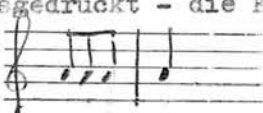


Herbst 1969

2. MMZ 1970 ???

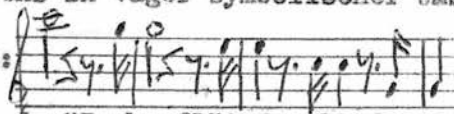
Mozarts Klavierkonzert C-Dur (KV 503) in der Quinta

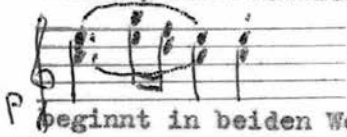
Meine These ist es, daß man Schüler nicht früh genug an große Werke aller Gattungen und aller Epochen der Musikgeschichte heranzuführen könne. Der Umweg über Gebrauchsmusik und pädagogische Kompositionen gerät oft zur Sackgasse, das heißt, er verleidet den Schülern die Musik! Er führt jedenfalls oft nicht zum Ziel des Musikunterrichts: zum selbständigen und verständigen Umgang mit Musik. Ich glaube, daß im allgemeinen auch zu viel Zeit damit vertan wird, am Volkslied Musiklehre zu betreiben. Das ist nicht nur um die ohnehin kurz bemessene Zeit schade, sondern auch eine der Ursachen dafür, daß dieser Unterricht nicht effektiv und nicht einmal beliebt ist, daß nur wenige Schüler in den Primen Musik als Wahlpflichtfach wählen und daß zwischen Schulmusik und allgemeinem Musikleben trennende Schranken noch immer bestehen. Es müßte gelingen, dem Fach den Nimbus des Exklusiven und des allzu Anspruchsvollen, aber auch des Naiv-Harmlosen zu nehmen. Eine frühzeitige Gewöhnung an anspruchsvolle und auch an längere Werke könnte sicher dazu beitragen, daß Musik mehr in den Lebensbereich der Schüler natürlichen Eingang findet. Das trifft natürlich vor allem für den Umgang mit moderner Musik zu. Es ist auch nicht so sehr dafür Sorge zu tragen, dem Schüler nur ihm Gemäßes anzubieten, sondern es sollte gefragt werden, was aus musikalischen Werken jeweils bereits entdeckt und verstanden werden könnte. So scheint es mir möglich, ~~KLAVIERKONZERT~~ Musik Stufe für Stufe in natürlichem Umgang ~~KLAVIERKONZERT~~ zu einem "Gebrauchsgegenstand" (1) zu machen.

Hier sei in folgendem der Versuch aufgezeigt, mit einer Quinta der ersten Satz des Klavierkonzertes in C-Dur (KV 503) von W.A. Mozart zu besprechen und ~~dieses~~ Werk in den Stoffplan dieser Klasse einzufügen. An diesem Satz ist in verblüffender Weise, weil mit den mannigfaltigsten Mitteln durchgeführt, die Bindung aller Teile an ein Motiv erreicht oder - anders ausgedrückt - die Entwicklung des Ganzen von einem viertönigen rhythmischen Motiv:  abhängig. Dieses Motiv bestimmt nicht nur das Wesen und die Eigenart der drei Themen des Satzes (T. 50; T. 146; T. 170), es ist auch Durchführungsmittel, entscheidender Motor von Überleitungsteilen und bildet Schlüsse und Coden (vergleiche hierzu auch die Vorrede in der Eulenburgpartitur Nr. 774 von Fr. Blume). Das Motiv erscheint in einer Fülle von Varianten, ist gleichsam Spielfigur in einem Kaleidoskop ^{und} erinnert als ein tönendes Beispiel an Leibnitz' Monadenmodell: eine unendliche Menge verschiedener "Einheiten" (im wörtlichen

Sinne gebraucht) bildet und spiegelt zugleich doch nur eine "Ureinheit". Eine Analyse dieses Satzes müßte den Blick vor allem auf die Menge der Funktionen lenken, mit denen das Motiv beauftragt wird. Ich will dem Unterrichtsversuch nicht eine Analyse voranstellen, aber eine Bemerkung zum Beginn des Satzes (T. 1 bis 18; auch T. 112f. und T. 290f.) anfügen, obwohl oder weil in diesem Versuch diese Takte kaum einbezogen wurden. Es widerstrebt mir, in diesem Falle von einem Thema I zu reden, obwohl es durchaus, wie Formenlehren es verlangen, "Männlich ausgreifend" ist. Hier erweist sich, wie falsch und vereinfachend oft von der Sonatenform geredet wird. Weder in funktionaler noch in phänomenaler Hinsicht ist dieser Anfang thematischer Natur, kommt er doch gleichsam nur in gliedernder Absicht vor. Näher liegt hier der Vergleich mit der Wirkung einer Ouvertüre, etwa der zu Mozarts "Zauberflöte", gemeint als Heben eines Vorhangs zwischen dem normalen Zeitablauf und der einsetzenden "Eigenzeit" des Spieles.


Wie dort wird im vorliegenden Klavierkonzert in dualistischer Weise zweierlei vorge-
tragen, was man höchstens in vager symbolischer Umschreibung "thematisch" nennen

könnte, ein Festliches:  und ein lyrisches Zurücknehmen:



(In der "Zauberflöte" gilt freilich ein anderer Gegensatz). Dann

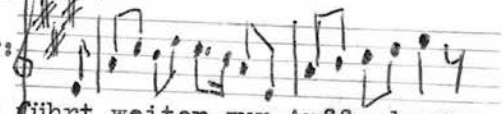
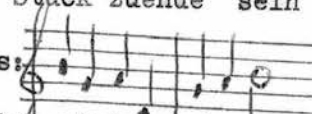
beginnt in beiden Werken eine lange einheitliche Entwicklung, im Klavierkonzert von Takt 18 an, in der Oper mit Stück Nr. 1, das den Weg vom Verwirrten zum Klaren

(Taminos Weg) einleitet. Nicht von einem Thema also sollte die Rede sein, sondern von einer Einleitung zu dem Stück, das mit dem Motiv  (T. 18) seinen Anfang nimmt.

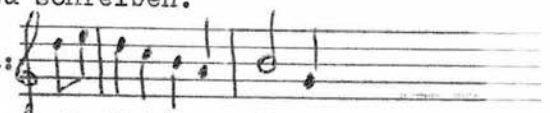
Vor der Beschreibung der Unterrichtsreihe bekenne ich, mich vorsätzlich eines doppelten Betruges schuldig gemacht zu haben. Erstens habe ich das Werk erschlossen nicht von jenem Motiv aus, sondern einer späteren Entwicklungsstufe (T. 50f.), zweitens habe ich bei den Vorarbeiten ein Melodieschema verwendet, das nur Modellwert besitzt und in Wahrheit mit der bezeichneten Einstiegsstelle substanziell wenig gemein hat.

Den ersten Teil der Unterrichtsreihe bildet eine bestimmte Art von Melodielehre. Er nimmt etwa sechs Stunden in Anspruch. Vorausgesetzt wird die Kenntnis sogenannter Tonformeln, mit denen in Sexta ein vorläufiger Tonraum erschlossen wurde: (in der Klasse jeweils mit Ziffern bezeichnet, Ziffer 1 als Grundton)

Terzraum
1 2 3
Quartraum (als ausgefüllte Auftaktquarte)
1 2 3 4
Quintraum, ebenso Drei- und Vierklang,

Ich spiele zunächst einen melodischen Teilablauf vor:

 Die Erkenntnis von etwas Unfertigem bei den Schülern führt weiter zur Aufforderung, nach dem nächsten Vorspiel so lange still zu warten und sich erst dann zu melden, wenn das Gefühl sich eingestellt hat, nun müsse die Melodie zuende sein. Nach wenigen Versuchen gilt: es braucht noch einmal so lange, bis das Stück zuende sein kann. Der nächste Versuch geht von einem noch kürzeren Ablauf aus:

 Ich führe alle Vorschläge, die Melodie zu beenden, vor. Schließlich einigen wir uns darauf, daß mein Teil nur ein Viertel der ganzen Melodie sein kann. Erstes Ergebnis: Ein bestimmter Beginn verlangt eine bestimmte Dauer, bis die Melodie "fertig" ist, wieder zur Ruhe kommt.

Nun gehen die Schüler selbst daran, eine Melodie zu schreiben.

Den Anfangsteil gebe ich (das erste Viertel), etwa:

 (Übergehen will ich die vielen Schwierigkeiten, die beim Notieren der zunächst überwiegend phantasievollen bis wilden Beispiele entstehen; auch muß geduldig erarbeitet werden, wie eine Tonfolge gemäß ihren Schwerpunkten in ein Taktschema gebracht werden kann.) Alle fertigen Melodien führe ich der allgemeinen Kritik vor. Für am besten

gelingen hält die Klasse das einfachste Beispiel

Bei dieser Beschäftigung werden auch Hausaufgaben im Fach Musik bereitwillig akzeptiert. Zu Hause haben viele Schüler natürlich die Möglichkeit, an einem Instrument ihre Melodien selbst zu korrigieren. In der nächsten Stunde ergeht von den Schülern die Forderung nach "Wettkampfbedingungen", also nach Regeln. Wir einigen uns auf die folgenden:


- 1.) Das Beispiel soll möglichst einfach sein, also sich im Melodischen möglichst an die Tonformeln und ähnliche leicht zu singende Wendungen halten; das Rhythmische muß man rasch behalten können.
- 2.) Das Beispiel soll vorläufig aus vier gleich langen Gliedern bestehen; das erste Glied wird gegeben, das dritte kann eine Wiederholung des ersten sein, das vierte muß deutlich und von Beginn an auf den Schluß hinführen. Schwierigkeiten macht das zweite Glied. Es darf auf keinen Fall als Schluß wirken.

Wenn es dem ersten Glied zu ähnlich wird, wirkt der dritte Teil langweilig. Das zweite Glied ist dafür verantwortlich, daß nun "noch einmal soviel" kommt. Das zweite Glied kann besonders gut mit den Tönen 2,5, 6 oder 7 aufhören.

- 3.) Man kann besonders gut Sequenzen oder Umkehrungen verwenden.
- 4.) Die Teile sollen möglichst verschieden sein, zugleich aber auch Ihre Zusammengehörigkeit erkennen lassen. Sie sollen ein/ "Verwandtschaftszeichen" haben, also einen bestimmten kurzen Rhythmus oder eine melodische Wendung. (Wir lernen hier die Begriffe Motiv, Squenz, Umkehrung kennen.)

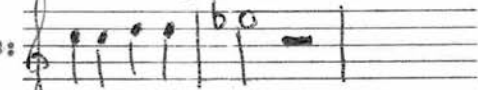
Mit Hilfe dieser Regeln geht das "Komponieren" schließlich ganz gut. Sangbarkeit einerseits, etwas "Überraschendes" andererseits ~~SINN~~ ist die wichtigste Bedingung.

Beispiele:



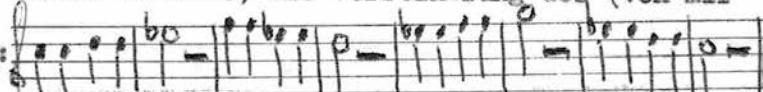
Als Umkehrübung gebe ich Glieder einer Melodie in falscher Reihenfolge und lasse sie zusammensetzen. Schließlich prüfen wir bekannte und unbekannte Volkslieder auf unsere Regeln hin. Schüler, die ein Instrument spielen können, erhalten die Aufgabe, zu Hause aus dem Liederbuch Beispiele zu suchen, die unseren Vorstellungen nahekommen. Die wichtigste Frage ist auch hierbei die nach dem Verhältnis von verwandt und verschieden zwischen den Teilen. Abschluß dieser Versuche, bei denen die Schüler recht sicher im Umgang mit den neuen Begriffen und mit Tonfolgen und kurzen Rhythmen geworden sind, und Überleitung zum eigentlichen Gegenstand der

Untersuchung ist die gemeinsame Komposition des Anfangs:



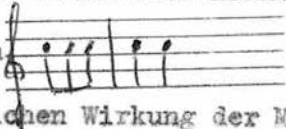
Ohne den Unterschied zwischen Dur und Moll zu kennen, gehen wir bereits seit Sexta mit den Tongeschlechtern um. (Damit versuche ich, die künstlich getrennte und meist mit Schwierigkeiten verbundene Erarbeitung der Tongeschlechter auszusparen. Die Schüler werden eines Tages von selbst darauf kommen.) Als Verfeinerung des (von mir

im Sinne Mozarts gesteuerten) Modells:





ergeht die Aufforderung, zu jedem Teil eine kleine Überleitung zu schreiben, die die Teile gleichzeitig verbinden soll, die aber nicht länger sein darf als die zur Verfügung stehende halbe Pause. Gegen die Schülerergebnisse

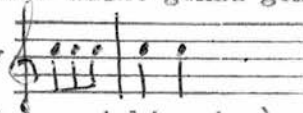
stelle ich schließlich Mozarts Fassung. Von dieser Lösung sind einige allerdings erst befriedigt, als ich die durchgehenden Baßschritte (T. 54 und 56) dazuspiele. Die rhythmische Gleichartigkeit von Mozarts Auftakten erfüllt zunächst nicht den Wunsch nach Abwechslung, der geringe rhythmische Kontrast zwischen Ober- und Unterstimme schaffte hier den Ausgleich.

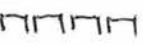
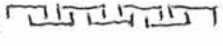
Am Anfang des zweiten Teils dieser Unterrichtsreihe, der etwa acht Stunden währt, (man kann sich sicher auch kürzer fassen, den Quintanern jedoch wurde das Stück nicht langweilig) steht die Vorführung der Exposition des Satzes (bis Takt 90). Ich bin nicht sicher, ob es richtig ist, dieses erste Hören mit dem Hinweis auf unser letztes Modell zu verbinden. Vermutlich kommen die Schüler auch so auf den Zusammenhang. Beim Entdecken der bekannten Melodie sollen sie sich melden. Erstes Ergebnis: manche Schüler melden sich die ganze Zeit. Schließlich steht fest: einmal, ziemlich am Ende, erscheint die Melodie zweimal hintereinander (hier läßt sich der Unterschied von Dur und Moll natürlich gut deutlich machen; ich will den Gang der Dinge aber nicht aufhalten). Vorher und nachher ist mehr oder weniger oft ein Stück von der Melodie zu hören. Nach mehrfachem Hinhören einigen wir uns darauf, daß dieses abgetrennte Stückchen  heißen müsse. Wir fragen nach dem Unterschied und der unterschiedlichen Wirkung der Melodie einerseits und des "anderen vorher und nachher" andererseits. Die Schülerantworten (Stenogramm): die Melodie sei - leiser, verwende weniger Instrumente, sei langsamer, habe nicht so viel Wiederholungen, sei nicht so durcheinander, sei sanfter, ruhiger, weicher, verwende mehr Tonformeln als das übrige aus dem Stück. Die Melodie sei "wie eine Lichtung im Wald", "wie eine Insel im Ozean", "wie die Mitte einer Windrose", sie sei da zum Ausruhen. Auf das "wie" beim Sprechen in Metaphern lege ich großen Wert. So bleibt das Geschichtenerfinden zu der Musik auch aus.

Wir verwenden im folgenden den Ausdruck "Insel". Ich führe als nächsten Schritt den ganzen Satz vor (mit dem Hinweis, auf das "Durcheinander" auch noch zu sprechen zu kommen) und lasse nach mehr und nach anderen Inseln suchen. Zwei Schwierigkeiten gilt es dabei zu überwinden. Es fällt vielen Jungen natürlich schwer, ein so langes Stück ruhig anzuhören. Ich sage, daß wir das jetzt häufiger über müssten und daß ich ausprobieren will, ob Quintaner nicht ebensolche Stücke hören könnten wie Primaner. Das reizt zum Durchhalten. Außerdem bestätigt sich hier die Erfahrung,

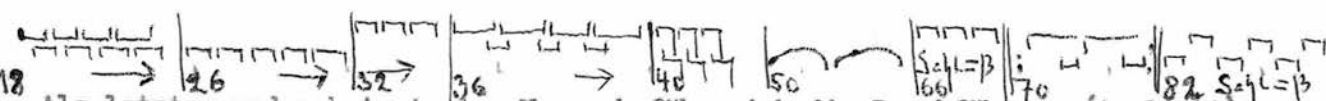
daß die Sammlung und Konzentration beim Hören mit der Menge des bereits Bekannten in der Musik wächst. Die zweite Schwierigkeit ist, daß viele Schüler zunächst jede leise Stelle für eine "Insel" halten. Wir besinnen uns auf die Regeln, die wir zum Melodieschreiben aufgestellt hatten. Nun erkennen wir, daß eigentlich nur unser Modell eine richtige Insel ist. Sie kommt dreimal vor (T. 50, T. 228, T. 364f.). Für Inselbildungen, die nur ähnlich sind, weil sie die Bedingung eines deutlichen Abschlusses nicht erfüllen, fällt den Schülern ein, daß wir sie mit Hilfe der Satzfiguren, die sie im Deutschunterricht für die Kennzeichnung der Satzarten und ihrer Verbindungen verwenden (nach Erika Essen, Methodik des Deutschunterrichtes) von den richtigen Inseln unterscheiden können. So skizzieren wir:  (Insel)

 (offene Insel). Dieser Vorschlag hilft mir aus einer Verlegenheit; ich greife ihn freudig auf. ^{Trotz} ~~Außer~~ dem so aufgezeigten Unterschieden zwischen den Inseln, finden wir ~~daß~~ in ihnen allen das abgespaltene Motiv, ~~vorkommt~~.

Unsere nächste Aufgabe ist es, uns dem "Durcheinander" aus der Exposition zuzuwenden. Auf die Frage, ob wir vielleicht noch nicht genau genug hingehört hätten, finden die Schüler heraus, daß jenes Motiv  immer in Gruppen vorkommt und daß vor der ersten Insel (T. 50) zwei bis vier, danach zwei solche Gruppen zu hören sind. Wir versuchen, die Gruppen zu zeichnen. Außer den beiden

Skizzen:  und  erhalte ich auch die Bezeichnung Kette für diese Zusammenhänge. Wir hören nun auf die verschiedenen "Kettenmuster".

Nun erschließt sich auch noch der Unterschied zwischen solchen Ketten, die "irgendwohin zeigen" und solchen, die stehen bleiben. Wir können in einer Skizze der Exposition schließlich die verschiedenen Funktionen des Motivs deutlich machen: es wird benutzt bei der "Inselbildung", bei der Schlußbildung und als "Zeiger" (Daß die Schlußketten meist durch viele Instrumente noch hervorgehoben werden, erleichtert die Unterscheidung):

T18 

Als letzten und schwierigsten Versuch führe ich die Durchführung (isoliert) vor (T. 230 - 290; es läßt sich sicher auch die Meinung vertreten, die Dfg. beginne erst in T. 240). Zunächst bricht das "Inselbewußtsein" zusammen. Schülerbemerkungen: Jetzt geschieht mit der Melodie, was vorher mit dem Motiv (Kettenbildung) geschah - Es kommen Sequenzen vor - Mit dem ersten Glied der ersten Melodie spielen verschiedene Instrumente.

Der Begriff "Spiel" führt weiter zu der Frage, ob man denn nicht Spielregeln erkennen könne. Zwerlei können die Jungen hören: Jeder Anfang beginnt mit einem anderen Ton - die Instrumente versuchen sich - vor allem das Klavier - zu unterbrechen, so daß die Melodie nicht zuende gespielt werden kann. Damit begnüge ich mich.

Mit diesem Spiel lasse ich aber noch die Solokadenz vergleichen, die auf der verwendeten Aufnahme (3) *Händel Folien* dazu benutzt, das Thema (T. 50) in romantisierender Weise abzuwandeln. Auch dies nennen wir Spiel, finden aber, daß der Pianist ebenso wie wir am Anfang verschiedene Versuche unternimmt, die Melodie zuende zu führen. Diese Art von "Spiel" ist also anders.

Wir fassen nun zusammen, was wir alles gehört haben: Inseln verschiedener Art, Ketten verschiedener Art und das Spiel mit der ersten Melodie. Dies alles aber wird gebildet mit dem abgespaltenen Motiv aus der ersten Insel (T. 50). Dieses Motiv hat also jeweils verschiedene Aufgaben. Es hält das Stück zusammen. Dies zu verfolgen - das leuchtet den Schülern jetzt ein - ist eine wichtige Aufgabe beim Hören des Stückes.

Während der Unterrichtsstunden habe ich das ganze Satz bisher nur zweimal ganz vorspielt und mich sonst auf Ausschnitte beschränkt. Bevor wir nun zum letzten Mal das ganze Stück hören, - wir verfolgen die verschiedenen Aufgaben an der Tafelskizze - sage ich, daß wir nur einiges aus dem Stück deutlich gemacht haben und daß jeder etwas anders für wichtig halten kann, daß dieses Stück nämlich jedem Hörer in einer anderen Weise gehört. Ich deute auch an, daß es gut ist, wenn ein so langes Stück immer ein wenig geheimnisvoll bleibt.

~~XX~~
~~XXXXXXXXXX~~

Noch einige Bemerkungen seien angeführt. Die Erfahrung zeigt nicht nur, daß bei diesem Versuch fast die ganze Klasse engagiert werden konnte, was sonst nicht der Fall ist, sondern auch, wie weitgehend die Quintaner schon mit dem "Verhalten" von Motiven und Melodien etc. umgehen können. Die Erfahrung zeigt auch, daß sich die erarbeiteten und verwendeten Begriffe besser eingepreßt haben als durch den Unterricht am Lied. Angenehm habe ich empfunden, daß die Quintaner nicht so rationalistisch hören und analysieren wie größere Schüler. Meine Befürchtungen, die Musik würde Programme und Inhalte bei den Schülern auslösen, haben sich erübrigt. In naiver Weise haben sie das Stück als "Spiel" genommen.

Literatur:

- 1.) Hilde Domin "Wozu Lyrik heute", München 1968, S. 16 (Hier folgt Domin dem Gedanken Brechts, daß Kunst "Gebrauchsartikel seien.")
- 2.) Erika Essen, Methodik des/de Deutschunterrichts, Heidelberg 1968, 6. Aufl., S. 89 ff.
- 3.) W.A. Mozart, Klavierkonzert C-Dur, KV 503 - Deutsche Grammophongesellschaft, DG 138796 SLPM (Solist: Andor Foldes)
- 4.) Für die Notenbeispiele wurde die Taschenpartitur Nr. 774 aus dem Eulenburgverlag benutzt.

V Auf Seite 5 ist bei diesem Zeichen einzufügen:

