Inhalt

Vorwort
**1. Schwerpunkt:** Das Arbeitsgebiet des Arrangeurs
**2. Schwerpunkt:** Aus einer Melodie wird ein mehrstimmiges Musikstück
1. Thema: Begleitrhythmen
2. Thema: Bassstimme, Harmonien und Nebenmelodien
3. Thema: Volksliedbearbeitungen
**3. Schwerpunkt:** Eine Melodie passt sich an
1. Thema: Rhythmische Bearbeitung einer Melodie
2. Thema: Bearbeitung des Tonhöhenverlaufs einer Melodie
3. Thema: Diebstahl oder Bearbeitung?
**4. Schwerpunkt:** Der Sound
1. Thema: Der Sound unterschiedlicher Musikgruppen
2. Thema: Der Sound im Wandel der Zeit
3. Thema: Instrumentation in der Kunstmusik
4. Thema: Instrumentation und Stilistik im Tanz- und Unterhaltungsorchester
5. Thema: Musik zwischen Klassik und Pop
6. Thema: Ein Evergreen im Soundvergleich
7. Thema: Erkennungsmerkmale des Personalstils
8. Thema: Der Sound als Ergebnis technischer Manipulation
**5. Schwerpunkt:** Die Klassiker aus zweiter Hand
1. Thema: Barock-Pop
2. Thema: Ein Symphoniesatz in Pop
3. Thema: Das verpoppte Opernlied
4. Thema: Ein musikalisches Märchen in Rockfassung
5. Thema: Verjazzte Klassik
**6. Schwerpunkt:** Jazz-Arrangement und Improvisation
1. Thema: Ein Big Band-Arrangement
2. Thema: Jazz-Stile im Vergleich
**7. Schwerpunkt:** Pop verrockt
**8. Schwerpunkt:** Bearbeitungen in der Kunstmusik
1. Thema: Pop goes Classic
2. Thema: Vokalbearbeitung eines Instrumentalwerkes
3. Thema: Ein Thema wird variiert
4. Thema: Alte Musik in der Neuen Musik
9. Schwerpunkt: Parodistische Verfremdungen
1. Thema: Die Opernparodie
2. Thema: Die »veralberten« Klassiker
Kleines Kurslexikon
Verzeichnis der Hörbeispiele
Diskographie
Literaturverzeichnis
Register

**Eres MD 1400**

ISMN 979-0-2024-1400-2
ISBN 978-387204-400-0

© by Eres Edition, D-28865 Lilienthal / Bremen www.eres-musik.de – info@eres-musik.de

eres

## Vorwort

Die als Materialband, Arbeitsheft und auf acht Musicassetten vorliegenden Materialien zum Kurs »Original und Arrangement« sind auf der Grundlage der im Grundband 1 der *Musidaktik* im Bereich »Technik in Produktion und Reproduktion von Musik« dargelegten Grobplanung erstellt worden[1]. Dabei wurde die im Grundband 1 festgelegte Reihenfolge der Schwerpunkte teilweise geändert und durch weitere ergänzt, die vor allem die Bearbeitung einer kurzen Melodie und die praktische Erarbeitung eines Arrangements einer kurzen Melodie betreffen. Es hat sich gezeigt, daß die selbsttätige Bearbeitung einer Melodie in den verschiedenen Ausdrucksmitteln zwar sehr zeitaufwendig, andererseits aber in dieser größeren Ausführlichkeit der Darstellung und Behandlung im Unterricht geeignet ist, eine ausreichende fachliche Grundlage für die vergleichenden Betrachtungen und Höranalysen der Bearbeitungen zu schaffen.

In der Gliederung des Kurses wird diese eigentätige und sehr stark praktisch orientierte Erarbeitung vorangestellt, nachdem das Arbeitsgebiet des Arrangeurs im ersten Schwerpunkt umrissen wurde. Es ist aber nicht daran gedacht, daß die vorgeschlagene Anordnung der Schwerpunkte eingehalten werden muß. Während der Kurs in dieser Gliederung stärker den Lehrgangscharakter betont und gleich zu Beginn größere Lernanstrengungen und systematische Einübung erfordert, könnte eine Umstellung der Schwerpunkte in schwierigeren Lerngruppen zu Beginn stärker auf die Interessen und das Auffassungsvermögen der Schüler eingehen. Dabei kann sich ein Einstieg in den Kurs mit humoristischen oder kuriosen Beispielen, die nicht sogleich musiktheoretische Auseinandersetzung verlangen, als motivierend erweisen, etwa der 9. Schwerpunkt.

Ebenso motivierend für die weitere Arbeit in der Mittelstufe könnte es sein, wenn mit Beispielen aus der Rockmusik begonnen wird, etwa mit dem 7. Schwerpunkt »Pop verrockt«. Nach diesem Schwerpunkt ließe sich z. B. eine Gegenüberstellung von »Klassik« und »Popmusik« anschließen, z. B. der 5. Schwerpunkt »Die Klassiker aus zweiter Hand«. In diesem Falle werden die musikalischen Bearbeitungstechniken, wie sie im 2. Schwerpunkt dargestellt sind, nach und nach einbezogen.

Nach unseren Beobachtungen stößt der Vergleich »klassischer« Originalkompositionen mit Popmusik-Bearbeitungen bei Schülern meist auf großes Interesse. Das Nebeneinanderstellen verschiedener Genres und Stile wird in der vorliegenden Unterrichtsreihe *Musidaktik* prinzipiell angestrebt, und dieses Verfahren soll dem pädagogischen Ziel unserer Arbeit dienen, »die vor allem in der Mittelstufe auftretenden Vorurteile gegenüber bestimmten Musikarten abbauen zu helfen« und »die Erfahrungswelt der Schüler zu erweitern und damit die Barrieren zwischen dem schmalen Bereich einer stilistisch eingeengten Rockmusik und dem breiten Spektrum des musikalischen Gesamtangebotes durchlässiger zu machen und den Vorurteilen allmählich die Grundlage zu entziehen«.[2]

1 *Musidaktik* Manfred Sievritts: Grundband 1, Cappella, Wiesbaden 1980
2 *Musidaktik* Manfred Sievritts: Darstellende Musik, Cappella, Wiesbaden 1980, S. 1

Die in der Musikpädagogik häufig vertretene Auffassung, daß man mit Pop-Arrangements »klassischer« Musik eine Brücke schlagen könne zwischen »Klassik« und »Pop«, zwischen »U«- und »E«-Musik, stößt allerdings nicht auf ungeteilte Zustimmung. Während auf der einen Seite behauptet wird, diese Verzahnung von »Klassik« und »Pop« baue Hörbarrieren ab, fällen die Gegner ein vernichtendes Urteil über diese Methode. Ein Blick zurück auf die Bearbeitungspraxis der großen und kleinen Meister der »klassischen« Vergangenheit zeigt aber, daß es zu allen Zeiten gute Gründe gab, vorhandene Werke neu zu bearbeiten und daß die entrüsteten Kritiker der Originalitätsverfremdungen oft »päpstlicher als der Papst« zu Werke gehen. Und an Entrüstung mangelt es nicht:[1]

Arbeitsheft S. 75

**Zitat: Zuchthaus für Bearbeiter**

*Der satanische Kampf gegen die Seele des Abendlandes geht planmäßig Hand in Hand mit der Propagierung von physischen Giften, die Leib und Seele zerstören. Das Verjazzen von Werken Beethovens und Bachs dient keineswegs nur einer gewissen Sorte von geistig Halbstarken zur Unterhaltung, sondern es steckt Methode darin, dieselbe Methode, die den geistigen Nihilisten Le Corbusier den Herztod aller europäischen Städte fordern läßt... Hans Pfitzner hat einst ausgerufen, solange man den Verfasser eines ‚Dreimäderlhauses' nicht mit lebenslänglichem Zuchthaus bestrafen könne, hätten wir noch keinen Autorenschutz. Was aber soll man zu einer derart schamlosen Verhöhnung und Verkitschung edelsten deutschen, ja, europäischen Kulturgutes durch einen schmutzigen amerikanischen Merkantilismus sagen? In allen Zeiten werden die Brunnenvergifter am Volke hingerichtet — die heutigen Brunnenvergifter des Geistes und der Seele verdienen Millionen, bekommen von der Kirche ölig-verklärte Nachrufe und von den Universitäten akademische Ehrungen.*[2]

Weniger radikal und nicht mit lebenslänglichem Zuchthaus und Hinrichtung argumentierend, aber in ihrer Ablehnung nicht weniger konsequent schreibt Helga de la Motte-Haber von einer »gewaltsamen Zerstörung von Kunstwerken«:

Arbeitsheft S. 75

**Zitat: Gewaltsame Zerstörung von Kunstwerken durch Bearbeitungen**

*Das Verfahren, nach dem Werke der Tonkunst zurechtgestutzt werden, ist simpel. Melodiefetzen werden in einem groben Schnittverfahren, das kaum Überleitungspassagen kennt, aneinandergereiht. Wenn die Themen eines Satzes nicht ausreichen, um Melodieseligkeit zu erzeugen, stückt man mehrere Sätze oder auch ganz verschiedene Werke zusammen; der Anfang von Mendelssohns 4. Sinfonie geht sogleich in den 2. Satz über, Beethovens 5. Sinfonie wird mit der Mondscheinsonate versetzt*[3]*, Schlagzeuggruppen ‚modernisieren' meist die Instrumentation... Zu handeln wäre angesichts dieses Phänomens von vielem: von der Frage, wie musikalischer Sinn, für dessen Bestimmung die Kategorie des musikalischen Zusammenhanges unerläßlich ist, entstellt wird, davon, wie es um die Identität zwischen ‚Neufassung' und ‚Vorlage' bestellt sei; von der am momentanen Reiz orientierten, ‚regredierten' Hörweise. Vor allem aber ist zu handeln von dem, was der versuchte Ausverkauf klassischer Werke direkt anzeigt: eine gewaltsame Zerstörung von Kunst. Endlich, so glaubt man, ist die Kunst von ihrem Sockel gerissen und endlich ist sie auch zu einem einträglichen Geschäft geworden.*[4]

regredieren = auf Früheres zurückgehen

1 Vgl. die Zitate von H. Rauhe in der Einführung zum 5. Schwerpunkt »Die Klassiker aus zweiter Hand«, S. 195ff.
2 Willy Hess: Parteilose Kunst — Parteilose Wissenschaft. Eine Auseinandersetzung mit dem Zeitgeist in der Musik, H. Schneider, Tutzing 1967, S. 200f, 323, zitiert nach H. Kirchmeyer und H. W. Schmidt: Aufbruch der jungen Musik, Gerig, Köln 1979, S. 255
3 Vgl. dazu auch HB 39d
4 Helga de la Motte-Haber: Erkennen Sie die Melodie?, in MUSIK UND BILDUNG 5/1973, S. 178

Kritische Wertungen wie diese zeigen, daß gerade der Schwerpunkt »Die Klassiker aus zweiter Hand« hervorragend geeignet ist, diese Problematik an die Schüler weiterzugeben und Fragen nach dem Inhalt, der Gestalt, dem Sinn musikalischer Kunst — und zwar sowohl das Original wie die Bearbeitung betreffend — zu diskutieren: Auf welchem »Sockel« steht die Kunst? Worin besteht die »Zerstörung«, worin die »Gewalt«? Welcher »musikalische Zusammenhang« ist für welchen »musikalischen Sinn« unerläßlich? Bedeutet häufige Bearbeitung den »Ausverkauf« des Kunstwerks? De la Motte-Haber zitiert Hartmut von Hentig[1] als einen der geistigen Urheber der Beseitigung eines »zweckfreien künstlerischen Wertes«. »Kunst müsse nach seiner Meinung dienstbar gemacht werden zum Durchbrechen von Wahrnehmungsmustern und Wahrnehmungsschranken, denn Übung und Erweiterung der Wahrnehmung entsprechen neuen Anforderungen der Gesellschaft. Dabei sei es das Ziel, Kunst funktionsgerechter erscheinen zu lassen.« De la Motte-Haber kritisiert diese Wahrnehmungserziehung[2], weil die »Idee der Wahrnehmung die Kunst auf ihre Wirkung reduziert und die Werke selbst nicht von Belang sind.« Zu fragen ist aber, ob ein Werk, losgelöst von seiner Wirkung, überhaupt für uns, für die Schüler, von Belang ist — es sei denn für wissenschaftlich-theoretische Betrachtung. Wieso soll eine für jedes Lernen notwendige Reduktion verwerflich sein, wenn der Zugang zur Kunst von ihrer Wirkung her erschlossen und auch das Original dabei vorgestellt und besprochen wird? Mit der direkten, musikimmanenten strukturellen Analyse der »Werke selbst«, dargeboten als exemplarisches, einmaliges Kunstwerk in seiner komplexen Originalgestalt, ohne Möglichkeit eines emotionalen Zugangs und schrittweiser methodischer Annäherungen durch die Schüler, wird an der Schule nur in Ausnahmefällen das Ziel erreicht, »die Diskrepanz zu überwinden, die sich zwischen dem musikgeschichtlich und gesellschaftspolitisch gewachsenen Anspruch der Musikpädagogik, Musik als Ausdruck von Kunst durch analytisches, strukturierendes Hören geistig zu reflektieren, und der Erwartung vieler Jugendlicher ergibt, Musik überwiegend emotional und körperlich motorisch zu genießen und wirken zu lassen«[3]. Dieses emotionale und motorische Genießen wird als eine auf die Rezeption der Wirkung reduzierte »regredierte« Hörweise angesehen, die der analytisch-strukturierenden »adäquaten« gegenüberstehe (es gibt auch »klassische« Originale, die nicht analytisch gehört werden!). Zu fragen ist aber, ob in vielen Fällen eine »adäquate« Hörweise nicht überhaupt erst dadurch möglich gemacht und herausgefordert wird, daß die Bereitschaft zum Zuhören geweckt wird — dadurch etwa, daß man einmal nicht vom Zentrum der kompositorischen Struktur ausgeht, sondern vom »regredierten« Randbereich der vertrauten Hörweise. Nach unserer Erfahrung mit Schülern, die sich dem analytischen, strukturellen Hören »klassischer« Werke überwiegend entziehen wollen, bietet dieser Einstieg über Pop-Bearbeitungen und die Gegenüberstellung mit dem Original die Möglichkeit, unterschiedliche Hörwei-

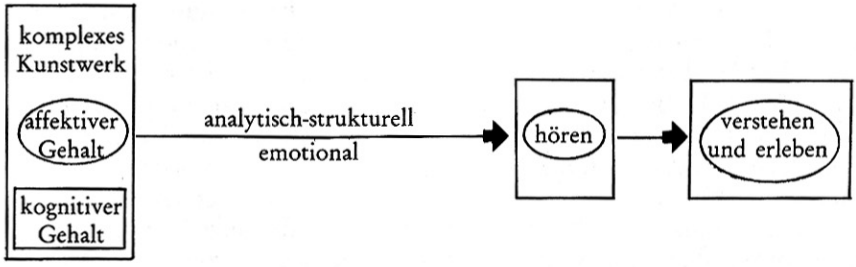
1 H. von Hentig: Spielraum und Ernstfall. Ges. Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung, Stuttgart 1969

2 Vgl. die Kritik an der Wahrnehmungserziehung im Musikunterricht bei Wolf Dieter Lugert: Grundriß einer neuen Musikdidaktik, Metzler, Stuttgart 1975, S. 34f.

3 Manfred Sievritts: Populäre Musik in einem didaktischen Gesamtkonzept — am Beispiel der *Musidaktik*, in: Populäre Musik im Unterricht, Heft 6/1983, Institut für Didaktik populärer Musik, Oldershausen, S. 39
Manfred Sievritts: Emotionalität im Musikunterricht, demonstriert an einem Abschnitt aus Mahlers 3. Symphonie, in: MUSIK UND BILDUNG 1/1987, S.32

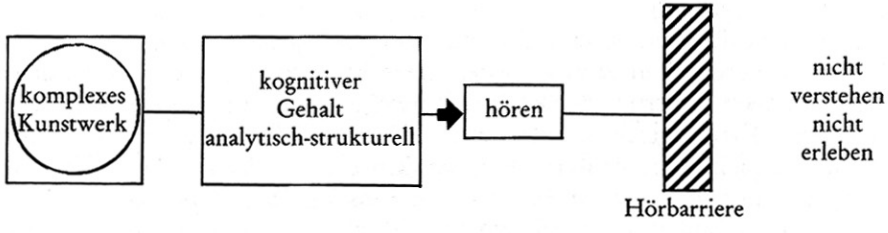
sen anhand unterschiedlicher Ansichten des Musikmachens und der Funktionen von Musik anzusprechen und auszuprobieren. Lediglich in der Idealvorstellung sind die Hörer in der Lage, den kognitiven und affektiven Gehalt eines komplexen musikalischen Kunstwerkes durch analytisch-strukturelles Hören unmittelbar zu verstehen. In der Grafik sind die kognitiven Anteile mit eckigen, die affektiven mit runden Einrahmungen gekennzeichnet:

**Ziel der Hörerziehung**




Die musikpädagogische Arbeit in der Schule scheitert jedoch oft daran, daß sie zu häufig und zu intensiv auf den kognitiven Gehalt des Musikwerks konzentriert ist und Kompositionsstrukturen vermitteln und erklären will. Ein unmittelbarer Zugang wird dadurch versperrt, eine langfristige Vorbereitung und Einübung, wie sie etwa der private Instrumentalunterricht vornehmen kann, ist meist nicht möglich. Das Unterrichtsziel wird nicht erreicht: »die musikalische Erlebnisfähigkeit entfalten, zum vielfältigen und kreativen Umgang mit Musik anregen, zum Verstehen der musikalischen Gestaltung und des Ausdrucks sowie zum kritischen und wertenden Hören erziehen«.[1]

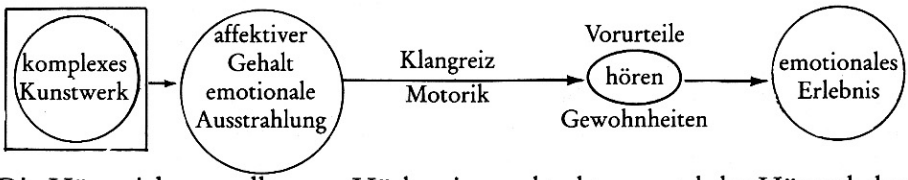
**Einseitige, oft erfolglose Methode der Hörerziehung**

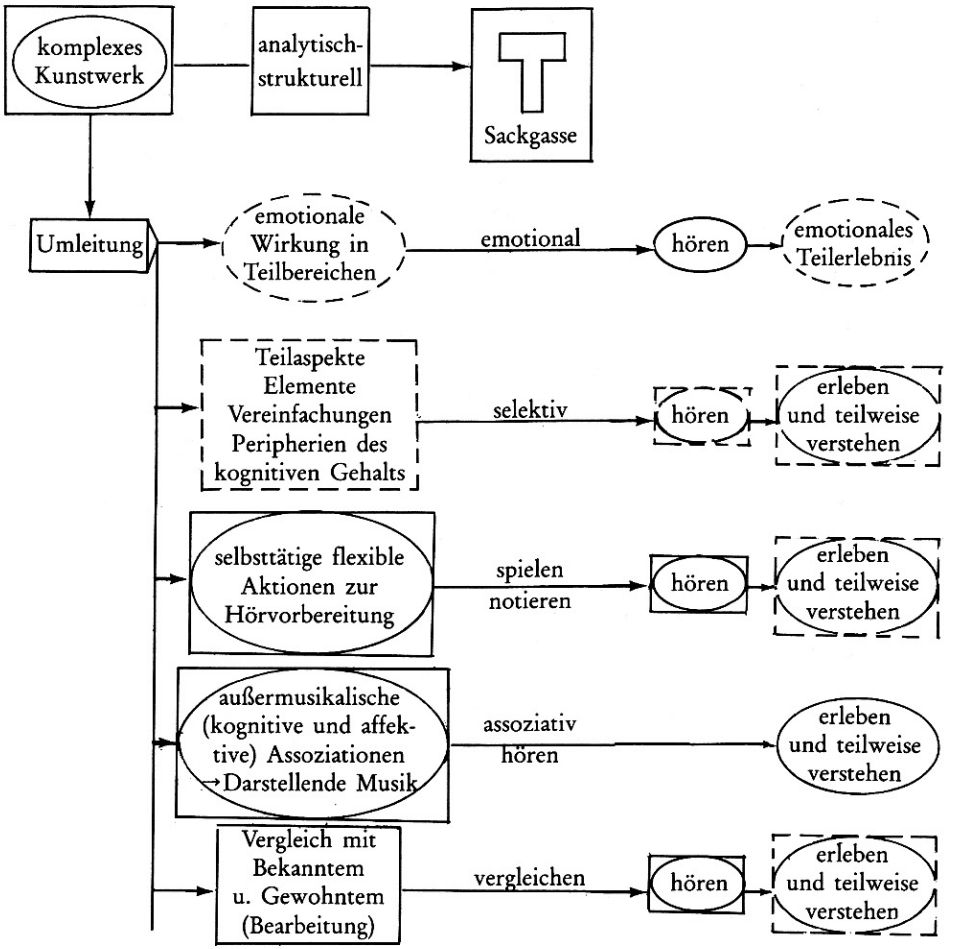



Schüler aber sind, eingeübt durch ihr Freizeitverhalten, gewohnt, emotional und motorisch zu hören, den affektiven Gehalt von Musik aufzunehmen. Gewohnheiten und Vorurteile prägen dabei oft ihr Hörverhalten:

1 Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Klasse 7-10, Senator für Schulwesen, Berlin o. J., S. 2

**Hörverhalten der Schüler**




Die Hörerziehung sollte, um Hörbarrieren abzubauen und das Hörverhalten zu differenzieren, häufiger auf den direkten Weg der analytisch-strukturellen Rezeption verzichten und stattdessen Hörmotivationen durch »Umleitungen«, durch »indirektes« Hören schaffen.

**Methodische Varianten der Hörerziehung zur Steigerung der Hörmotivation komplexer Musik**