diastematische und rhythmische Hierarchie und Ordnung ist auf den Kopf gestellt. In penetranten Wiederholungen rennt Till ('aufwärts') gegen die Ordnung an, um dann beim endlich erreichten Durchbruch, an der Stelle, wo die Passung auf den Takt und die Tonordnung gegeben ist, ('abwärts') abzutauchen (Unberechenbarkeit Tills, Verstellung?). Das 2. Till-Thema (T. 46ff.) stellt eine lustige, 'schalkhafte' Verdrehung des gemütvollen Anfangs dar und endet in einer 'Grimasse' (überlang gehaltene Dissonanz). Das Thema, das Till in der Verkleidung als Pastor zeigt (T. 171 ff.), bestätigt die bisher benutzten Kriterien: Hornquinten, gemütvolle Chromatik, symmetrische Melodie, volksliedhaft. Bedeutung entsteht also in der Musik zunächst durch das Benutzen von in der Tradition verwurzelten Figuren und Vokabeln, die (wie sprachliche Vokabeln) Grundbedeutungen zur Verfügung stellen. Die genauere semantische Schärfung und Nuancierung erfolgt (wie in der Sprache) erst durch den Kontext des Werkes. Die Methode führt nicht zu objektiven Ergebnissen, aber zu differenzierteren, reflektierteren. Sie vermittelt die Erfahrung, daß es sich lohnt, beim Hören und Analysieren der Musik genauer zu beobachten und zu fragen - und zu denken. Die mit genauer Wahrnehmung gekoppelte Reflexion zerstört nicht das Erlebnis, sondern sensibilisiert es, wenn die Überlegungen nicht abstrakt klassifizierend, sondern auf den Kern, die lebendigen Feinstrukturen und Zusammenhänge der Musik bezogen sind.

Die Methode bietet auch einen besseren Wegweiser durch das Werk. Bei genauer Kenntnis des Grundmaterials lassen sich dessen Metamorphosen sicherer und sensibler erfassen. Das "Liebesthema" (T. 222ff.) zeigt eine

solche Verwandlung: Das Motiv ist jetzt an den Takt besser angepaßt, die Aufwärtsschrammel steht nicht mehr so störrisch-quer zum Takt, sondern wird zu einer sentimentalischen Sehnsuchtsgeste.

Wichtiges methodisches Hilfsmittel ist also der Vergleich der verschiedenen Varianten innerhalb des Stückes (Kontextbedeutung), aber auch der Vergleich mit Außenmaterial (vgl. Abb. 1, Zeile 1): Auf der Folie der 'normalen Melodie' (Oh when the Saints) erschließt sich das Besondere des Till-Themas unmittelbar als in einem "Herausfrage-Prozeß".

### 3. Prinzipien oder Schemata?

Besonders verheerend wirken sich im Musikunterricht die herkömmlichen Formanalysen aus, die sich an Formschemata orientieren. Diese Analyseform wurde im 19. Jahrhundert entwickelt, als sich die noch junge Musikwissenschaft in Konkurrenz zu den etablierten Wissenschaften und in Anpassung an deren positivistischen Ansatz um nachprüfbarere Methoden und Klassifizierungsmodelle bemühte. Da die so gewonnenen Ergebnisse das "Allgemeine", also das den einzelnen Werken Gemeinsame, im Auge haben, eignen sie sich nur bedingt zur Entschlüsselung des spezifischen Sinns und der spezifischen Bedeutung eines Werkes, denn auch die Feststellung, daß ein Werk vom Schema abweicht (etwa auf die Schlußgruppe verzichtet oder die Coda länger als die Exposition ausbildet), sagt nichts darüber aus, warum das so ist.

Am Beispiel von Mozarts Klavierkonzert in C-Dur KV 503 (vgl. Abb. 2) sei das Problem erläutert:

Friedrich Blume (Nachwort zur Taschenpartitur-Ausgabe Leipzig 1959) gliedert die Orchesterexposition folgendermaßen:

T. 1ff.: 1. Thema

T. 19ff.: Zwischenstufe zum 2. Thema (Entwicklungsgruppe)

T. 50ff.: 2. Thema

T. 71ff.: "Einlagerung des eigentlichen Epiloggedankens in jenen Entwicklungszusammenhang"

T. 83ff.: Wiederaufnahme des Entwicklungszusammenhangs

Er betont, daß das Stück zwischen der "funkelnden Dialektik und logischen Gedankenentwicklung früherer Konzerte" (speziell KV 466) und dem freieren "vegetativen Formgefühl der späteren Konzerte" steht. Ein Indiz dafür sei die "Abschwächung der Gegensätze und die Betonung des einheitlichen Flusses" sowie "das lockere Auseinanderspinnen der Themen".

Blume analysiert auf 3 Ebenen:

Er versucht (1) die Gegebenheiten des Stückes unter das Schema der Sonatenhauptsatzexposition zu pressen. Dabei kommt es zu eigenartigen Ungereimtheiten: Ist T. 1ff. mit seiner leeren Geste und seinem unbehauenen, rudimentären Material wirklich das 1. Thema oder doch eher eine in sich widersprüchliche Agglomeration, die nach Formung ruft? Ist T. 50ff. wirklich das 2. Thema, obwohl es nicht in der dafür vorgesehenen Tonart steht und obwohl es ganz eindeutig eine Vorstufe zu T. 59ff. bildet? Wäre es daher nicht sinnvoller den Formverlauf bis zu diesem Punkte unter das Stichwort 'Geburt eines Themas' zu stellen? Noch eigenartiger mutet die "Einlagerung des eigentlichen Epiloggedankens" an, eine Formulierung, hinter der ein additiver Formbegriff steht, bei dem Teile ausgetauscht werden können. Das widerspricht aber der vom Verfasser selbst konstatierten "logischen Gedankenentwicklung" bzw. dem "vegetativen Formgefühl".

Blume ordnet (2) das Werk aufgrund bestimmter Merkmale in die stilistische Entwicklung Mozarts ein und benutzt (3) für die Kennzeichnung dieser verschiedenen Stile Formprinzipien wie "Dialektik", "logische Gedankenentwicklung" und "vegetatives Formgefühl".

Abgesehen von der inhaltlichen Problematik sind die beiden ersten Ansätze (Analyse nach einem Formschema und stilistische Einordnung) für den Musikunterricht (auch der SII) ungeeignet. Beide sind zu abstrakt: sie abstrahieren von dem konkreten, lebendigen Prozeß, der sich in der Musik abspielt. Diesen muß man erst einmal durchlaufen haben, bevor man sich mit Gewinn auf diese Metaebene begeben kann. Die stilistische Einordnung setzt außerdem einen so weiten Hör- und Erfahrungshorizont voraus, wie er in der Schule selbst unter günstigsten Bedingungen nicht herstellbar ist.

Wenn es Aufgabe des Musikunterrichts ist, den Schüler an die Musik heranzuführen, ihn in ein 'Gespräch' mit ihr zu bringen und ihm nicht ein für ihn leeres, weil nicht mit Erfahrung gefülltes Wissen über Musik zu vermitteln, dann müssen andere Wege beschritten werden.

Interessanterweise öffnen gerade die abstraktesten Hinweise Blumes (auf der 3. Ebene) hier einen Weg, und zwar deshalb, weil sie weniger technisch konkret sind wie z. B. ein Formschema, sondern über die Musik hinausweisende Prinzipien ansprechen. Begriffe wie 'Entwicklung' oder 'vegetatives Wachstum' können gute Dienste leisten, wenn sie nicht als wissenschaftliche Ergebnisse 'verkündet', sondern als Frage an das Werk verstanden werden. In diesem Sinne kann z. B. die Frage: "Was geschieht alles mit dem Dreiachtelaufaktmotiv?" wirklich ein Weg sein, den Prozeß der Formentwicklung für Schüler erfahrbar zu machen. Als über die Musik

hinausweisende Prinzipien öffnen sie auch interdisziplinäre Möglichkeiten der Veranschaulichung und Problematisierung (Metamorphose in der Natur, in Bildern Eschers usw.).

Was bei Blume gänzlich fehlt, ist die semantische Dimension. Der Streit um Form- und Ausdrucksästhetik ist spannend und wichtig - aber nur für den, der weiß, worum er streitet, der über konkrete Erfahrungen mit der in Frage stehenden Musik verfügt. In der Schule sollte man zumindest die 'klassische' Musik im weitesten Sinne als eine Sprache ansehen, die etwas 'sagt', allerdings nicht mit Worten. Dieser Bereich ist in der Schulmusik immer sträflich vernachlässigt oder - besser - desavouiert worden durch ungezieltes Herumreden über Wirkungen der Musik (Standardfrage: "Wie wirkt das denn auf euch?"). Dabei wurde selten sauber unterschieden zwischen der subjektiven Wirkung, die keinem genommen werden kann und soll, und dem semantischen Gehalt der Musik, der seinerseits nicht frei verfügbar und beliebig ist. Beide sind nicht deckungsgleich, oft klaffen sie sogar so weit auseinander, daß man von falscher Rezeption sprechen muß. Bei allem subjektiven Spielraum gibt es intersubjektiv relativ gesicherte Aussagen über Musik, allerdings nur für den, der über entsprechende in Lern-/Hörprozessen gefilterte Erfahrungen verfügt. Diese gilt es in der Schule anzubahnen. Der Schüler, aus dessen Hörhorizont immer mehr eine 'Gefühlssprachenmusik' verschwindet - sie begegnet ihm oft nur noch in der klischierten Form älterer Filmmusik - muß lernen, das musikalische Material immer auch unter dem Aspekt der Ausdruckssprache zu verstehen. Das Erlebnis der formästhetischen Schönheit der klassischen Instrumentalmusik mag für den geübten Hörer das Eigentliche des Werkes sein, für den Schüler stellt das Erfassen der semantischen Aspekte eine Brücke auf dem Weg dahin dar.

The image displays a musical score for the first movement of Mozart's Piano Concerto No. 23, marked 'Allegro maestoso'. The score is presented in two columns of systems. The left column contains measures 1 through 40, and the right column contains measures 41 through 82. The notation includes treble and bass staves with various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like 'f' (forte) and 'p' (piano). The score illustrates the structural and formal relationships discussed in the accompanying text, showing the transition from a strong, static beginning to a more delicate and dialogic middle section.

Abb. 2

Eine Analyse der Orchesterexposition des Mozartschen Klavierkonzertes, die die spezifischen strukturellen und formalen Zusammenhänge sowie deren Bedeutung erfaßt, könnte - in der Vorbereitung des Lehrers - so aussehen:

T. 1ff: rüdes Pathos (f), aufgeblasen, leer, harmonisch und melodisch statisch (punktierte Akkordrepetition). Aber dieser Gestus wird allmählich aufgeweicht - erst durch die Akkordbrechung (T. 4, 5), dann durch den chromatischen (vgl. Beethovens Eroica-Thema) bzw. diatonischen Abwärtsgang (T. 5/6) - und schließlich zum Stehen gebracht. Eingebledet wird eine zarte (p) melodische Floskel (T. 6/7), die zwischen 2 Instrumentengruppen dialogisierend wechselt und dabei umgekehrt wird. Das neue melodische Moment ist aber noch rudimentär, denn es bleibt an die Repetition gefesselt und verweist auch in dem punktierten Rhythmus auf den Anfang zurück. Von der Dominante aus wiederholt sich der Vorgang und schließt mit dem Pianoteil auf der Tonika die Großperiode.

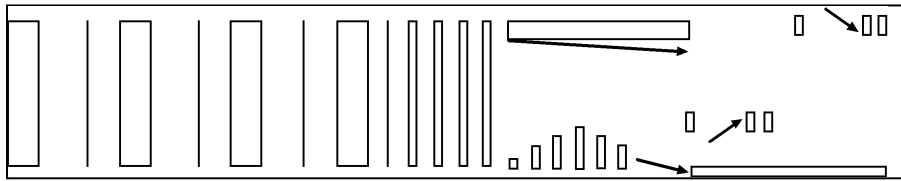


Abb. 3

Anstoß für die weitere Entwicklung ist die Wiederholung des Pianoteils als Mollvariante (T. 17.f.).

T. 19ff.: Die bisherigen Elemente werden zu einer neuen Formulierung zusammengefügt: Das dialogische Moment wird in der Engführung des neuen Motivs, das im Dreiachtelaufakt die Repetition des Anfangs bündelt und in der folgenden Seufzersetze das melodisch-ausdruckshafte Element der Einblendung aufgreift. (Das Dreiachtelmotiv ist das alte 'Klopfmotiv', das auch Beethoven in seiner 5. Sinfonie verwendet. Vgl. dazu Fuchs 1986, S. 92ff.) Die Molltrübung und der chromatische Gang (T. 5-7) wirken in der chromatisierten Harmonik nach. Insgesamt ist, auch durch die Aufwärtssequenzierung, der Ausdruck nun drängend, suchend. Er findet sein Ziel in der Rückkehr nach C-Dur. (f).

T. 26ff.: Im Baß erscheint das Dreiachtelaufaktmotiv - wie vorher - in Aufwärtssequenzierung, die Oberstimmen sekundieren mit der Sequenz einer auffahrenden 16tel-Tirata mit anschließendem gebrochenen Dreiklang. Diese Figur paßt zum herrischen Ton des Anfangs. (Im kurz vorher komponierten "Die Hochzeit des Figaro" unterstreicht eine fast identische Formulierung in der Kavatine des Figaro dessen aufrührerische Attitüde.) Das dialogische Prinzip zeigt sich in diesem Abschnitt in der anschließenden Vertauschung der Stimmen.

T. 36ff.: Überleitung mit der dialogisch repetierten Dreiachtelaufaktfigur in den Außenstimmen und der chromatischen Weichzeichnung des gleichen Motivs in den Mittelstimmen

T. 41ff.: Spielerische Version: In den Außenstimmen wird das Dreiachtelaufaktmotiv dialogisierend abwärtssequenziert, während in der Mittelstimme die Sechzehnteltirata in spielfigurenmäßig gewandelter Form für kontinuierliche Bewegung sorgt. Die Coda in G-Dur wird in Kadenzakkorden abgeriegelt und bringt am Schluß (T. 48f.) die Quintessenz des Dreiachtelaufaktmotivs in Unisonorepetition.

In T. 50 tritt als erste entwickeltere melodische Form eine c-Moll-Melodie auf. Sie wächst aus dem Dreiachtelaufaktmotiv und melodisiert dieses (z. B. als Dreiklangsbrechung in T. 52).

T. 58ff. findet man in der C-Dur-Version der vorhergehenden Melodie die erste vollgültige melodische Gestalt. Sie erscheint als marschmäßige Hymne - die Ähnlichkeit mit dem Anfang der wenig später entstandenen Marseillaise drängt sich auf -, aber ihr Ausdruck (p!) unterscheidet sich sowohl von dieser als auch von dem martialischen Anfang des Satzes durch melodische Biegsamkeit und beseelten Ausdruck. Das Motiv nimmt nun auch skalische Gestalt an. Beide Ausdrucksbereiche des Stückes, der heroische und der gefühlvolle, laufen hier zusammen. Das Thema stellt sozusagen die 'humane' Version des Heroisch-Kraftvollen dar. Diese Synthese wird in der Coda dieses Teils (T. 68ff.) aber wieder gewaltig konterkariert durch die militärischen (anapästischen) Schmetterfiguren und das auf den nackten rhythmischen Impuls reduzierte Dreiachtelaufaktmotiv.

T. 71ff.: Erschrocken über soviel Barbarei wendet sich die Musik wieder melodisch-leichten Varianten des Dreiachtelaufaktmotivs zu, die geradezu mit sanften 'Streicheleinheiten' gespielt sind. Stärker noch als in der Hymnenform wird das Dreiachtelaufaktmotiv 'melodisiert': es tritt ausschließlich in skalischer, teilweise gefühlvoll chromatisierter Form auf. Die weitausschwingenden melodischen Bögen überdecken die in der Begleitung nachklingende Fanfarenform der drei Achtel (aus T. 67f.) und auch die (hier nicht notierte, aber deutlich zu hörende) reale Fanfare der Hörner.

T. 83ff. Am Schluß wird das Dreiachtelaufaktmotiv - nun wieder in der Repetitionsform - über einem 'stehenden' V-I-Harmoniependel in einem spielerischen Dialog zwischen den Instrumentengruppen hin und her geworfen. Von seiner drängenden Kraft scheint nichts mehr übrig zu sein.

Zusammenfassend läßt sich konstatieren: Das subtile Formspiel ist Spiegel eines differenzierten Ausleuchtens innerer Vorgänge, Darstellung eines 'Charakters', in dem widerstrebende Kräfte nach Ausgleich suchen.

Im Unterricht können natürlich nicht alle diese Einzelzüge erarbeitet werden. Wichtig ist aber, daß der Lehrer durch seine komplexe Vorbereitung offen ist für Beobachtungen der Schüler und flexibel hinsichtlich der Möglichkeit, charakteristische Züge des Stückes exemplarisch zu einer in sich stimmigen Interpretation zusammenzuführen.

Erst wenn mit einem solchen Lupenblick die wesentlichen Motive und Prinzipien an einer Stelle exemplarisch erarbeitet und verinnerlicht sind, kann ein 'Al fresco-Hören', das die großen formalen Proportionen des Gesamtsatzes erfaßt, sinnvoll folgen.

Zum Prinzip der Problemorientierung gehört es, daß die bei der Analyse angewandten Kategorien offengelegt und gegen andere abgegrenzt werden. So ist es wichtig den Charakterbegriff der Klassik auch über Texte zu erschließen (vgl. Wißkirchen 1992, S. 80) und von dem der Programmmusik abzugrenzen. Der Begriff der Entwicklung und des Organischen erschließt sich über Texte von Goethe (ebda. S. 102) und über Bilder von

Escher (ebda. S. 109). Dabei wird das Problem nicht als ablegbare Schwarz-Weiß-Wahrheit 'gelöst', sondern nur 'geklärt'. Es tun sich immer differenziertere Fragen auf. So ist, um nur ein Beispiel zu nennen, die verbreitete Vorstellung des 'Wachsens aus einem Keim' mit der (auch) 'architektonischen' Anlage eines Sonaten- oder Symphoniesatzes (vgl. die Reprise) schwer vereinbar. Wissenschaftspropädeutisch springt dabei die Erkenntnis heraus, daß Erklärungsmodelle einerseits notwendig sind, um überhaupt differenzierte Wahrnehmung zu ermöglichen, andererseits aber nicht hinreichen angesichts der Komplexität des Kunstwerks selbst und des Beziehungsgeflechts, in dem es steht.

Schließlich - und nicht zuletzt - ergeben sich aus der spezifischen Form des thematischen Zusammenhangs im Oberstufenunterricht Möglichkeiten, die der SI-Unterricht in dieser Breite nicht bietet. Diese gilt es in der Form des Arrangierens von Hörhorizonten zu nutzen, indem man z. B. die gleiche Frage, etwa die Frage nach dem Verhältnis von Musik und Wirklichkeit. - Hegel kennzeichnet die Musik als "kadenzierende Interjektion" - an unterschiedliche, aber inhaltlich vergleichbare Gegenstände richtet, die sich durch die kontrastierende Gegenüberstellung gegenseitig erhellen. (Beispiel: Die "Leidensgeschichte" bei Lasso, Schütz, Pärt, Bach, Telemann, Webber, Penderecki, Parallelen in der Kunst - Kreuzigungsbilder verschiedener Epochen - u. ä.) Innerhalb eines Kursthemas lassen sich natürlich auch stilistische Vergleiche miteinbeziehen, im Falle des oben behandelten Mozartkonzertes etwa, indem man dem klassischen ein barockes Werk des konzertierenden Stils gegenüberstellt und von da aus wesentliche Prinzipien herausarbeiten läßt:

Barock:	Klassik:
Einheitsablauf	kontrastierender Ablauf
Fortspinnung	Entwicklung
kombinatorisches Formspiel	beseelte Form
Kreishören	Strecken hören
Affekteinheit	Gefühlsspannungsablauf, innere Handlung

Bei einer solchen Erarbeitung erscheinen die konkreten Stilmerkmale als Mittel zum Erreichen bestimmter ästhetischer Ziele und nicht als bloße Beschreibungshülsen, vor allem dann, wenn diese Stilarbeit im Zusammenhang mit übergreifenden Fragen steht.

#### 4. Öffnung von Hörhorizonten

Wir sehen, was wir wissen, wir hören, was wir als Hörmuster verinnerlicht haben. Wir schauen mit einem (selektiven, monoperspektivischen) Tunnelblick in die Welt, sehen sie uns zurecht. Beim Hören ist diese eindimensionale, verengte Wahrnehmung eher noch stärker. Um die Dinge genauer (oder überhaupt erst wirklich) wahrzunehmen, muß man Perspektivenwechsel vollziehen, mit anderen Augen schauen, mit anderen Ohren hören können, den 'fremden Blick' üben. Gerade im Umgang mit Kunst ist das wichtig, denn Aufgabe der Kunst ist das Aufbrechen der blind und taub machenden Routine, das Öffnen neuer Erfahrungshorizonte. Unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik geht es hier also vor allem um methodische Fantasie und Methodenreflexion, unter dem Aspekt der Erziehung um Offenheit, Redlichkeit, Frustrationstoleranz, insgesamt um die Anbahnung der Fähigkeit zu selbständigem Denken, Empfinden, Urteilen und Werten. Ein Unterricht, der einseitig systematischen Gegebenheiten und expositorischen Verfahren folgt, kann das nicht erreichen, weil er zu wenig 'produktives' Handlungswissen zur Verfügung stellt.

Methodisch gibt es im Unterricht viele Möglichkeiten, solche neuen Hör-Weisen zu initiieren.

Die vielleicht wichtigste ist das vergleichende Hören. Im Unterrichtsalltag leistet das verfremdende Klavierspielen des Lehrers hier unverzichtbare Dienste, wenn es darum geht, strukturelle oder ausdrucksmäßige Besonderheiten oder Details bewußt zu machen.



Abb. 4

Eine 'gerade' (ohne dynamisch-agogische Nuancierung) gespielte und zusätzlich rhythmisch und harmonisch auf den Tanzschlagerstandard gebrachte Version von Chopins Walzer (Abb 4 im Vergleich mit Abb. 7 A) öffnet die Ohren für die subtilen Feinheiten des Originals und für die jeweilige Funktion einer solchen Musik. Den gleichen Zweck erfüllen Vergleiche verschiedener Einspielungen und Bearbeitungen.

Ganz wichtig ist es, daß der Lehrer neugierig ist auf das, was die Schüler empfinden, beobachten und denken. Gerade auch dumme Fragen können weiterhelfen. Oder gibt es einen besseren Schlüssel zum Verstehen und

Erleben des inneren Zuges von Bachs 1. Fuge aus dem Wohltemperierten Klavier I als die Frage eines Schülers:  
"Warum ist eigentlich auf der 1. Taktzeit eine Pause?"

J.S.Bach: Fuge C-Dur, WK I, Version mit volltaktigem Beginn



Abb. 5

Spielt man die 'Normal-Version' mit dem Einsatz auf der 1 des Taktes im Vergleich mit dem Original, dann wird dessen schwebend leichtes, kontinuierliches Fließen unmittelbar erfahrbar. Noch deutlicher wird das, wenn man Bachs Fuge noch weiter auf ein Standard-(08/15-)Modell 'zurückkomponiert'.

J.S.Bach: Fuge in C-Dur, WK I, "Standard"-Version



Abb. 6

Da Musik immer Musik über Musik ist, sollte man nach Möglichkeit solche Hörfolien nutzen: Chopins Walzer (Abb. 7) offenbart auf der Folie des zeitgleichen Walzers von Lanner (Abb. 8) seine spezifischen Qualitäten. Es entsteht ein Problembewußtsein, z. B. hinsichtlich des Funktionsaspekts: Lanners Stück ist ein Gebrauchswalzer, er stimuliert zum Tanzen, da er die 'Mechanik' des Gitarrebasses und der quadratisch-periodischen Zeitgestaltung - im Walzer 1 suggeriert der hemiolische große Dreier der Melodie das walzertypische Schweben - unverblümt nach außen kehrt. Chopins Stück ist eher ein lyrisches Charakterstück, das die typischen Walzerelemente stark überfremdet. Der Gitarrebaß wird teilweise zum Lamentobaß, die Rhythmik und der fallende Duktus der Melodie erinnert eher an eine Mazurka (vgl. Abb. 9) als an einen Walzer. Die Motive der Melodie sind einerseits einheitlicher ('organischer') aus einem Motivkern (Triolenfigur und Seufzerfigur, letztere in T. 4 in umgekehrter Form) heraus entwickelt, andererseits individueller gestaltet (vgl. Chopins A-Teil mit Lanners Walzer 3). Das Begriffspaar Mechanik versus Organismus läßt sich auch für die Charakterisierung der Gesamtform nutzen: Lanner reiht ohne erkennbaren Zusammenhang additiv Walzer an Walzer (A B C ....), sein Werk ist eher mechanisch zusammen-gesetzt. Chopins Walzer bemüht sich, wie eine Höranalyse ergibt, in der Anordnung der Teile (A A' B A" B A" C D C D C A'") um eine formale Geschlossenheit (Refrain-Couplet-Prinzip) und läßt die Teile auch innerlich aufeinander sich beziehen. Alle 'wachsen' sie aus dem oben beschriebenen motivischen Kern, alle Materialelemente leiten sich aus der Triolenfigur und der fallenden bzw. steigenden Sekunde her. Die Teile haben auch eine je spezifische werkimmanente Funktion: B und C setzen dem fallenden Gestus die beharrende, fast ostinate Wiederholung entgegen - und erinnern dadurch an die Coupletteile vieler Chopinchen Mazurken -, B unterstreicht das 'Gegensteuern' zusätzlich durch die hochfahrende Melodiegeste. Teil D revoltiert auf geradezu rabiate Weise gegen den resignativen Charakter des Ganzen, indem er die zentrale Seufzersekunde des-c umkehrt und in einer siebengliedrigen, überwiegend chromatischen Sequenz nach oben treibt. Die Energie verpufft aber in der Fermate in T. 90 und läßt dadurch den folgenden Refrain umso melancholischer wirken. Die Ohnmacht der Opposition kommt auch darin zum Ausdruck, daß D nur halb so lang ist wie die übrigen Teile. Solche 'lebendigen' Zusammenhänge sucht man bei Lanner vergeblich.

Frédéric Chopin: Valse op. 69, Nr. 1 (1836)

**A** Lento *p* con espressione

**B** *mf* con anima

**C** dolce *ten.*

**D** *p* poco a poco cresc. *f* *p*

Abb. 7

Josef Lanner: Die Romantiker, Op. 167 (1841)

Walzer 1 *dolce* *p*

Walzer 2 *pp*

Walzer 3 *dolce* *p*

Abb. 8

Fr. Chopin: Mazurka op. 30, 2

Abb. 9

Eine weitere Vertiefung und Nuancierung der einführenden Rezeption erreicht man durch ihre Einbettung in das biographische und gesellschaftliche Ambiente. Dazu dienen Bilder und Texte:





Fryderyk Chopin. Gemälde von Eugène Delacroix, 1838

Abb. 10

Barbara Zuber:

"Aus dem wirtschaftlich rückständigen und von der Kapitalisierung des europäischen Musikmarktes abgeschnittenen Polen reiste Chopin 1830 zum zweiten Mal nach Wien, wo zum ersten Mal der Musikmarkt für seine Karriere als Komponist und Pianist Bedeutung erlangte. Die Briefe, die er während seines Wien-Aufenthaltes nach Hause schrieb, schildern seine Anpassungsschwierigkeiten, die Tyrannei des Musikmarktes sehr anschaulich. Anfangs eher belustigt, dann schärfer formuliert, zeigte Chopin zunehmende Verachtung für den Musikmarkt, neigte dazu, sich abzuschließen, als er vom Aufstand der Polen gegen das zaristische Rußland erfuhr, und mokierte sich über den >verdorbenen Geschmack des Wiener Publikums<, das in Gasthäusern und auf Tanzböden seine Walzerkönige Lanner und Strauß feierte. Chopins Kritik am Wiener Publikum richtete sich zugleich gegen das Wiener Verlagsgewerbe, das dem jungen Mann höflich die kalte Schulter zeigte und seine Produktionen lieber mit den Konsumbedürfnissen des Massenpublikums abstimme..."  
Zit. nach: Heinz-Klaus Metzger/Rainer Riehn (Hg.), Fryderyk Chopin, München 1985, S. 17

Carl Dahlhaus:

"Gegenüber Liszt äußerte Chopin: 'Ich bin nicht geeignet, Konzerte zu geben, da ich vom Publikum scheu gemacht werde, mich von seinem Atem erstickt, von seinen neugierigen Blicken mich paralyisiert fühle.' Obwohl er einmal im Jahr im Pleyelschen Saal auftrat, waren nicht die Konzertsäle, in denen Liszt seinen Ruhm begründete, sondern die Salons der Pariser und der Londoner Aristokratie der Ort, an dem sich Chopin als Pianist wie als Komponist verstanden fühlte."  
Zit. nach: Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 6, Laaber 1980, S. 121

Gottfried Benn:  
Chopin

".....

Nie eine Oper komponiert,  
keine Symphonie,  
nur diese tragischen Progressionen

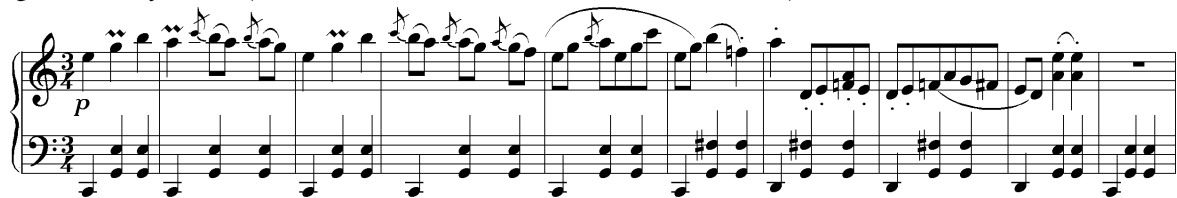
aus artistischer Überzeugung  
und mit einer kleinen Hand."

Zit. nach: Gottfried Benn: Gedichte, hg. von Bruno Hillebrand, Frankfurt a/M 1982, S. 332

Besonders geeignet zur Klärung von Hör- und Deutungsperspektiven ist der Interpretationsvergleich. Es ist immer wieder interessant, die eigene Deutung mit der verschiedener Interpreten zu konfrontieren. Bei diesem Walzer ist z. B. die Einspielung von Cypryan Katsaris (TELDEC 9031-75857-2, 1984) als Katalysator gut geeignet. Katsaris spielt die A-Teile mit äußerster dynamischer und agogischer Delikatesse als vielschichtiges Charakterstück voll zarter Seufzer-Wehmut, deutlich artikuliertem Baß-Lamento, ersterbenden Figurationen und gelegentlichem walzerhaft-kecken Staccato in der linken Hand, das die Entfernung vom getanzten Walzer gerade besonders deutlich ins Bewußtsein hebt. Die Couplets werden als Gegenkräfte inszeniert. Anlaß für aktives Hineinhören und für ästhetisches Diskutieren liefern die wechselnden Varianten, die durch hervorgeholte Nebenstimmen vor allem im D-Teil entstehen. Zieht man weitere Einspielungen heran - hier können Schüler einmal die CD-Sammlungen ihres Umkreises inspizieren -, dann entsteht ein subtiler Wahrnehmungs- und Deutungsrahmen, der mehr zur Entwicklung eines sensiblen und gleichzeitig offenen Verhältnisses zur Musik Chopins beiträgt als die Ansammlung äußerer Daten.

Aus dem Prinzip der Hörfolien lassen sich ganze Unterrichtssequenzen im Sinne von Hörkontexten entwickeln. Der Aspekt "mechanisch versus organisch" z. B. läßt sich auf jede Musik übertragen. Besonders interessant wird er bei Strawinsky, der mit seiner parodistischen Schablonentechnik neue Facetten in die alte Dichotomie bringt (Abb. 11). Kubistisches Zerstückeln und Neu-zusammensetzen, penetrantes Insistieren und asymmetrisches Montieren führen bei ihm zu einem neuen dichten Strukturzusammenhang, der 'lebendiger' wirkt als etwa der herkömmliche Walzer eines John Klein (Abb. 11), der trotz des Bemühens, die Mechanik der Machart hinter dynamischen, harmonischen, chromatischen Gefühlsgesten zu verstecken, auf der Folie Strawinskys eher 'gemacht' wirkt als der Walzer Strawinskys, der seine 'Gemachtheit' geradezu vorführt, indem er gewachsene Konventionen bewußt ironisiert und so mit dem aufgeschlossenen Hörer ein intelligentes ästhetisches Spiel treibt.

Igor Strawinsky: Walzer (für Klavier, nach dem Walzer aus "Die Geschichte vom Soldaten")



John Klein: "Secessionswalzer" Aus: "Sang und Klang im XIX./XX. Jahrhundert, Bd. 7, Leipzig o. J.



Abb. 11

Der implizierte Aspekt "Gebrauchskunst versus autonomes Werk" (vgl. den oben zitierten Text von Zuber) läßt sich dabei auch weiterführen, wenn man neben Strawinskys Walzer Saties "Poudre d'Or" - eine Art "musique d'ameublement" - stellt und Poulencs "Valse" hinzuzieht, der trotz seiner ästhetisch-ironisierenden Züge die Lust an den 'Wonnen der Gewöhnlichkeit' nicht verbergen kann.

Bei Vokalmusik ist der wichtigste Schlüssel zur musikalischen Wahrnehmung die Textvorlage. Eine wirklich differenzierte Textinterpretation eröffnet oft überraschende Perspektiven. Oskar Seidlins Interpretation von Eichendorffs "Zwielicht" sagt indirekt mehr über Schumanns Vertonung aus als herkömmliche klassifizierende musikalische Analysen (vgl. dazu Wißkirchen 1967 und Jung-Kaiser 1993). Mindestens genau so wichtig ist aber das eigene Bemühen um das Verstehen der Textgrundlage. Dabei geht es um zwei Dimensionen: einmal um das genaue Erfassen der (meist metaphorischen) 'Bilder' und Gedanken, barock gesprochen: den "sensus", den Detailsinn, zum anderen um die hinter den vordergründigen Metaphern stehende Sinnfigur, barock gesprochen, den "scopus", den Gesamtsinn. (Im mickeymousing und in der Moodtechnik der Filmmusik wirken beide

Verständnis- und Darstellungsebenen nach.) Sinnfigur und Gesamtsinn dürfen allerdings nicht, wie es bei Musikern oft geschieht, mit Gesamtstimmung gleichgesetzt werden. Die musikalische Sinnfigur hängt vielmehr sehr eng mit bestimmten konkreten Detailfiguren zusammen, meist in der Weise, daß aus Einzelbildern des Textes gewonnene musikalische Figuren das ganze Stück bestimmen.

Aus dem Gesagten ergeben sich grob drei Verfahrenweisen für den Unterricht, die am Beispiel von Schuberts "Gefrorne Tränen" aus der "Winterreise" (Abb. 12) erläutert werden sollen.

Man (1) kann das Stück abklopfen nach analogen Text-Musik-Beziehungen (und dabei bereits gelerntes Vokabel-/Figurenwissen aktivieren):

z.B: Tropfen = Staccato; Unisono = dürr, leblos, "erstarrt"; fallende Linien = "fallen", Seufzersekund des-c = "Tränen"; resignierend fallende Chromatik = Lamento; steigende Chromatik = Sehnsucht, Aufbegehren; Borduntöne = "gefroren", "erstarrt"; bockiges sf auf der 2. Taktzeit = Bewegungshemmung; Moll-Dur-Wechsel = Kampf zwischen 'Wärme' und 'Kälte' u. ä.

Man kann (2) hörend und/oder lesend Kernfiguren, die das Ganze (oder bestimmte Teile) bestimmen, herausfiltern. In der 1. und 3. Strophe sind das die Staccato-Viertel auf 4 und 1, synkopierte (oft als isolierte Einzeltöne auftretende) Halbe auf 2. In der 2. Strophe sind es die Unisonobegleitung und der deklamatorische Singgestus.

Diese beide Zugriffsweisen führen schon in die Nähe einer zusammenhängenden Deutung, können diese von sich aber nicht leisten. Hinzukommen muß (3) die Vergegenwärtigung der Sinnfigur, der Botschaft, und das möglichst unter Einbeziehung des anthropogenen Kerns, der nicht nur den Komponisten wohl vorrangig beflügelt hat, sondern auch für Schüler Denk-, Empfindungs- und Wahrnehmungshorizonte öffnet.

Methodisch kann man z. B. so vorgehen:

Noch bevor sie Schuberts Vertonung kennen, beschäftigen sich die Schüler mit dem Gedicht. Als Sinnfigur hinter dem Ganzen entpuppt sich, wie der Titel "Gefrorne Tränen" schon signalisiert, die Auseinandersetzung zwischen Erstarrung und Leben. Alle Bilder des Textes lassen sich unter diese Polarität subsumieren: "Eis" - "Träne", "kühl" - "glühend heiß", "erstarrt" - "zerschmelzen". Schuberts Wanderer steht isoliert, verzweifelt und todgeweiht gegen die kalte Welt. Die "glühend heiß" aus seinem Innern dringenden Tränen können das Eis nicht schmelzen, sondern werden selber zu Eis.

Die Schüler entwerfen nun Vorstellungen für eine mögliche Vertonung dieser Sinnfigur.

Ein Beispiel aus einem GK 12:

'Erstarrung':	'Leben':
Tonwiederholung	bewegte Melodik
Motiv- und Phrasenwiederholung	Sequenzierung, Entwicklung
stehende Harmonik, Bordun	Harmoniewechsel, Modulation
gleichförmige Rhythmik (Viertel)	wechselnde Notenwerte (Viertel und Achtel)
staccato	legato, wechselnde Artikulation
p	f, cresc., decresc.
diatonisch	chromatisch

Von diesem Erwartungshorizont aus können die Schüler schon im Vorspiel des Liedes (Abb. 12, T. 1-7) den Erfindungskern, der das ganze Lied in nuce enthält, besser verstehen.

Alle von den Schülern formulierten Kriterien berücksichtigt auch Schubert. Am Anfang signalisiert das dreimal wiederholte 'Anheben' Stagnation. Die zaghaft (p) staccatierten akkordische Bewegung (D-T) 'gefriert' sozusagen in dem Einzelton c, der durch seine Synkopierung und Länge den rhythmischen Fluß zerstört. (Die Schüler sehen darin auch eine tonmalerische Darstellung der Tränen - staccato -, die zu einem Eistropfen - Einzelton - werden.) Der hastige Einspruch (fp) des lyrischen Subjekts wird in dem Vorziehen des anhebenden Quartauftakts in T. 3 sichtbar, der durch seine Höhersetzung (as-des) versucht, das triste C-f-Pendel aufzubrechen. Die rechte Hand folgt der Geste: das des" (als Gegenkraft gegen das vorherige synkopisch insistierende c' bzw. c") löst sich aus der starren Repetition und mündet in eine rhythmisch, melodisch und harmonisch fließende Bewegung, die den Durbereich berührt und zusätzlich durch Chromatik gefühlsmäßig aufgeladen wird. Aber alle Indikatoren weisen nach 'unten'. Die Bewegung fällt in sich zusammen: In T. 6 wird das des' zum Ausgangspunkt einer schattenhaften Unisonofigur, die in den Anfangsakkord (C) zurückkehrt. Schubert transformiert also in seinem Vorspiel die Sinnfigur des Gedichtes in plastische musikalische Gestalten und Konstellationen. Sind diese erkannt und verstanden, hat man einen zuverlässigen Führer durch das Werk. Methodisch sieht das weitere Vorgehen so aus, daß die gewonnenen Erkenntnisse als Hypothesen am weiteren Verlauf geprüft, korrigiert und geschärft werden.

Franz Schubert: Gefrorne Tränen

Musical score for Franz Schubert's "Gefrorne Tränen". The score is in 3/4 time and B-flat major. It features a piano accompaniment and a vocal line. The piano part includes dynamic markings such as *pp*, *ff*, *decresc.*, *cresc.*, *fz*, and *p*. The vocal line includes the lyrics: "Ei Tränen, meine Tränen, als woll - tet ihr zer - schmel - zen des gan - zen Win - ters Eis, des gan - zen Win - ters Eis, - ihr". The score is divided into measures 1-7, 21-22, and 34-39. A box highlights measures 35-37 with the notes *fz* Ges, *fz* Des<sup>7(9)</sup>, and *fz*.

Johannes Brahms: Feldeinsamkeit

Musical score for Johannes Brahms' "Feldeinsamkeit". The score is in 3/4 time and B-flat major. It features a piano accompaniment. The piano part includes dynamic markings such as *p* and *dim.*. The score is divided into measures 21-23. A box highlights measure 22 with the note *Des*. The lyrics are: "tie - fe Blau".

Claude Debussy: (...Des pas sur la neige)

Musical score for Claude Debussy's "(...Des pas sur la neige)". The score is in 3/4 time and B-flat major. It features a piano accompaniment. The piano part includes dynamic markings such as *pp*, *piu pp*, *p*, and *sempre pp*. The score is divided into measures 1-4 and 20-23. The tempo is marked "Triste et lent (♩ = 44)" and "a Tempo". The score includes the instruction "En animant surtout dans l'expression". A box highlights measure 21 with the note *Des*<sup>9</sup>. The lyrics are: "1 Triste et lent (♩ = 44) 2 3 4".

Abb. 12


Untersucht man z. B. die auffällige Rolle des Tones des, indem man (z. B. als Hausaufgabe) alle des-Töne farblich markiert, dann wird die bisherige Vermutung, daß er als 'Gefühls'ton mit dem 'Eis'ton c konkurriert, bestätigt und erweitert (vgl. die Pfeilmarkierungen in Abb. 12): Bei "Ei Tränen, meine Tränen" (T. 21f.) tritt des-c in der Grundform des Seufzermotivs (mit Vorhalt und anschließender Pause) auf. Damit werden die Kräfteverhältnisse klargestellt. Als Chiffre für den Konflikt zwischen 'warm' und 'kalt' wird diese Seufzerfigur zur intervallisch-harmonischen Grundkonstellation des ganzen Liedes. Es sei hier nur auf die Takte 35ff. hingewiesen, wo (genau auf das Wort "zerschmelzen"! ) das des als insistierender Baßton erscheint, der die harmonische 'Entrückung' (Ges, Des<sup>7</sup>) trägt, gleichzeitig aber Hoffnungslosigkeit signalisiert, da er in der rhythmischen Synkopenfigur des 'Eis'-Tons c erscheint und schließlich auch (als überdimensionaler Seufzer) wieder in das c mündet (T. 38).

Man sieht, wenn sie perspektivisch gesteuert und methodisch gezielt eingesetzt wird, kann gerade auch eine detaillierte Parameteranalyse, hier die harmonische Analyse, aussagekräftig, bedeutungsvoll und interessant sein. Die Parameteranalyse ist dann sinnvoll, wenn sie nicht leere, isolierte Daten feststellt, sondern ins Zentrum des Werk-Sinns führt.

Um die hörende Wahrnehmung solcher harmonischer Besonderheiten zu ermöglichen und zu verfeinern, muß der Lehrer zusätzlich vom Klavier aus entsprechende Hörhilfen geben. Auch Visualisierungen können helfen, z. B. farbige Markierungen harmonischer Felder.

Bei dem oben angeführten Vergleich der Walzer von Klein und Strawinsky macht eine grafische Gegenüberstellung die asymmetrische kubistische Verschachtelung deutlich:

John Klein



Igor Strawinsky




Abb. 13

Auch sollte bei der Unterrichtsplanung darauf geachtet werden, daß vergleichbare Phänomene im Unterricht wiederholt auftauchen, damit eine Vertiefung und Internalisierung stattfinden kann. Solche Beispiele gibt es viele, denn jede spezifische musikalische Formulierung ist eine Variante einer allgemeinen Vokabel. Chopins Walzer (s. o.) war schon, ähnlich wie Schuberts Lied, vom Struktur- und Bedeutungselement des-c bestimmt. In Abb. 12 sind zwei weitere Beispiele angeführt: In dem Lied "Feldeinsamkeit" von Brahms erscheint die mediantische Entrückung (F - Des) (genau auf das Wort "Blau"! ) als Symbol des Abhebens aus der Erdbundenheit. In Debussys "(... Des pas sur la neige)" stehen sich ähnlich wie in Schuberts "Gefrorene Tränen" eine winterlich-kalte d-Moll- und eine gefühlvoll-warme Des9-Sphäre bzw. -Farbe gegenüber.

Hörhorizonte erschließen sich auch von ästhetischen Grundsätzen her. Goethes und Hegels Liedästhetik genauer zu kennen, bringt einen deutlichen strategischen Vorteil für den planenden Lehrer (vgl. Eggebrecht 1979). Auch im Unterricht lassen sich solche Texte gewinnbringend einsetzen, wenn Sie nicht als Selbstzweck oder nur als ergänzende Informationen vermittelt werden, sondern als Auslöser ästhetischer Erfahrungen fungieren.

Johann Wolfgang von Goethe:

"Brauchbar und angenehm in manchen Rollen war Ehlers als Schauspieler und Sänger, besonders in dieser letzten Eigenschaft geselliger Unterhaltung höchst willkommen, indem er Balladen und andere Lieder der Art zur Gitarre mit genauester Präzision der Textworte ganz unvergleichlich vortrug. Er war unermüdet im Studieren des eigentlichsten Ausdrucks, der darin besteht, daß der Sänger nach einer Melodie die verschiedenste Bedeutung der einzelnen Strophen hervorzuheben und so die Pflicht des Lyrikers und

Epikers zugleich zu erfüllen weiß. Hiervon durchdrungen, ließ er sich's gern gefallen, wenn ich ihm zumutete, mehrere Abendstunden, ja bis tief in die Nacht hinein, dasselbe Lied mit allen Schattierungen aufs pünktlichste zu wiederholen: denn bei der gelungenen Praxis überzeugte er sich, wie verwerflich alles sogenannte Durchkomponieren der Lieder sei, wodurch der allgemein lyrische Charakter ganz aufgehoben und eine falsche Teilnahme am Einzelnen gefordert und erregt wird." (Annalen 1801)

Zit. nach: Goethes Gedanken über Musik, Frankfurt a/M 1985, S. 144f.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel:

"Das bloße Sichselbstempfinden der Seele und das tönende Spiel des Sichvernehmens ist zuletzt als bloße Stimmung zu allgemein und abstrakt und läuft Gefahr, sich nicht nur von der näheren Bezeichnung des im Text ausgesprochenen Inhalts zu entfernen, sondern auch überhaupt leer und trivial zu werden... Dadurch erhält die Musik die fernere Aufgabe, in betreff auf den bestimmten Inhalt und die besonderen Verhältnisse und Situationen, in welche das Gemüt sich eingelebt hat und in denen es nun sein inneres Leben zu Tönen erklingen macht, dem Ausdruck selber die gleiche Besonderung zu geben... Das Nähere des Inhalts ist nun eben das, was der Text angibt. Bei dem eigentlich Melodischen, das sich auf dies Bestimmte weniger einläßt, bleiben die spezielleren Bezüge des Textes mehr nur nebensächlich. Ein Lied z. B., obschon es als Gedicht und Text in sich selbst ein Ganzes von mannigfach nuancierten Stimmungen, Anschauungen und Vorstellungen enthalten kann, hat dennoch meist den Grundklang ein und denselben, sich durch alles fortziehenden Empfindung und schlägt dadurch vornehmlich einen Gemütston an. Diesen zu fassen und in Tönen wiederzugeben macht die Hauptwirksamkeit solcher Liedermelodie aus. Sie kann deshalb auch das ganze Gedicht hindurch für alle Verse, wenn diese auch in ihrem Inhalt vielfach modifiziert sind, dieselbe bleiben und durch diese Wiederkehr gerade,

statt dem Eindruck Schaden zu tun, die Eindringlichkeit erhöhen. Es geht damit wie in einer Landschaft, wo auch die verschiedenartigsten Gegenstände uns vor Augen gestellt sind und doch nur ein und dieselbe Grundstimmung und Situation der Natur das Ganze belebt. Solch ein Ton, mag er auch nur für ein paar Verse passen und für andere nicht, muß auch im Liede herrschen, weil hier der bestimmte Sinn der Worte nicht das Überwiegende sein darf, sondern die Melodie einfach für sich über der Verschiedenartigkeit schwebt. Bei vielen Kompositionen dagegen, welche bei jedem neuen Verse mit einer neuen Melodie anheben, die oft in Takt, Rhythmus und selbst in Tonart von der vorhergehenden verschieden ist, sieht man gar nicht ein, warum, wären solche wesentliche Abänderungen wirklich notwendig, nicht auch das Gedicht selbst in Metrum, Rhythmus, Reimverschlingung usf. bei jedem Verse wechseln müßte."...

... wichtig ist ferner das Verhältnis, in welches hier das Charakteristische auf der einen und das Melodische auf der anderen Seite treten müssen. Die Hauptforderung scheint mir in dieser Beziehung die zu sein, daß dem Melodischen, als der zusammenfassenden Einheit, immer der Sieg zugeteilt werde und nicht der Zerspaltung in einzeln auseinandergestreute charakteristische Züge. So sucht z. B. die heutige dramatische Musik oft ihren Effekt in gewaltsamen Kontrasten, indem sie entgegengesetzte Leidenschaften kunstvollerweise kämpfend in ein und denselben Gang der Musik zusammenzwingt... Solche Kontraste der Zerrissenheit, die uns einheitslos von einer Seite zur anderen herüberstoßen, sind um so mehr gegen die Harmonie der Schönheit, in je schärferer Charakteristik sie unmittelbar Entgegengesetztes verbinden, wo dann von Genuß und Rückkehr des Innern zu sich in der Melodie nicht mehr die Rede sein kann...

Die wahrhaft musikalische Schönheit liegt nach diesen Seiten darin, daß zwar vom bloß Melodischen zum Charaktervollen fortgegangen wird, innerhalb dieser Besonderung aber das Melodische als die tragende, einende Seele bewahrt bleibt, wie z. B. im Charakteristischen der Raffaelischen Malerei sich der Ton der Schönheit immer noch erhält. Dann ist das Melodische bedeutungsvoll, aber in aller Bestimmtheit die hindurchdringende, zusammenhaltende Beseelung, und das charakteristisch Besondere erscheint nur als ein Heraussein bestimmter Seiten, die von innen her immer auf diese Einheit und Beseelung zurückgeführt werden. Hierin jedoch das rechte Maß zu treffen ist besonders in der Musik von größerer Schwierigkeit als in anderen Künsten, weil die Musik sich leichter zu diesen entgegengesetzten Ausdrucksweisen auseinanderwirft."

In: Ders.: Vorlesungen über die Ästhetik III, Frankfurt am Main 1986, S. 200ff. (ca. 1820-1824)

Mit Schülern anhand solcher Texte das Problem des Strophenliedes zu erörtern, bringt ungleich mehr als das bloße Klassifizieren, das übrigens hier wieder versagen muß: Unser Beispiel ist weder ein 'Strophenlied', noch ein 'variirtes Strophenlied', noch ein 'durchkomponiertes Lied' (im Sinne der Texte).

Die in den Texten angesprochenen Fragen nach dem Verhältnis von "Epischem" (Erzählendem) und "Lyrischem" (Zuständlich-Stimmungshaften), von "Charakteristischem" (der Profilierung von Details) und "Melodischem" (der übergreifenden Einheit des Musikalischen), von (ausdrucksästhetischem) Wirklichkeitsbezug und (formästhetischer) Autonomievorstellung stellen sich - als Variante des Prinzips der "Einheit in der Mannigfaltigkeit" - für jede Kunst, und provozieren eine subtilere Reflektion als die klassifizierende Zuordnung zu Schemata. Kompositorisch löst Schubert (ähnlich wie Goethe in seinem Text) das Problem in einem klassischen Sowohl-als auch, aber doch ganz anders als Goethe, indem er das "Lyrische" und "Epische" nicht auf Komposition und Vortrag verteilt, sondern beides schon in seiner Komposition leistet: die Einheit wird durch die Materialkonzentration - alles wird aus dem Erfindungskern abgeleitet - gewährleistet, die charakteristische Besonderheiten werden durch spezifische Veränderung des Materials erreicht. Für Schüler besonders plastisch wird das Problem beim Vergleich extremer Interpretationen. In der Aufnahme mit Gerhard Hüsch und Hans Udo Müller (1933) steht der abgehobene, zusammenfassende lyrische Stil im Vordergrund, Mitsuko Shirai und Hartmut Höll (1991) arbeiten außergewöhnlich plastisch die einzelnen Details und die Widersprüche der Musik heraus, z. B. wenn in der 3. Strophe der überbordende Gefühlsstrom der Gesangsstimme durch die brutal gespielten Baß-Sforzati desavouiert wird. Solche Unterschiede zu erkennen, Kriterien zu finden, setzt intensives Hören in Gang.

Das Ganze eines Werkes kriegt man analytisch immer nur exemplarisch in den Griff, aber auch das nur, wenn die für das Werk selbst konstituierende Vermittlung von Detail und Zusammenhang auch in der Analyse ansatzweise gelingt. Exemplarisch heißt: es müssen nicht alle Details und Parameter berücksichtigt werden, aber die berücksichtigten müssen so gehandhabt werden, daß sie das Ganze im Kern repräsentieren. Bei dem Schubertbeispiel, das wurde gezeigt, führt die spezielle Untersuchung der Bedeutung der Töne des und c zu Ergebnissen, die ins Sinn-Zentrum der Komposition führen.

Das Problem ist natürlich, den Erfindungskern, von dem aus sich das Ganze erschließt, zu finden. Manchmal führt auch eine zunächst relativ ungerichtete Parameteranalyse, wenn sie denn systematisch durchgeführt wird, zu auffälligen Phänomenen, die von sich aus eine Bedeutungsspur legen. Ein Abbilden der räumlich-zeitlichen Bewegung der Musik z. B. oder einzelner Parameter in einem Raster schärft die hörende Wahrnehmung und provoziert Analyse.

Ligeti: Continuum  
'Mitschrift' eines Schülers aus LK 12

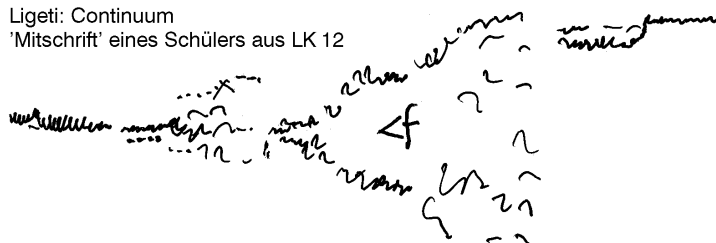


Abb. 14

Franz Schubert: Der Tod und das Mädchen

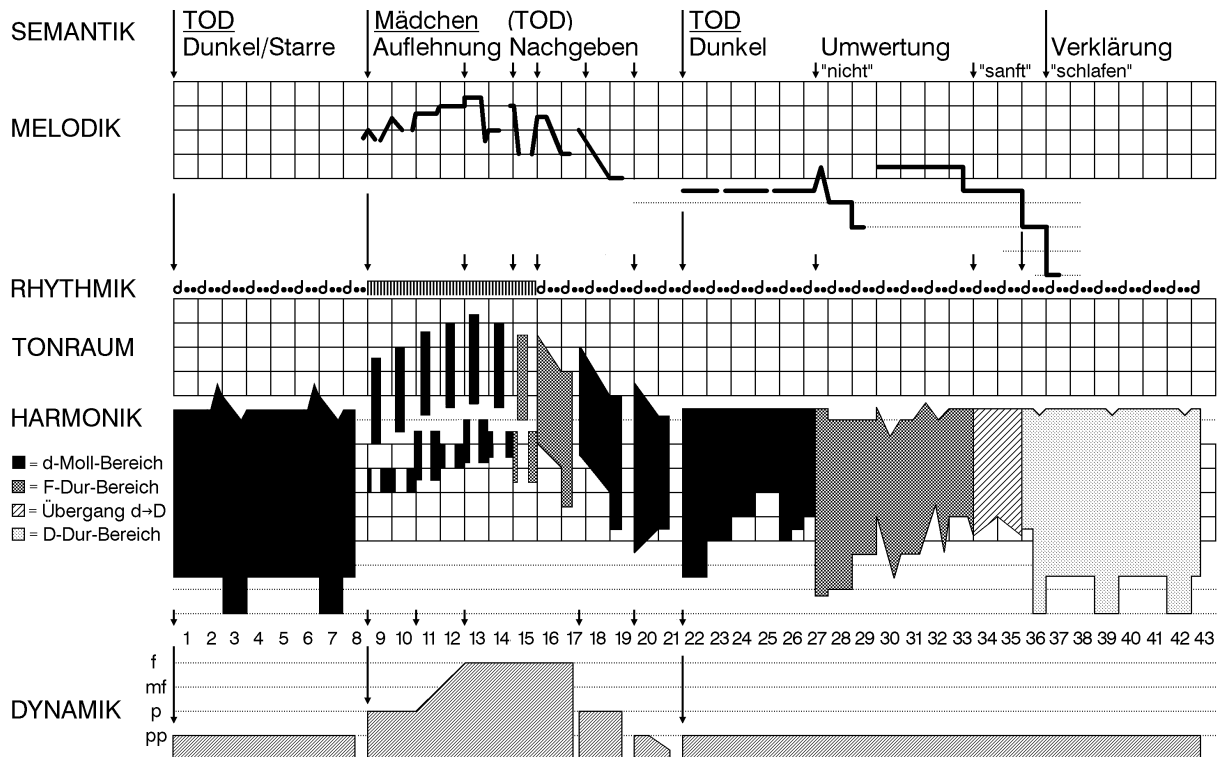


Abb. 15

Die Möglichkeiten des fächerübergreifenden Ansatzes sollten im Unterricht stärker genutzt werden. Neben Texten sind es vor allem Bilder, die Erlebnismöglichkeiten erschließen können. Selbst für heutige Schüler schwer vermittelbare Werke, wie etwa der 4. Satz aus Schumanns 3. Sinfonie, in dem der Komponist Eindrücke eines Besuchs im Kölner Dom verarbeitet, erhalten so eine Chance. Keine Chance bietet die einseitige Strukturanalyse, die dann mit einer plakativen Deutung kurzgeschlossen wird (komplizierte Fugentechnik - vgl. Bachs cis-Moll-Fuge aus WK II - = Historismus). Interessant wird das ganze erst, wenn man genauer fragt. Ist das wirklich Historismus im Sinne von Restauration des Alten, wie sie damals etwa im Cäcilianismus versucht wurde? Die unbefangenen Schüler hören das Stück sowieso anders. Z. B. bemerkt jemand, das Stück schein zeitweise Angst zu vermitteln. Er meint die Paukenwirbel und Sforzato-Schläge, Elemente, die für den strukturversessenen Lehrer 'nebensächlich' erscheinen, es aber bei Gott nicht sind. Setzt man allgemeiner an, und fragt nach dem Verhältnis der damaligen Zeit (und Schumanns) zur Vergangenheit (Materialien dazu bei Bozzetti 1991), wird die Antwort des Schülers plötzlich hochbedeutsam. In seinem Bild "Gothische Kirche auf einem Felsen am Meer" (Abb. 16) stellt Schinkel die Kleinheit der Menschen in Kontrast zur überragenden Größe der Vergangenheit dar. Was der Schüler mit 'Angst' betitelte, könnte man demnach als 'Ehrfurcht' genauer fassen. Die Vergangenheit, für die die gotische Kirche steht, ist aber nicht selbst Mittelpunkt und Ziel. Blick und ausgestreckte Hand einer der kleinen Reiterfiguren weisen - an der Kirche vorbei - auf das ferne Licht der durch den Dom verdeckten Sonne. Auf dem Weg aus der Vergangenheit in die Zukunft ragt die dunkle (d. h. vergangene) Kirche als gewaltiges Mahnmal in dem Raum zwischen der 'kleinen' Gegenwart und der 'unendlichen' Zukunft (Meer, Horizont, Licht) auf.

Bildschema zu Karl Friedrich Schinkels "Gothische Kirche auf einem Felsen am Meer" (1815)

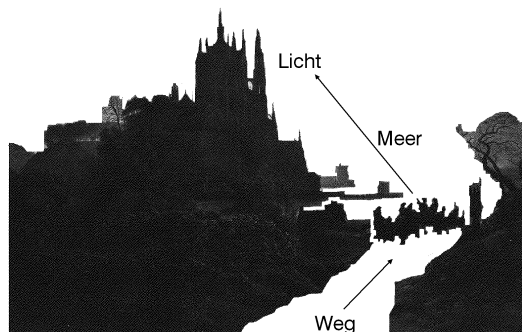


Abb. 16

Schumann selbst formuliert diese Idee folgendermaßen: "Unsere Gesinnung (...) ist einfach und diese: an die alte Zeit und ihre Werke mit allem Nachdrucke zu erinnern, darauf aufmerksam zu machen, wie nur an so reinem Quelle neue Kunstschönheiten gekräftigt werden können, sodann die letzte Vergangenheit (die nur auf Steigerung äußerlicher Virtuosität ausging) als eine unkünstlerische zu bekämpfen, endlich eine neue poetische Zeit vorzubereiten, beschleunigen zu helfen." (Zit. nach: Bozzetti, 1991, S. 68)

Es ist hier nicht der Raum die aufgezeigte Spur weiter zu verfolgen. Es ist aber klar, daß sich ganz neue Hinblicke auf das Werk und seine 'poetischen' Momente ergeben und daß hier wieder ein grundsätzlicher Aspekt gegeben ist, der sich in eine Unterrichtsreihe umsetzen läßt, zumindest durch Vergleichsstücke vertieft werden sollte, etwa:

Struktur und Funktion des Chorals; Choräle aus Schumanns "Jugendalbum"; Schumanns "Der Dichter spricht" (Kinderszenen); Liszts "Resignazione" (Abb. 17) o. ä.

Dabei ergibt sich wieder ein Changieren der Bedeutung des Vergangenheitsbezugs und der poetischen Verfremdungsverfahren: In Liszts "Resignazione" wird trotz vieler Gemeinsamkeiten mit "Der Dichter spricht" (z. B. hinsichtlich der Verfremdung des 'gemeinen' Chorals) weniger das zukunftsorientierte Weiterspinnen als vielmehr die resignierende Haltung des Nicht-mehr-Zurückkönnens ausgedrückt.



## Franz Liszt: Resignazione (1877)

Sostenuto (♩ cca 72)

mf sempre legato

5

10

15

20

25

smorz.

## 'Muster'-Choral als Hörfolie

5

10

15

Abb. 17

Schließlich sollte natürlich auch das Wahrnehmungsumfeld der Schüler in den Unterricht einbezogen werden, nicht im Sinne einer Anbiederung, sondern in der Erkenntnis, daß es mehr Beziehungen zwischen verschiedenen Lebenswelten gibt als der oberflächliche Blick vermuten läßt. Auf grundsätzliche musikalische und antropologische Gegebenheiten trifft man überall. Jede Form von Musik läßt sich unter solchen Aspekten sinnvoll angehen. Ein Beispiel:

Geht man an Kirchenmusik grundsätzlich (Wie komme ich aus der Alltagserfahrung in einen Raum ekstatischer bzw. meditativer Erfahrung?) und unter methodisch gezielter Nutzung von Kontrasten auf der Beispielebene (Gregorianik, Gospel, altklassische Kirchenmusik, Ligeti's "Lux aeterna", Bach, Mozart, Rockmessen usw.) heran, dann ist z. B. der Film "Sister Act" (1992), besonders die Szene mit dem "Hail, Holy Queen", in der das traditionelle Marienlied auf zweifache Art, choral- und gospelmäßig, gesungen wird und in der die 'weiße' und die 'schwarze' Vorstellung von Religiosität hart aufeinanderprallen, der denkbar günstigste Ansatzpunkt.

Hail Holy Queen (Sister Act)

Hymn like  
*mf*

Hail ho-ly queen en-throned a-bove, oh Ma-ri-a. Hail mother of mercy and of love, oh Ma-ri-a. →

Moderately Fast Rock

Hail ho-ly queen en-throned a-bove, oh Ma-ri-a. Hail mother of mercy and of love, oh Ma-ri-a.

Abb. 18

Literatur

Behne, Klaus-Ernst: Musik - Kommunikation oder Geste? In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 3, Laaber 1982

Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks, Regensburg 1986

Bozzetti, Elmar: Das Jahrhundert der Widersprüche, Frankfurt a/M 1991

Dopheide, Bernhard: Musikhören - Musikerziehung, Darmstadt 1978

Eggebrecht, Hans Heinrich: Prinzipien des Schubert-Liedes. In: Sinn und Gehalt, Wilhelmshaven 1979

Fuchs, Mechthild: >So pocht das Schicksal an die Pforte<. Untersuchungen und Vorschläge zur Rezeption sinfonischer Musik des 19. Jahrhunderts, München 1986

Gruhn, Wilfried: Hören - das Gehörte, das Hörbare und das Unerhörte, in: Musik und Unterricht, Heft 7, März 1991, S. 4-9

Jung-Kaiser, Ute: Durch Sehen zum Hören (Bd. I: Schülerband, Bd. II: Lehrerband), Regensburg 1993

Kleinen, Günter: Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag, Kassel 1994

Hubert Wißkirchen: Zwielficht, Schumanns Vertonung des Eichendorffschen Gedichtes. In: Musik im Unterricht 1967, Heft 11

Hubert Wißkirchen: Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Oberstufe. Bd. I: Grundfragen/Grundlagen, Frankfurt a/M 1988; Bd. II: Struktur- und Formanalyse, ebda 1992

Veröffentlicht in: In: Helms / Schneider / Weber (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II, Kassel 1997, Gustav Bosse Verlag, S. 83 - 110