

## 1. Beschreibung der Lerngruppe

Der Grundkurs Musik des Jahrgangs 12 im Schuljahr 2004/2005 ist der erste Musikkurs des Mariengymnasiums Jever, der unter den Rahmenbedingungen des neu eingeführten Zentralabiturs in Niedersachsen stattfindet. Er setzt sich zusammen aus 15 Schülerinnen und Schülern, von denen mir acht bereits aus der gemeinsamen Arbeit im von mir geleiteten Musikkurs 11 des vergangenen Schuljahres bekannt sind. Insofern konnte ich bei der Planung meiner Unterrichtsreihe zur schriftlichen Examensarbeit davon ausgehen, auf eine Lerngruppe zu treffen, bei der ca. 50% der Schüler<sup>1</sup> mit meiner Art des Unterrichtens vertraut sind. Dies ist insofern von Belang, als meine Konzeption der Reihe den Forschungscharakter des musikästhetischen Themas, das ihr zugrunde liegt, stark betont und somit ein hohes Maß an Bereitschaft der Schüler verlangt, sich auf eben diese Forschungsarbeit (und die sich daraus hoffentlich ergebenden Diskussionen) möglichst vorurteilsfrei einzulassen. Kurz gesagt: Will man im Rahmen einer Unterrichtsreihe u.a. Geschmacksfragen der Marke „Wie kann ‚Schönes‘ nervig werden?“ debattieren, ist man als Lehrkraft auf Schüler wie Habbo angewiesen, die einen kritisch-hinterfragenden Geist mit der Fähigkeit verbinden, sich offen auf ein unbekanntes Thema einzulassen. Dies kann verhindern, dass solche Ästhetik-Diskurse allzu schnell in „Laberei“ abdriften. In diesem Zusammenhang setzte ich von vornherein auch große Hoffnungen in Katharina, die nach meinen Beobachtungen ähnlich offen an solcherart Fragestellungen herangeht, dabei allerdings sehr darauf bedacht ist, am Ende der Diskussion möglichst konkrete Arbeitsergebnisse in den Händen zu halten. Etwas anders sieht es bei Eike aus, der sich in meinem Unterricht bisher zwar ebenfalls stets sehr interessiert zeigte, in seinen Beschreibungen und Analysen jedoch (im Gegensatz zu Habbo) bisweilen dazu neigt, etwas vage und damit unpräzise zu bleiben. Peter ist aus meiner Sicht ein Schüler, der sich leistungsmäßig im Mittelfeld bewegt, durchaus aber immer wieder Phasen hat, in denen er sich recht aktiv in den Unterricht einbringt. Henning ist Cellist und als solcher gerade im musikgeschichtlichen, aber auch theoretischen Bereich sehr kompetent. Schneller als andere ist er dazu in der Lage, die Strukturen musikalischer Werke zu durchschauen und korrekt darzustellen. Bei Damian ist das Beteiligungsprofil nach meiner Beobachtung eher wechselhaft. Brachte er sich z.B. im Jahrgang 11 beim Thema Filmmusik noch sehr konstant ein, so ließ diese Bereitschaft bei anderen Themen wie „Die Fuge“ oder „Die Sonatenhauptsatzform“ doch merklich nach. Allerdings gibt es immer wieder Stunden, in denen er zu den absoluten Spitzenreitern zählt, was die mündliche Beteiligung betrifft. Rudolf und Ann-Christin sind zwei vom Naturell her ruhige Menschen. Beide beteiligen sich eher zögerlich am Unterricht, sind auf Ansprache jedoch stets bei der Sache. Äußert sich Ann-Christin in solchen Situationen in aller Regel durchaus kompetent, offenbart Rudolf allerdings immer wieder größere Wissenslücken und muss deshalb vieles erst mühsam nachvollziehen. Alle bis hierher beschriebenen Schüler sind mir schon aus dem Jahrgang 11 bekannt. Bevor ich mit meiner Unterrichtsreihe begann, hatte ich glücklicherweise noch zwei Doppelstunden lang die Gelegenheit, auch den Rest der Lerngruppe während des Unterrichts beim Kursleiter zu beobachten und besser kennen zu ler-

nen. Dabei ergab sich für mich das folgende, zugegebenermaßen noch recht unscharfe, Bild: Leistungsmäßig auf einer Höhe mit Habbo, Katharina und Henning befindet sich Christina, die inhaltlich sehr gute Beiträge liefert und ein konstant hohes Beteiligungsprofil zeigt. Dabei schimmern immer wieder ihre Erfahrungen als Pianistin durch. Leider kommen ihre fundierten Beiträge

5 des öfteren nicht bei den Mitschülern an, da Christina sehr leise spricht und immer wieder dazu angehalten werden muss, sich laut und deutlich zu äußern. Mit Sandra verhält es sich nach meinem Eindruck ähnlich wie mit Ann-Christin: Sie hat durchaus musikalische Kompetenz, macht diese aber leider zu wenig deutlich. Lediglich in einzelnen Stunden zeigt sie eine wirklich aktive Beteiligung. Auch Ann-Katrin äußert sich in der Regel nur auf Nachfrage. Lasse und Janos bewegen sich

10 leistungsmäßig im guten Mittelfeld, während sich Hauke (ähnlich wie Rudolf) sehr anstrengen muss, um im Stoff mitzukommen. Bleibt noch Heike zu nennen, die sich meiner Ansicht nach in guter und aktiver Weise am Unterricht beteiligt. Ich selbst habe meinen Musikkurs 11 insgesamt als eine engagierte und aufgeschlossene Lerngruppe in Erinnerung, was sich u.a. auch in meiner Lehrprobe in diesem Kurs zeigte. In Verbindung mit meinen Beobachtungen der mir bisher unbekann-

15 ten Schüler ergibt sich nun das Bild eines Kurses des Jahrgangs 12, den ich durchaus für in der Lage halte, intensiv und zielgerichtet zu diskutieren – speziell dann, wenn er dies anhand konkreter Arbeitsmaterialien tun kann. Weiterhin gibt es mehrere gute Instrumentalisten unter den Kursteilnehmern. Auch dies war für mich ein entscheidender Planungsfaktor bei der Konzeption der Reihe.

## 2. Sachanalyse

### 20 2.1 Zum Begriff des „Ohrwurms“ und dessen „Anatomie“

„Wie ist das möglich? Wie können Ohr und Gehirn – ursprünglich geschaffen, um einen nahenden Löwen oder eine ahnungslose Gazelle zu entdecken – plötzlich Sinn für Musik entwickeln? Der Gehörsinn ist mindestens dreihundert Millionen Jahre alt, Musik existiert erst seit einem Bruchteil

25 dieser Zeit. Was ist in diesem winzigen Zeitraum mit unseren Gehirnen passiert? Was haben sie gelernt? [...] Warum finden manche Menschen eine Musik schön, die anderen überhaupt nicht gefällt? Warum geraten einige Menschen bei einem bestimmten Stück in Verzückung, während dieselbe Musik andere kalt lässt?“<sup>2</sup> Dieser Problematik stellt sich der Wissenschaftsjournalist, Pianist und Komponist Robert Jourdain am Beginn seiner Untersuchungen zur Frage, wie Musik im

30 Kopf entsteht und wirkt, und begibt sich damit auf ein Forschungsgebiet, das die Menschheit schon sehr lange beschäftigt. So stellt Jourdain denn auch sehr bald fest: „Solche Fragen sind nicht neu. Schon Platon, Kant und Nietzsche haben sie gestellt, doch erst seit etwa hundert Jahren haben sich die Naturwissenschaftler des Phänomens Musik angenommen.“<sup>3</sup> Damit verweist er auf zwei (auch für die Planung der Unterrichtsreihe zum Thema) entscheidende Dinge: Erstens stellt er fest, dass

---

<sup>1</sup> Im Folgenden bezeichnet der Begriff „Schüler“ sowohl den männlichen als auch den weiblichen Teil der Lerngruppe.

<sup>2</sup> Jourdain, Robert: Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag 2001 (S. 12/13)

<sup>3</sup> Ebd., S. 13

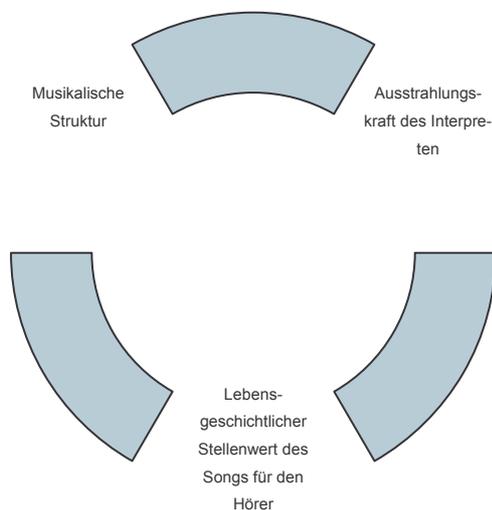
das Phänomen „Ohrwurm“ (im Sinne einer Musik, die sich – aus welchen Gründen auch immer – in den menschlichen Gehirnwindungen „festsetzt“) eines ist, mit dem sich die Geisteswissenschaften schon seit sehr langer Zeit auseinandersetzen. Zweitens deutet er an, dass auch die Naturwissenschaften, die erst vor vergleichsweise kurzer Zeit die Diskussion zum Thema berei-

5 chern, einen entscheidenden Beitrag zur Entschlüsselung des Phänomens „Ohrwurm“ und seines Aufbaus (also seiner „Anatomie“) leisten können. Jourdain selbst, auf dessen Analysen ich mich bei der Planung meiner Unterrichtsreihe stark gestützt habe, benutzt den Begriff „Ohrwurm“ nicht. Auch setzt er bei seinen Lesern keine musikalischen oder naturwissenschaftlichen Kenntnisse vor-

10 aus. Vielmehr geht es ihm um „eine interessante Reise durch die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die zur Erforschung der Musik beigetragen haben“.<sup>4</sup> Dieser populärwissenschaftliche Ansatz scheint mir geeignet zu sein, ein so komplexes Thema wie das hier beschriebene schülergerecht aufzubereiten. Um dabei jedoch die fachwissenschaftliche Diskussion nicht aus den Augen zu verlieren, sei auf die Arbeiten des Hamburger Musikwissenschaftlers Hermann Rauhe hingewiesen, der seit Jahren zum Thema forscht und seine Erkenntnisse im Jahre 1995 in einem Interview<sup>5</sup>

15 komprimiert zusammenfasste. Dieses Interview war die Initialzündung für die Planung meiner Unterrichtsreihe und lieferte darüber hinaus deren Titel. Rauhe entwickelt einen „Regelkreis der Entstehung eines Ohrwurms“ und unterscheidet dabei zwischen der musikalischen Struktur des Musikstückes (mit der sich auch Jourdain beschäftigt), der Ausstrahlungskraft des Interpreten (also einer außermusikalischen Komponente, die Jourdain unberücksichtigt lässt) sowie dem lebensgeschicht-

20 lichen Stellenwert des Songs für den Hörer.



Auffallend ist hierbei, dass zwei von drei Komponenten außermusikalischer Natur sind. Für Rauhe liegt das Erfolgsgeheimnis eines Ohrwurms in der „Dosierung von Vertrautheits- und Überras-

<sup>4</sup> Ebd., S. 17/18

<sup>5</sup> „Anatomie des Ohrwurms“. Gespräch mit dem Musikforscher Hermann Rauhe über das Erfolgsgeheimnis von Hits und Evergreens. In: Spiegel special, Heft 12/1995 (S. 21/22)

schungseffekt“.<sup>6</sup> Ein Ohrwurm muss seiner Meinung nach den „Schein des Bekannten“<sup>7</sup> erwecken. Diese beiden entscheidenden Faktoren präzisiert er anhand der folgenden Kriterien<sup>8</sup>:

- Ein Ohrwurm wirkt entspannend und anregend
- Er passt sich den wechselnden Tanz- und Rhythmusmoden an
- 5 • Ein Motiv aus drei Tönen wird ständig wiederholt, damit es sich einprägt
- Zu viele Wiederholungen führen allerdings zu „kurzlebigen Schnulzen“
- Deshalb erfolgt nach zwei- oder dreimaliger Wiederholung eine „Überraschung“ (z.B. ein Sextsprung)
- In der Popmusik erfolgt eine Verlagerung des Schwergewichts von der Melodik zum
- 10 Sound, zur Klangfarbe, zur Abmischung
- Die Vermittlung des Ohrwurms ist wichtig (Welcher Interpret singt?)
- Schließlich spielt auch die bereits erwähnte lebensgeschichtliche Funktion des Stückes für den Hörer eine entscheidende Rolle

Alle Aussagen basieren auf langjährigen Beobachtungen Rauhes und einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema. Diese Erfahrungen für Schüler nachvollziehbar (und nach-erlebbar) zu machen, muss oberstes Ziel aller folgenden didaktischen und methodischen Überlegungen sein. Zunächst einmal ist jedoch ein fachwissenschaftlich abgesichertes Fundament zur Definition der zunächst scheinbar hohlen Phrase „Anatomie des Ohrwurms“ gelegt. Sowohl der Begriff „Ohrwurm“ als auch die Frage nach dessen „Anatomie“ lassen sich nun inhaltlich konkret fassen.

20

## 2.2 Zum Begriff der „musikalischen Idealbilder“

Der Untertitel der von mir geplanten Unterrichtsreihe weist aus, dass es hier um „Untersuchungen zu Komponenten musikalischer Idealbilder“ gehen soll. Es ergibt sich die Frage: „Was genau sind musikalische Idealbilder? Und wie kann man diese beschreiben/analysieren/fassen?“ Im vorigen Kapitel ist schon angeklungen, dass die Menschen seit Jahrhunderten auf der Suche nach Musik sind, die sie berührt/verzückt/nicht kalt lässt. Viel mehr noch aber suchen sie nach Erklärungen dafür, *warum* eine Musik dies tut – oder eben nicht. So gibt es z.B. das musikalische Idealbild der Vox Dei - der Urstimme/Urmusik, deren Melodien nicht erfunden, sondern nur hörbar gemacht werden müssen. Genau dieses Themas nimmt sich der Autor Helmut Krausser in seinem Roman „Melodien“<sup>9</sup> an. In diesem schreibt er: „Die Urmusik war während der Jahrtausende versunken in einem Geräuschbrei, überfrachtet von gekünstelten Tonfiguren der Musikanten, verschüttet unter babylonischem Klangkauerwelsch. Der Mensch hatte die Urmusik vergessen, von der alles ausging, von der alles abhing.“<sup>10</sup> Nimmt man diese Behauptung ernst, dann darf man wohl berechtig-

30

<sup>6</sup> Ebd., S. 21

<sup>7</sup> Ebd., S. 21

<sup>8</sup> Alle Aussagen Rauhes sind dem genannten Interview (vgl. Material M 4 im Anhang) entnommen.

<sup>9</sup> Krausser, Helmut: Melodien oder Nachträge zum quecksilbernen Zeitalter. München: Paul List Verlag 1993

<sup>10</sup> Ebd., S. 205 (vgl. auch Material M 15 im Anhang)

terweise unterstellen, dass jede(r) Musikschafter letztlich durch seine Arbeit die Suche nach genau dieser Urmusik unterstützt, sie wieder hörbar zu machen versucht und somit einem musikalischen Idealbild (bewusst oder unbewusst) nacheifert. Damit landet man direkt bei der Frage nach der „idealen Melodie“, die im Rahmen dieser Unterrichtsreihe thematisiert werden soll.<sup>11</sup> Hieran an schließt sich die Frage nach der Kraft/Macht von Musik. In der Renaissance und im Frühbarock fungierte z.B. die Figur des Orpheus als Musikallegorie. So erklärt Dante um 1300 in seinem „Convivio“ (Trattato II, cap. 1), „wenn Ovid den Orpheus mit seiner Leier die wilden Tiere zähmen und die Bäume und Felsen sich bewegen lasse, dann wolle er damit sagen, daß der Weise durch das Instrument seiner Stimme die grausamen Herzen bändige und in Schranken halte und daß er mit seinem Willen jene bewege, die selbst kein Leben mit Wissen und Können [...] besitzen; und eben jene, die kein vernünftiges Leben besitzen, seien gewissermaßen wie Felsen. Die Gewalt der Musik wird hier also als Gleichnis der Macht der Vernunft gedeutet.“<sup>12</sup> Es ergeben sich reichhaltige Anknüpfungspunkte für eine Diskussion im Unterricht. Gleichzeitig wird nochmals deutlich, wie wichtig eine didaktische Reduktion auf das thematisch Entscheidende ist: Im Rahmen der von mir geplanten Unterrichtsreihe kann es nicht darum gehen, sämtliche Mythen und Sagen zu thematisieren, die sich mit dem Oberbegriff „musikalische Idealbilder“ verbinden lassen. Wohl aber kann (und ich denke: muss) man sehr deutlich machen, dass es musikalische Idealbilder, im hier ansatzweise beschriebenen Sinne, gibt – und dass diese den Umgang mit Musik sowie die Forschung über Musik bis heute entscheidend prägen. Musikalische Idealbilder als „künstlerischen Antriebsmotor“ herauszustellen scheint mir in diesem Zusammenhang ein ganz entscheidender Punkt zu sein. Damit ist man inhaltlich bei einer Frage gelandet, die die Anbindung des Reihenthemas „Anatomie des Ohrwurms“ an das Kursthema liefert. Dieses lautet nämlich für das Schulhalbjahr 12.1 „Die Sinfonie – Werden und Wandel einer musikalischen Gattung“. Im Sinne dieses Oberthemas muss es innerhalb der von mir geplanten Unterrichtsreihe um die Klärung der Frage gehen: „Was ist das ‚klassisch Schöne‘, das ‚klassisch Mustergültige‘ in der Musik? Und anhand welcher Kriterien lässt es sich fassen?“ Die Ideale der Klassik (Freiheit des Einzelnen, Gleichheit, Überwindung des Ständesystems, Bildung für jedermann etc.) fanden natürlich ihren Niederschlag auch in der Musik dieser Zeit. So liegt der Sonatenhauptsatzform das Prinzip der Dialektik der Aufklärung (These – Antithese – Synthese) zugrunde. Die in der Exposition aufgestellten gegensätzlichen musikalischen Themen werden im Durchführungsteil thematisch-motivisch sowie satzmäßig verarbeitet, um schließlich in der Reprise (dem Lösungsteil) ohne Kontrast- und Gegensatzbildung wieder aufgenommen zu werden. Diese Ausgewogenheit der gestaltenden Kräfte wird u.a. erreicht durch musikalische Verarbeitungstechniken (Sequenzierung, Imitation, Umkehrung etc.) sowie die Periodik mit Vordersatz und Nachsatz. All diese musikalischen Phänomene, die letztlich in der Summe ihrer Eigenschaften die klassische Ästhetik mit ihrem Ideal der Musik als Universal-  
sprache aller Menschen ausmachen, finden sich von der Anlage her in den von mir ausgewählten

<sup>11</sup> vgl. Robert Jourdain's Analyse zum Thema (Material M 1 im Anhang)

<sup>12</sup> zitiert nach: Lexikon „Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG), Band 10. Kassel/Basel/London: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG und Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG 1989 (S. 412)

Beispielen zum Thema „Anatomie des Ohrwurms“ und in den Analysen Jourdain und Rauhes wieder. Die Leistung des klassischen Komponisten, die vor allem darin besteht, ein musikalisch einprägsames Motiv zu erfinden, zu bearbeiten und somit zu verändern und zu gestalten, ist genau die Leistung, die Rauhe herausstellt, wenn er vom „Schein des Bekannten“ spricht.

- 5 Interessant ist in diesem Zusammenhang, was der Musikpsychologe Stefan Schaub zum Thema „Neue ästhetische Kategorien“ feststellt. Er behauptet: „Die Geschichte der Musik besteht nicht allein aus einer fortschreitenden Weiterentwicklung des kompositorischen Materials, sondern auch aus der Summe der geistigen Kategorien, mit deren Hilfe sich die Menschen die Musik erst zu eigen machen.“<sup>13</sup> Damit bringt er ein bisher unterschlagenes Faktum ins Spiel: dass nämlich „unser
- 10 Denken über die Musik [...] wesentlich dabei mit [entscheidet], wie wir auf sie reagieren und was wir von ihr halten.“<sup>14</sup> Diese geistigen Kategorien haben sich im Laufe der Jahrhunderte stark verändert. So sah man den Künstler in der Romantik als „Empfangsorgan jenseitiger Inspiration“<sup>15</sup>. Er wurde mit seinem Werk gleichgesetzt. „Nicht der Sentimentalismus als solcher siegt, sondern das ‚Werk‘, indem es vom Hörer oder Betrachter als Gegenstand der Kontemplation verinnerlicht
- 15 wird.“<sup>16</sup> Es ergibt sich eine (auch für diese Unterrichtsreihe) entscheidende Frage, die Schaub folgendermaßen formuliert: „Geht es beim Hören von Musik um das eigene subjektive Erleben oder um den objektiven Nachvollzug musikalischer Gestalten?“<sup>17</sup> Meine persönliche Antwort lautet: Um eine Mischung aus beidem!

## 20 2.3 Zur eingrenzenden Definition des Unterrichtsgegenstands

- Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich werden lassen, dass das Thema meiner Unterrichtsreihe die Gefahr in sich birgt, sich schon bei der Planung in Details zu verlieren, zu viele „Nebenkriegsschauplätze“ zu eröffnen. Daher erscheint es notwendig, den Unterrichtsgegenstand
- 25 „Untersuchungen zu Komponenten musikalischer Idealbilder“ weiter einzugrenzen. Bei der Suche nach musikalischen Idealbildern soll im Rahmen der Reihe eine Fokussierung auf die Melodie als Träger ebendieser Ideale erfolgen. Ohne der (später folgenden) didaktischen Begründung dieser Entscheidung vorzugreifen kann schon jetzt gesagt werden, dass sich Melodien immer wieder als
- 30 der entscheidende Faktor für den dauerhaften Erfolg eines Musikstückes erwiesen haben – nicht der Rhythmus, der (vgl. Rauhe) besonders stark dem jeweiligen Zeitgeschmack unterworfen ist, und letztlich auch nicht die Produktion/der Sound. Eine aufwändige Produktion kann auf Dauer sicher nicht über mangelnde kompositorische Substanz hinwegtäuschen. Umso interessanter erscheint die genaue Analyse der Faktoren, die jene Melodien, die über lange Jahre erfolgreich waren und sind, strukturell ausmachen. Dies soll im Rahmen der Einheit ausführlich geschehen. Aber

---

<sup>13</sup> Schaub, Stefan: Erlebnis Musik. Eine kleine Musikgeschichte. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG und Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG 1993 (S. 154)

<sup>14</sup> Ebd., S. 154

<sup>15</sup> Ebd., S. 155

<sup>16</sup> Ebd., S. 158

<sup>17</sup> Ebd., S. 159 f

auch die bereits erwähnten außermusikalischen Faktoren dürfen natürlich nicht unbeachtet bleiben. Aus diesem Grunde sollen auch Fragen nach den Vermarktungsstrategien der Musikkonzerne sowie dem Rezeptionsverhalten der Hörer durchaus ihren Platz haben im Rahmen der gemeinsamen Untersuchungen. Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Themenschwerpunkte das „Gerüst“ der Reihe bilden:

- 1) Die Frage: „Was ist ein Ohrwurm? Was macht ihn aus?“
- 2) Fokussierung auf die Melodie als entscheidenden Träger musikalischer Idealbilder
- 3) Praktische Erprobung des theoretisch angeeigneten Wissens zum Thema

10

#### 2.4 Zur Analyse des ausgewählten Materials

Einleitender Hinweis: Alle verwendeten Hörbeispiele sowie das Grönemeyer-Interview liegen dieser Arbeit als CD bzw. Video-CD bei.

15 Aus der soeben beschriebenen eingrenzenden Definition des Unterrichtsgegenstands ergibt sich zwingend die Frage nach der Auswahl des der Unterrichtsreihe zugrunde liegenden Arbeitsmaterials. In diesem Zusammenhang ist zunächst auf das bereits erwähnte Spiegel-Gespräch mit Hermann

20 Rauhe hinzuweisen, das meines Erachtens sehr gut als Einstieg in die Thematik geeignet ist, da der Musikwissenschaftler Rauhe hier seine in vielen Jahren Forschungsarbeit gesammelten Erkenntnisse kompakt und auch für Schüler nachvollziehbar auf den Punkt bringt, ohne dabei oberflächlich zu werden. Der Text liefert ganz klare Kriterien, auf die im weiteren Verlauf der Einheit jederzeit zurückgegriffen werden kann. Eine zweite essenzielle Grundlage für die Planung und Durchführung der Reihe ist die Arbeit von Robert Jourdain. Im Sinne der beschriebenen eingrenzenden

25 Definition habe ich diese jedoch lediglich dazu herangezogen, um mit den Schülern die von ihm erarbeiteten Kriterien für eine „ideale Melodie“<sup>18</sup> zu diskutieren. Weitere Punkte der von Jourdain beschriebenen „Entdeckungsreise“ mussten leider unberücksichtigt bleiben. Der Autor verdeutlicht seine Kriterien für eine „ideale Melodie“ am Beispiel des „Pink-Panther-Themas“ von Henry Mancini.<sup>19</sup> Dieses Beispiel scheint mir deshalb zur Verdeutlichung sehr gut geeignet zu sein, da die

30 Melodie einerseits alle von Jourdain aufgestellten Kriterien erfüllt, andererseits jedoch nicht sofort preisgibt, wie exakt diese erfüllt werden. So ist für Schüler möglicherweise das zugrunde liegende Tonmaterial der e-Moll-Tonleiter nicht sofort erkennbar, da sie über die (sich aus den Harmoniewechseln ergebenden) leiterfremden Töne es und b „stolpern“. Gerade solche Phänomene prädestinieren dieses Beispiel jedoch meiner Meinung nach für eine Behandlung im Rahmen der Reihe. Die Begründung für die Auswahl des Interviews mit Hermann Rauhe ergibt sich aus den von mir

35 bereits dargestellten Fakten. Seine Herangehensweise an das Thema erweitert das Diskussionspektrum um die außermusikalischen Faktoren. Des Weiteren konkretisiert und relativiert er die Aussagen Jourdains, womit zugleich ein Ansatzpunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit

---

<sup>18</sup> vgl. Material M 1 im Anhang

<sup>19</sup> vgl. Materialien M 2 und M 3 im Anhang

solchen theoretischen Modellen seitens der Schüler geliefert wird. Der Rauhe-Text<sup>20</sup> bietet darüber hinaus den Vorteil, dass in ihm etliche weitere Beispiele für so genannte „Ohrwürmer“ (u.a. „Yesterday“, „Tea for two“ und „Moon River“) genannt werden, die man als Beispiele heranziehen und zur Diskussion stellen kann. Alle bis hierhin erwähnten Materialien dienen als Grundlage für die Beschäftigung mit den Fragekomplexen „Was ist ein Ohrwurm?/Was macht ihn aus?“ sowie der Fokussierung auf die Melodie als Träger musikalischer Idealbilder. Die nun folgenden von mir ausgewählten Materialien sollen die praktische Erprobung des bis hierhin angeeigneten theoretischen Wissens vorbereiten bzw. begleiten. Diese soll geschehen am Beispiel des Beatles-Songs „Yesterday“ – und das aus folgenden Gründen: Erstens handelt es sich hierbei um einen der meistgespielten und –gecoverten Popsongs überhaupt. Zweitens nennt ihn Hermann Rauhe als „Beispiel-Ohrwurm“, so dass die Verbindung zum Thema für die Schüler sofort erkennbar wird. Drittens ist der Song so bekannt (und auch in den Schulbüchern verbreitet), dass man davon ausgehen kann, dass auch im Instrumentalspiel oder Gesang weniger bewanderte Schüler in der Lage sein werden, ihn relativ zügig praktisch mit zu erarbeiten. Viertens bietet sich im Rahmen dieser Unterrichtsreihe die Gelegenheit, sich einem äußerst populären Stück Musik aus einem anderen Blickwinkel als üblich zu nähern. So taucht „Yesterday“ z.B. im Lehrbuch „Musik um uns“ im Rahmen des Kapitels „Lied der Völker“ als ein Beispiel aus dem angelsächsischen Sprachraum auf. Verbunden wird dieses Beispiel dort mit den folgenden Arbeitsaufträgen:

- 1) Hört euch das Hörbeispiel an und versucht, das Lied zu singen.
- 2) Charakterisiert Text und Melodie.
- 3) Entsprechen sie sich in ihrem Ausdruck?<sup>21</sup>

Geht man davon aus, dass Schüler diese Art Umgang mit einem solchen Lied gewohnt sind, eröffnet ihnen die Herangehensweise im Rahmen der hier beschriebenen Unterrichtsreihe möglicherweise einen neuen Zugang, der sich nicht auf die Aneinanderreihung von Floskeln beschränkt, sondern dem tatsächlichen Erleben, Nachvollziehen und Begreifen von Musik Raum gibt. Dies wäre zumindest mein Ziel. Zu diesem Zwecke wird die „musikpraktische Phase“ der Reihe vorbereitet durch einen Textausschnitt aus der sehr lesenswerten Paul McCartney-Biographie „Many years from now“<sup>22</sup> von Barry Miles. In diesem Textausschnitt wird die Entstehungsgeschichte des Songs „Yesterday“ ausführlich beschrieben.<sup>23</sup> Dabei fallen immer wieder Stichworte, die für den weiteren Verlauf der Reihe nutzbar gemacht werden können. So thematisiert Barry Miles im Zusammenhang mit dem Song „Yesterday“ z.B. die Frage nach dem Vorhandensein von Klangmustern, indem er schreibt: „Paul versuchte herauszufinden, ob die Melodie schon in einem anderen Lied vorkam. Es gab solche Fälle, in denen ein Musiker mit einer vermeintlich neuen Melodie im Kopf erwacht, die sich später als ein Klangmuster herausstellt, das er viele Jahre zuvor, vielleicht nur einmal, quasi im

<sup>20</sup> vgl. Material M 4 im Anhang

<sup>21</sup> Binkowski, Bernhard [Hrsg.]: Musik um uns (7. – 10. Schuljahr). Zweite, völlig überarbeitete Auflage. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1986 (S. 48)

<sup>22</sup> Miles, Barry: Paul McCartney – Many years from now. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH 1998

<sup>23</sup> vgl. Material M 6 im Anhang

Vorbegehen, gehört hat.“<sup>24</sup> Thematisiert man diese Aussage im Unterricht, so ist man sehr schnell wieder bei der bereits erwähnten Diskussion um das Vorhandensein einer Urmusik, wie sie Krausser beschreibt. Als Grundlage für die praktische Erarbeitung dient ein Lead-Sheet des Songs, das ich dem Buch „Rockmusik – Grundlagen“<sup>25</sup> von Kurt Rohrbach entnommen und in der Harmonik dem Originalsong angepasst habe.<sup>26</sup> Auf der Basis dieses Materials sollen sich die Schüler mit der genauen Struktur des Titels vertraut machen und so die gemeinsame praktische Erarbeitung vorbereiten. Das Thema „Klangmuster“ soll auch die Folgestunde inhaltlich bestimmen. Am Beispiel des Grönemeyer-Songs „Mensch“ sowie eines Interviews zu dessen Entstehungsgeschichte soll deutlich gemacht werden, dass dieser unglaublich erfolgreiche Titel den Ohrwurm „Tea for two“ unbewusst zum Vorbild hatte.

Im weiteren Verlauf der Reihe soll (im Sinne Jourdain) die Frage thematisiert werden, welche Stationen Musik als akustischer Reiz auf ihrem Weg durch das menschliche Gehirn nimmt, welche Bereiche dieses Organs unter welchen Bedingungen besonders in Anspruch genommen werden. Auch in diesem Fall kann und soll es nicht darum gehen, eingehende neurophysiologische Untersuchungen zu betreiben. Vielmehr erscheint es mir wichtig zu sein, darzustellen, dass eine Verbindung besteht zwischen der Funktionsweise des menschlichen Gehirns (und damit der Art und Weise, wie es Musik verarbeitet) und den Gründen dafür, warum sich bei sehr vielen „Ohrwürmern“ dieselben musikalischen Strukturen/dieselbe Anatomie nachweisen lassen. Dieses Ursache-Wirkung-Prinzip gilt es zu verdeutlichen. Geschehen soll das unter Zuhilfenahme einer Grafik, welche den Weg der Musik durch das menschliche Gehirn kompakt und anschaulich darstellt<sup>27</sup>, sowie des von Hermann Rauhe genannten Ohrwurms „Moon River“, wiederum aus der Feder von Henry Mancini [sic!]. Unter Rückgriff auf einen von mir vereinfachten Notentext können die Schüler die melodische Struktur dieses Stückes erarbeiten, die ihnen bereits bekannten Kriterien anwenden und auf die neu hinzugewonnenen hörphysiologischen Fakten beziehen.<sup>28</sup> Es schließt sich an die Behandlung des Themas „Coverversionen“. Diese dienen als Beispiele dafür, wie „Ohrwurm-Melodien“ in einen musikalisch neuen Kontext gestellt werden – und welche Folgen diese neue Kontextuierung nach sich ziehen kann. Zurückgegriffen habe ich in diesem Zusammenhang auf die folgenden Hörbeispiele:

- 1) „Eleanor Rigby“ (Das Original der Beatles aus dem Jahre 1966 im Vergleich mit der aktuellen Coverversion des Jazz-Trompeters Till Brönner aus diesem Jahr)
- 2) „First time ever I saw your face“ (Der Roberta-Flack-Hit in den Interpretationen von George Michael [1999] und Johnny Cash [2002])

<sup>24</sup> Miles, S. 243 (vgl. auch Material M 6 im Anhang)

<sup>25</sup> Rohrbach, Kurt: Rockmusik – Die Grundlagen. Ein Arbeitsbuch für den Musikunterricht an Schulen. Zweite Auflage. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik 1995 (S. 200)

<sup>26</sup> vgl. Material M 7 im Anhang

<sup>27</sup> „Klangwelten im Kopf“. Wege der Musik durch das Gehirn. In: Der Spiegel, Heft 31/2003 (S. 135)

<sup>28</sup> vgl. Materialien M 8 und M 9 im Anhang

Um auch in diesem Fall neben der Arbeit mit Hörbeispielen den Notentext (buchstäblich) nicht aus den Augen zu verlieren, habe ich jenen von „Eleanor Rigby“ als Handout aufbereitet.<sup>29</sup>

Im Falle von „First time ever I saw your face“ soll der Fokus eher auf den Bereich Vermarktung gelegt werden. Diskussionsmaterial hierzu liefert ein Textauszug aus Franz Doblere Johnny-Cash-

5 Biographie „The Beast In Me“.<sup>30</sup>

Zum Ende der Reihe soll ein spezieller Fall von „Coverversion“ betrachtet werden: Der in den achtziger Jahren sehr populäre Hit „Sehnsucht“ der Kölner Band Purple Schulz erschien Ende der neunziger Jahre in neuem, dem damaligen Geschmack entsprechenden Sounddesign nochmals in den Charts. Auch diese, ein wenig an den Sound Oli P.s erinnernde Version stammte von Purple

10 Schulz (ergänzt um eine Sängerin namens Kami) selbst. Im Jahre 2003 schließlich wurde der Song in einer Unplugged-Version veröffentlicht. Die beiden letztgenannten Fassungen habe ich für diese Unterrichtsreihe ausgewählt. Im direkten Vergleich soll den Schülern deutlich gemacht werden, welchen Einfluss eine musikalische Reduktion auf das Wesentliche auf die Aussagekraft des Song-

15 wiederum ein Arbeitsblatt<sup>31</sup> erstellt, das den Schülern den Einstieg in die Diskussion erleichtern soll.

In der letzten Stunde der Unterrichtsreihe sollen sich die Schüler anhand eines Kurzartikels aus dem Magazin „Der Spiegel“<sup>32</sup> mit der Frage auseinandersetzen, ob es möglich ist, aus der Analyse aller bisher von ihnen erarbeiteten Kriterien, die die Entstehung eines Ohrwurms befördern, als

20 Umkehrschluss die Behauptung abzuleiten, dass man bei Beachtung all dieser Kriterien auf jeden Fall einen Hit landen wird. Die Erkenntnis, dass dieser Umkehrschluss nicht zulässig sein kann, ist ein essenzielles Lernziel der von mir geplanten Reihe. Zusätzlich soll in dieser Stunde (im Sinne einer Ergebnissicherung) überprüft werden, ob sich die Ansichten der Schüler zum Thema „Ana-

25 tomie des Ohrwurms“ verändert, konkretisiert, differenziert haben. Diesem Zwecke dient ein weiteres Arbeitsblatt<sup>33</sup>, auf dem die Schüler ihre abschließenden Eindrücke möglichst genau formulieren sollen. Schließlich soll mit Hilfe eines Textauszuges aus dem Krausser-Roman<sup>34</sup> der Bogen zurück

zur Idee der „Urmusik“ gespannt werden. Auf diese Weise können die Schüler ihre neu gewonnenen Erkenntnisse über bestimmte, immer wiederkehrende musikalische Strukturen auf eben dieses

30 Idealbild beziehen und es kritisch diskutieren. Eine solche Diskussion muss meines Erachtens zum Ziel haben, die Entstehung von Musik (als Kunstform) als einen Wechsel zwischen der handwerklichen Arbeit des Komponisten und Magie (im Sinne von Inspiration) darzustellen.

---

<sup>29</sup> vgl. Material M 10 im Anhang. Entnommen wurde der Notentext der folgenden Quelle: Hartwich-Wiechell, Dörte: Pop-Musik. Analysen und Interpretationen. Köln: Arno Volk Verlag Hans Gerig KG 1974

<sup>30</sup> Dobler, Franz: The Beast In Me. Johnny Cash und die seltsame und schöne Welt der Countrymusik. Aktualisierte Ausgabe. München: Wilhelm Heyne Verlag 2004 (S. 309 ff), vgl. auch Material M 11 im Anhang

<sup>31</sup> vgl. Material M 12 im Anhang

<sup>32</sup> „Rezept für einen Hit“. In: Der Spiegel, Heft 36/2004 (S. 59), vgl. auch Material M 13 im Anhang

<sup>33</sup> vgl. Material M 14 im Anhang

<sup>34</sup> vgl. Material M 15 im Anhang

### 3. Didaktische Analyse

#### 3.1 Zur didaktischen Begründung des Gegenstandsbereichs „Anatomie des Ohrwurms“

5 Dass eine didaktische Analyse des Reihenthemas nur schwer zu trennen ist von den sachanalytischen Fragestellungen, ist, so hoffe ich, aus meinen bisherigen Ausführungen ersichtlich geworden. Die Beschäftigung mit musikalischen Idealbildern, welche sich in sogenannten Ohrwürmern manifestieren, wirft didaktisch etliche Fragen auf – vor allem dann, wenn ein solches Thema innerhalb eines Kurses behandelt werden soll, der mit dem Titel „Die Sinfonie – Werden und Wandel einer musikalischen Gattung“ überschrieben worden ist. Dieses Thema scheint auf den ersten Blick (sicherlich auch für Schüler) wenig vereinbar mit der Frage nach der „Anatomie des Ohrwurms“.

10 Dass dem nicht so ist, soll im Folgenden gezeigt werden.

Formal findet sich die Legitimation der von mir geplanten Unterrichtsinhalte in den Rahmenrichtlinien Musik für die gymnasiale Oberstufe wieder. Dort heißt es explizit: „Im Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe ist es die Aufgabe des Faches Musik, die Schüler im musikalischen Bereich zu unmittelbarem Erfahren und Erleben, zu mittelbar-distanzierendem, wissenschaftlich geleitetem Erkennen und zum Gestalten und Nachgestalten von Musik zu führen.“<sup>35</sup> Konkretisiert wird diese Aussage insofern, als aus ihr das folgende Postulat abgeleitet wird, das sich auch in meiner Planung der Unterrichtsreihe widerspiegelt: „Die Behandlung von Musik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen erfolgt in dem Beziehungsgeflecht Objekt – Subjekt – Umwelt. [...] Objektbezogene Gesichtspunkte, unter denen die unterrichtliche Behandlung von Musik erfolgen kann, sind

15

20

- Musik als beschreibbares Objekt,
- Musik als ästhetisches Phänomen,
- Musik als Kunstwerk.

Subjektbezogene Gesichtspunkte sind

- 25
- Musik als subjektiver Höreindruck,
  - Musik als Erlebnis,
  - Musik als Medium des Selbstausdrucks.

Umweltbezogene Gesichtspunkte sind

- 30
- Musik als geschichtliche und soziale Gegebenheit,
  - Musik als Funktionsträger.<sup>36</sup>

Alle hier genannten Bereiche finden ihren Niederschlag in den Themen der einzelnen Stunden der Reihe, wobei der Bereich der Musikästhetik insofern besonders hervorgehoben wird, als deren Forschungscharakter betont wird. Mein Konzept einer Entdeckungs- bzw. Forschungsreise hin zu jenen Merkmalen, die einen Ohrwurm konstituieren, basiert auf dem Fundament einer (im Sinne der Rahmenrichtlinien) wissenschaftlich geleiteten Analyse unter Vorgabe bestimmter Thesen, nämlich jenen von Jourdain und Rauhe. Damit bewege ich mich konzeptionell im Bereich der Di-

35

---

<sup>35</sup> Nieders. Kultusministerium [Hrsg.]: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium (Musik/Gymnasiale Oberstufe). Hannover: Berenberg'sche Druckerei GmbH und Verlag 1985 (Seite 4)

<sup>36</sup> Ebd., S. 4

daktischen Interpretation von Musik (nach Ehrenforth/Richter), welche sich mit ihrer Schwerpunktsetzung im Bereich des „Verstehens“ von Musik doch erheblich unterscheidet von der Kunstwerkdidaktik eines Michael Alt, wie sie sich in den Rahmenrichtlinien niedergeschlagen hat.<sup>37</sup> Ehrenforth und Richter geht es bei ihrem hermeneutischen Ansatz „nach wie vor um die Auslegung von Musikwerken“<sup>38</sup> sowie Notierbarkeit und klare Form. Die Didaktische Interpretation von Musik schließt dabei die „Sicht auf den Schüler“<sup>39</sup> mit ein, den sie allerdings (und das ist in meinen Augen die entscheidende Schwäche des Konzepts!) nicht befragt. Daher beziehe ich mich mit meiner Konzeption vor allem insofern auf Ehrenforth und Richter, als ich wie sie „ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Objekt- und Subjektorientierung“<sup>40</sup> (wiederum im Sinne der Rahmenrichtlinien) anstrebe. Eine mindestens ebenso gewichtige Rolle spielt in meinen Überlegungen jedoch der Ansatz des Handlungsorientierten Musikunterrichts, der wiederum in allererster Linie mit dem Namen Hermann Rauhe verbunden ist. Rauhe und seine Mitautoren bringen zusätzlich zur bereits erwähnten Hermeneutik kommunikationstheoretische Aspekte ins Spiel, indem sie den „Unterrichtsprozeß als [...] Interaktionsvorgang“<sup>41</sup> verstehen. Dies ist für mein Konzept insofern von Belang, als bei einem Forschungsthema wie der „Anatomie des Ohrwurms“ die Interaktionsvorgänge während des Unterrichts möglicherweise eine noch größere Rolle als üblich spielen. Von der Art und Weise, wie die Schüler mit mir als Lehrkraft interagieren, hängt z.B. entscheidend ab, ob in der geplanten Praxisphase der Reihe die theoretischen Erkenntnisse tatsächlich „mit Leben erfüllt“ werden können. Man kann also zusammenfassend feststellen, dass ich mit dieser Reihe ein didaktisches Konzept verfolge, das auf einer Mischung aus Didaktischer Interpretation sowie handlungs- und schülerorientierten Momenten basiert. Dabei habe ich mich an der Analyse Stefan Schaub orientiert, der die folgenden möglichen Zugangsweisen zur Musik<sup>42</sup> unterscheidet:

- 1) Musik als sinnliche Erfahrung, die seelische und körperliche Wirkung erzielt
- 2) Musik als Handwerk, das Ideenreichtum und die Fähigkeit, musikalische Probleme mit musikalischen Mitteln zu lösen, erfordert
- 3) Musik in der Betrachtung ihrer gesellschaftlichen Umgebung
- 4) Das „Denken über Musik“, die Ebene der Reflexion, der Musikästhetik
- 5) Zugang über die Biographien der Künstler

Aus der Kombination dieser Zugangsweisen ergibt sich das „Gesicht“ der hier beschriebenen Unterrichtsreihe. Schaub möchte durch seine Arbeit „die Erfahrung vermitteln, daß sich [...] das Denken und das Fühlen [...] in der Musikgeschichte niemals im Wege standen“<sup>43</sup>. Dem kann ich mich in Bezug auf mein Unterrichtsvorhaben nur anschließen.

---

<sup>37</sup> vgl. Helmholtz, Brigitta: Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Helms/Schneider/Weber: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag 1995 (S. 42-48)

<sup>38</sup> Ebd., S. 47

<sup>39</sup> Ebd., S. 47

<sup>40</sup> Ebd., S. 48

<sup>41</sup> Ebd., S. 49

<sup>42</sup> vgl. Schaub, S. 9 f

<sup>43</sup> Ebd., S. 10

An dieser Stelle ergibt sich die zwingende Verknüpfung des Reihenthemas mit jenem des  
Kurses. Anhand einer eingehenden Analyse aller musikalischen Strukturen, die für einen Ohrwurm  
konstitutiv sind (und somit dessen „Anatomie“ ausmachen), können die Schüler Phänomene fest-  
stellen, die sich auf die Analyse von Sinfonien übertragen lassen. Dazu gehört das Thema „Perio-  
5 dik“ ebenso wie das Streben nach dem „klassisch Schönen“. Dazu gehören die strukturellen Merk-  
male einer „idealen Melodie“ ebenso wie außermusikalische Faktoren (z.B. die Rezeptionsproble-  
matik). Oder, um ein letztes Mal mit Stefan Schaub zu sprechen: „Die Analysen sind lediglich  
Durchgangsstationen beim Aufbau eines ‚präparierten Hinterkopfes‘. Wer frustriert in einem Kon-  
zert sitzt, weil er in seiner Liebblingssinfonie das zweite Thema nicht gefunden hat, bestraft sich  
10 selbst. Wem allerdings beim Registrieren dieses Themas ein ‚Aha-Erlebnis‘ zuteil wird, weiß sich  
im Kreise der ‚Kenner und Liebhaber‘, wie man in der Mozart-Zeit zu sagen pflegte. Und das ist  
doch schon ein bisschen etwas, wenn man einmal geglaubt hatte, zu denen zu zählen, die halt ‚nur‘  
hören.“<sup>44</sup> Eine solche „Präparierung des Hinterkopfs“ (nicht nur) für die Rezeption von Sinfonien  
möchte ich gemeinsam mit den Schülern in Angriff nehmen, indem wir durch die Beschäftigung  
15 mit der „Anatomie des Ohrwurms“ z.B. Grundlagen für das Verständnis musikalischer Moti-  
ve/Themen legen. Auch können die Schüler bei der Analyse von Sinfonien auf in der Reihe behan-  
delte Themen wie „kadenzierende Akkorde“ zurückgreifen. Vieles von dem, was man als das Nor-  
mative der klassischen Musiksprache bezeichnen kann, lässt sich mit Hilfe der in dieser Unter-  
richtsreihe zu erarbeitenden Phänomene besser erklären und damit nachvollziehen. Es bestehen  
20 aber auch reichlich Übertragungsmöglichkeiten der Thematik auf mögliche andere Unterrichtsein-  
heiten im Bereich der Populärmusik oder des Jazz (Stichworte: Harmonik, Melodik, Phrasierung  
etc.).

Nicht zu vernachlässigen ist weiterhin der Fakt, dass das Thema „Anatomie des Ohrwurms“ von  
nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Marktanalysen der Musikindustrie ist. Diese, momen-  
25 tan vor sich hin darbene, Industrie hat ein immenses Interesse daran, möglichst viele Tonträger zu  
verkaufen und ist deshalb auf „Ohrwürmer“ (hier im Sinne von „erfolgreiches Stück Musik“ zu  
verstehen) angewiesen. Diese versucht sie zu analysieren<sup>45</sup> und anschließend möglichst vielfach zu  
reproduzieren. Dieser Themenkomplex knüpft direkt an die Lebenswirklichkeit der Schüler an und  
ist somit eine weitere Legitimation für die Behandlung des Themas im Unterricht. Gleiches gilt für  
30 die der Reihe zugehörigen philosophischen und historischen Fragestellungen, die den Schülern  
zumindest in Teilen aus dem entsprechenden Fachunterricht bekannt sein dürften (Stichworte: Ur-  
musik, Orpheus-Legende etc.).

### 3.2 Zur didaktischen Begründung der Betonung melodischer Aspekte bei der Analyse

35

„Die Geschichte der Melodien ist die Geschichte eines Mythos über vier Jahrhunderte hinweg.  
Melodien, die die Menschen verzaubern, die Welt verändern sollten und am Ende im Dienst des

---

<sup>44</sup> Ebd., S. 13

<sup>45</sup> vgl. Material M 13

Grauens standen.“<sup>46</sup> Mit diesen Worten preist sein Verlag Helmut Kraussers Roman „Melodien“ an und versucht, Leser zu gewinnen. So plakativ diese Worte zunächst auch wirken mögen, zeigen sie doch eines: Es sind die Melodien, die von jeher in allererster Linie den Reiz eines Musikstückes ausgemacht haben – und bis heute machen. Melodien bestimmen den Wiedererkennungswert eines Musikstückes, sie lösen Emotionen aus, berühren Menschen im Positiven wie im Negativen. Melodien dienen als Identifikationsobjekte und als Reibungsfläche. Kurz: Melodien sind *das* entscheidende Teilchen im großen Puzzlespiel der Musik. So frustrierend es für alle ansonsten an der Entstehung von Musik Beteiligten (Texter, Produzenten, Arrangeure, Instrumentalisten) auch sein mag: ohne den Einfall einer möglichst „idealen“ Melodie auf Seiten des Komponisten sind alle weiteren Arbeitsprozesse und Bemühungen nur noch halb soviel wert. Ein spannender Rhythmus kann ein Musikstück interessant machen, ohne ebenso interessante Melodie wirkt er nicht annähernd so stark. Ein gutes Beispiel für diese These sind viele Sting-Songs in ungeraden Taktarten. Durch die Kombination mit mehr oder weniger „idealen“ Melodien fallen die komplexen rhythmischen Strukturen zunächst kaum auf, machen aber den Reiz des Stückes entscheidend mit aus. Doch was wäre ein 7/8-Takt ohne eine gute Melodie, mit der er zusammenwirken kann? Vereinfacht gesagt: Eine „ideale Melodie“ im 7/8-Takt ist toll, ein 7/8-Takt ohne tolle Melodie ist gar nichts. Auf diesen – zugegebenermaßen wiederum vereinfachten und plakativen – Nenner gebracht, wird die Bedeutung der Melodie als Träger musikalischer Idealbilder sehr deutlich. Ein Großteil des Musikunterrichts beschäftigt sich mit dem Erfassen/der Analyse von Melodien. Dabei ist es zunächst einmal egal, ob dies anhand des Nachverfolgens der Stimme der ersten Violine innerhalb der Partitur einer Beethoven-Sinfonie oder des Nachspielens der Melodie eines Popsongs auf der Gitarre geschieht. In beiden Fällen sind es die Melodien, über die man sich einem Stück Musik zunächst nähert. In diesem Sinne bietet die Betonung melodischer Aspekte bei der Analyse der „Anatomie des Ohrwurms“ viele Anknüpfungspunkte zu anderen Gegenstandsbereichen und Lernzielen des Musikunterrichts in der Oberstufe. Dazu gehören z.B. im Bereich „Umgang mit musikalischem und musikbezogenem Material“ das Thema „Notationen unterschiedlicher Art“ oder im Bereich „Musik als Klanggestalt“ die Lernziele „Musik melodisch [sic!], rhythmisch, harmonisch, dynamisch erfassen“, „aus Notationen Hörerwartungen entwickeln“ und „Notationen als Hörhilfe zum Musikbeispiel nutzen“.<sup>47</sup> Ausnotierte Melodiebeispiele sind, wenn man so will, „das tägliche Brot“ im Musikunterricht. Innerhalb dieser Unterrichtsreihe erfolgt die Annäherung an eben dieses „tägliche Brot“ jedoch wiederum aus einem anderen Blickwinkel als dem üblichen. Es geht in allererster Linie um die Beantwortung der Frage: „Gibt es bestimmte Merkmale, die sich bei über die Jahre erfolgreichen Melodien immer wieder nachweisen lassen? Und wenn ja: Führt die Beachtung dieser Merkmale beim Komponieren automatisch dazu, dass eine erfolgreiche Melodie entsteht?“ Auf diese Weise können sich die Schüler dem „Mythos Melodie“ wissenschaftlich geleitet nähern und ihn zugleich ein wenig entzaubern. Die Analyse melodischer Strukturen unter bestimmten Thesen, wie sie im Rahmen dieser Einheit erfolgen soll, dient also (im Sinne Schaubes)

<sup>46</sup> Aus dem Buchrückentext des Krausser-Romans „Melodien“

<sup>47</sup> RRL, S. 6 f

der „Präparierung des Hinterkopfs“, mit deren Hilfe die Schüler dazu befähigt werden sollen, Musik nicht nur zu konsumieren, sondern aktiv zu erleben. Schaub schreibt: „So wird Musikhören zum Erlebnis: Von der Bühne oder aus dem Lautsprecher kommen nur fünfzig Prozent der Information. Die andere Hälfte kommt aus unserem präparierten Hinterkopf, aus dem Bereich strukturierter Erwartung.“<sup>48</sup> Solche (mit Hilfe der Arbeiten Jourdain und Rauhes) strukturierten Erwartungen in Bezug auf Melodien sollen die Schüler im Rahmen der Einheit zur „Anatomie des Ohrwurms“ entwickeln.

#### 4. Methodische Analyse

##### 10 4.1 Zum geeigneten methodischen Vorgehen und zur Begründung der gewählten Sozialformen

Die Umsetzung der soeben beschriebenen didaktischen Ziele „Präparierung des Hinterkopfs in Bezug auf die Struktur erfolgreicher Melodien“ und „Befähigung der Schüler zum aktiven Erleben von Musik“ schlägt sich methodisch in einer Gliederung der Reihe in vier Arbeitsbereiche nieder:

- 15
- 1) Die Arbeit mit musikwissenschaftlichen Texten
  - 2) Die Arbeit mit Notenbeispielen
  - 3) Die Arbeit mit Hörbeispielen
  - 4) Die musikpraktische Arbeit

20 Mit den Texten von Jourdain und Rauhe<sup>49</sup> bekommen die Schüler Thesen zum Reihenthema „geliefert“, mit denen sie sich im Folgenden kritisch auseinander setzen sollen. Diese Thesen bilden das theoretische Fundament, auf dem sich die gesamte Folgediskussion bewegen soll. Nun mag man einwenden, dass dies eine zu starke Lenkung der Schüler bedeute. Dem möchte ich entgegenhalten, dass meiner Meinung nach gerade durch eine solche, zunächst rein analytische, Annäherung an das Thema eine „strukturierte Erwartung“ überhaupt erst möglich wird. Weiterhin hat eine solche Vorgehensweise den von mir durchaus gewünschten Nebeneffekt, dass die Schüler mit einer Herangehensweise konfrontiert werden, die sie aus ihrem schulischen Alltag absolut gewohnt sind und die zudem wissenschaftspropädeutischen Charakter hat. Es geht mir bei dieser Unterrichtsreihe nämlich keineswegs darum, ein „Feuerwerk der allerneuesten methodischen Errungenschaften“ abzubrennen. Vielmehr ist es mein Ziel, unter Rückgriff auf ein „klassisches“ [sic!] Methodenrepertoire mit den Schülern ein zunächst möglicherweise etwas „abseitig“ anmutendes Thema zu erörtern. Die „Überraschungsmomente“, so es denn für Schulprofis des Jahrgangs 12 überhaupt noch welche gibt, dürfen also eher im inhaltlichen als im methodischen Bereich vermutet werden. Dies halte ich, im Sinne einer ernsthaften Auseinandersetzung mit der Thematik, für angemessen.

35 Breiten Raum innerhalb der Planung nimmt die Methode des Unterrichtsgesprächs ein. Diese Tatsache ist der grundsätzlichen Überlegung geschuldet, dass die angestrebte kritische Überprüfung der der Reihe zugrunde liegenden Thesen nur dann gelingen kann, wenn man sie ausführlich diskutiert. Aus diesem Grunde habe ich immer wieder längere Gesprächsphasen eingeplant, in denen ich

---

<sup>48</sup> Schaub, S. 12 f

<sup>49</sup> vgl. M 1 und M 4/M 5 im Anhang

den Schülern die Gelegenheit geben möchte, ihrer bereits erwähnten grundsätzlich vorhandenen Diskussionsfreude Raum zu geben und diese für den Unterrichtsfortgang fruchtbar zu machen. Dabei erscheint es mir entscheidend zu sein, die Phasen des Unterrichtsgesprächs intensiv zu verzahnen mit der Arbeit mit Notenbeispielen, auf die die Schüler Bezug nehmen sollen, sowie

5 (in besonderem Maße) der Arbeit mit Hörbeispielen. Es gilt nämlich zu verhindern, dass die Auseinandersetzung auf einer lediglich beschreibenden Ebene verharrt. Dieser Gefahr kann durch den Aufbau eines möglichst starken roten Fadens „Erarbeitung von Kriterien anhand der Texte – Anwendung der Kriterien auf Noten- und Hörbeispiele – Reflexion der Ergebnisse im Unterrichtsgespräch“ begegnet werden. Dieser rote Faden sollte den Schülern deutlich werden.

- 10 Um das erworbene Theoriewissen nicht nur diskursiv, sondern auch praktisch handelnd anwenden zu können, beinhaltet die von mir geplante Unterrichtsreihe außerdem eine 45-minütige Praxisphase, in der die Schüler (im Sinne des Schaubschen Postulats, dass sich das Denken über und Fühlen von Musik niemals im Wege stehen) das angelesene und kritisch reflektierte Fachwissen praktisch musizierend am Instrument nachvollziehen sollen. Hierbei geht es mir nicht darum, in der Kürze
- 15 der Zeit eine möglichst perfekte Interpretation des Songs „Yesterday“ zu erarbeiten. Vielmehr sollen die Schüler an ihren jeweiligen Instrumenten (zu denen ich auch die eigene Stimme zähle) die Methode der Überprüfung der Thesen Jourdain und Rauhes fortsetzen, indem sie z.B. die Melodiestimme des Songs nachsingen und dabei feststellen, ob diese aus vielen benachbarten Tönen besteht oder nicht – und wie sich so etwas beim Singen anfühlt. Das Klavier könnte die dazugehörigen Akkorde beisteuern, so dass festgestellt werden kann, ob die Taktschwerpunkte betont werden etc. Näheres hierzu folgt im nächsten Kapitel.

In den von mir für die Erarbeitung der Unterrichtsinhalte zugrunde gelegten Sozialformen spiegelt sich das bereits erwähnte „klassische“ Methodenrepertoire wider. Der Wechsel von Stillarbeitsphasen zur Erfassung der Textinhalte, Gesprächsphasen zur kritischen Diskussion und Reflexion der in

25 den Texten aufgestellten Thesen und Phasen der intensiven Arbeit mit Hörbeispielen (begleitet durch die Auseinandersetzung mit dem dazugehörigen Notenmaterial) korrespondiert mit der didaktischen Grundidee der Strukturierung von Erwartungen, die sich nach und nach zu einer kompetenten Überprüfung dieser strukturierten Erwartungen seitens der Schüler ausweiten soll.

#### 30 4.2 Zum methodischen Vorgehen während der Praxisphase

Die Unterrichtsstunde, in der am Beispiel des Songs „Yesterday“ die Thesen Jourdain und Rauhes zur Ohrwurm-Thematik musikpraktisch überprüft werden sollen, bedarf methodisch einer näheren Erläuterung, da von den hier erzielten Arbeitsergebnissen entscheidend abhängt, ob die Schüler das

35 bisher Erlernte lediglich als „graue Theorie“ empfinden werden, oder ob es ihnen gelingt, ihre „strukturierten Erwartungen“ in klingende Musik umzusetzen. Hierzu bedarf es einer sehr konkreten methodischen Planung. Diese habe ich auf folgenden Überlegungen aufgebaut:

- 1) Die Kompetenzen der Instrumentalisten müssen (in Anbetracht der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit) genutzt werden, um einen zügigen Fortgang der Arbeit zu gewährleisten.
  - 2) Jeder Schüler sollte trotzdem die Gelegenheit bekommen, sich an einem ihm unbekanntem Instrument zu versuchen, damit nicht der Eindruck entsteht, nur versierte Instrumentalisten könnten die von Jourdain und Rauhe beschriebenen Phänomene nachvollziehen.
  - 3) Nicht ein perfekt klingendes Endprodukt ist entscheidend, sondern der Lerneffekt, den jeder einzelne Schüler anhand der Beschäftigung mit einzelnen Melodiepassagen an einem bestimmten Instrument erzielt.
- 10 Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich für das methodische Vorgehen die folgenden Grundsätze:
- a) Es wird eine relativ starke Lenkung dieser Praxisphase durch die Lehrperson nötig sein, die aber insofern vertretbar ist, als sich diese Lenkung lediglich auf die Organisation des Arbeitsprozesses, nicht aber auf die aus ihm resultierenden Lernprozesse der Schüler bezieht.
  - 15 b) Auch für diese Praxisphase bietet sich ein Wechsel von Erarbeitungs- und Reflexionsphasen an. Hierzu ein Beispiel: Die kompetente Pianistin Christina stellt die Melodie des Songs (inkl. der zugrunde liegenden Akkorde) vor. Anschließend erfolgt ein kurzes Gespräch über das Gehörte unter Abgleich mit den bekannten Kriterien.
  - c) Alle Nicht-Instrumentalisten werden automatisch Teil des Chors, der nun zur Klavierbegleitung die Melodiestimme singt. (Anschließendes Gespräch über die Struktur der Melodie und die Frage, ob sie sich gut oder schlecht singen lässt.)
  - 20 d) Bass und Schlagzeug steigen ein. (Beide Instrumente werden jeweils auch solistisch vorgestellt.) Die Bass-Stimme wird der Melodiestimme gegenübergestellt. Diskussion des Phänomens der Durchgangstöne sowie der Frage nach der Bedeutung des Rhythmus' für diesen „Ohrwurm“.
  - 25 e) Gleiches Prozedere mit Keyboard- und Gitarrenstimme. Diskussion von deren Funktion für den Song.
  - f) Instrumentenwechsel (je nach Wunsch der Schüler)
- Am Schluss der Praxisphase sollte schließlich die „Aufführung“ des Songs (als Summe der Analyse der einzelnen Stimmen und der in ihnen enthaltenen musikalischen Idealbilder) stattfinden, so dass die Schüler mit dem Gefühl aus der Stunde gehen können, dass sich die ihnen bekannten Kriterien für die Entstehung eines Ohrwurms tatsächlich musikpraktisch nachvollziehen und hörbar machen lassen.
- 35 5. Lernziele
- 5.1 Allgemeine Lernziele inhaltlicher Art

Das übergeordnete Lernziel dieser Unterrichtsreihe ist für mich, den nicht auflösbaren Widerspruch zu verdeutlichen, der sich aus der Beschäftigung mit jenen Faktoren, welche die „Anatomie eines

Ohrwurms“ ausmachen, zwingend ergibt: Die Schüler sollen erkennen, dass es bestimmte musikalische (vor allem melodische) Strukturen gibt, die sich bei unzähligen über lange Zeit erfolgreichen und populären Musikstücken regelhaft nachweisen lassen. Gleichzeitig sollen sie aber auch feststellen, dass sich als logischer Umkehrschluss aus dieser Erkenntnis nicht ableiten lässt, dass ein Komponist lediglich all diese Regeln befolgen muss, um einen sicheren Hit zu landen.

5

Aus der Formulierung dieses übergeordneten Lernziels leiten sich weitere Teillernziele ab, welche sich am Unterrichtsgegenstand „Anatomie des Ohrwurms“ festmachen lassen. Im Einzelnen sollen die Schüler

- verschiedene Kategorisierungsversuche zur Frage, was einen „Ohrwurm“ musik-strukturell ausmacht, kennen lernen und sich kritisch mit ihnen auseinander setzen
- auf diese Weise unterschiedliche Positionen zum Reihenthema kennen lernen und reflektieren
- vor dem Hintergrund ihrer neu gewonnenen Erkenntnisse sowohl musikalische als auch außermusikalische Faktoren als für den kommerziellen Erfolg eines Musikstücks entscheidend wahrnehmen
- auf der Grundlage dieser Analysen eine „strukturierte Erwartungshaltung“, die innerhalb der Reihe zu behandelnden Hörbeispiele betreffend, entwickeln
- ihre vorstrukturierten Erwartungen am Beispiel verschiedener Musikstücke mit Ohrwurmcharakter überprüfen
- durch die Analyse der Hörbeispiele unter den vorgegebenen Thesen (Jourdain/Rauhe) sowie unter Zuhilfenahme des entsprechenden Notenmaterials ein „aktives Hörverhalten“ trainieren
- durch die daran anschließende Übertragung des theoretisch Erlernten auf das musikpraktische Beispiel „Yesterday“ dazu befähigt werden, dem Ziel, Musik aktiv zu erleben, ein Stück näher zu kommen
- die eigene Position als Musikkonsument (und damit als Zielgruppe „Ohrwurm“-Schaffender) erfassen und kritisch hinterfragen
- die Entstehung von musikalischen Werken im Allgemeinen und „Ohrwürmern“ im Besonderen als ein Wechselspiel zwischen dem handwerklichen Können des Komponisten und „Magie“/Inspiration begreifen

10

15

20

25

30

Diese Lernziele finden sich ausschnitthaft wieder in den Feillernzielen der einzelnen Unterrichtsstunden.

### 5.2 Lernziele der „Praxisphase“

35

Weitere Lernziele ergeben sich aus den Tätigkeiten, die in der so genannten „Praxisphase“ gefordert sind:

In ihr sollen die Schüler lernen, theoretische Texte nicht nur zu rezipieren und die erworbenen Kenntnisse argumentativ zu vertreten, sondern diese buchstäblich „am praktischen Beispiel“ zu überprüfen, wodurch ein tieferes Durchdringen der jeweiligen Inhalte gefördert werden soll.

- 5 Ebenso geht es mir während dieser Unterrichtsphase ganz besonders um die Förderung zügiger, konzentrierter und zielgerichteter Arbeit im Team. Die Kursteilnehmer sollen lernen, sich mit ihren jeweiligen (gerade auch instrumental) Fähigkeiten in die Arbeit einer Gruppe einzubringen - und das nach Möglichkeit unter einer treffenden Analyse der eigenen Fertigkeiten vor dem Hintergrund des bereits erwähnten Zeitdrucks.

10

### 6. Geplanter Verlauf der Unterrichtsreihe

- 15 Aus den bis hierhin beschriebenen Vorüberlegungen ergibt sich die im Folgenden dokumentierte Planung der einzelnen Stunden der Unterrichtsreihe. Auf eine komplette Nacherzählung ihres geplanten Verlaufs möchte ich aufgrund der formalen Vorgabe, den Umfang dieser Arbeit auf nicht mehr als 50 Seiten anwachsen zu lassen, verzichten.

- 20 Die auf den folgenden Seiten zusammengefassten Kurzentwürfe der einzelnen Unterrichtsstunden dokumentieren hoffentlich auf möglichst anschauliche Art und Weise das „Gesicht“ der Reihe – so, wie es meine Planung vorsieht. Dennoch möchte ich die, meiner Ansicht nach, wichtigsten geplanten Schritte kurz beschreiben, um anschließend vor dem hierdurch geschaffenen Hintergrund einzelne ausgewählte Unterrichtsstunden rückblickend zu analysieren.

- 25 Als Einstieg in die Reihenthematik dient eine Folie, welche das Bild eines stilisierten Wurmes zeigt.<sup>50</sup> Diese Kunstfigur wird als „unser Ohrwurm“ eingeführt und zum „Maskottchen“ der Reihe gemacht. Die Schüler sollen nun zunächst ganz allgemein jene Merkmale benennen, die ihrer Meinung nach ein Musikstück zum Ohrwurm werden lassen. Die Äußerungen werden per Mitschrift auf der Folie gesammelt, so dass ein vorläufiges Meinungsbild gesichert wird, auf das am Ende der Reihe (nach Erarbeitung der wissenschaftlichen Grundlagen) vergleichend zurückgeblickt werden kann. Im weiteren Verlauf dieser und der folgenden Unterrichtsstunde sollen die Schüler die Untersuchungen Jourdain zur idealen Melodie und Rauhes zur Anatomie des Ohrwurms<sup>51</sup> analysieren, kritisch diskutieren und miteinander in Beziehung setzen. Dabei wird auf das, auch von Jourdain verwendete, Hör- und Notenbeispiel „Pink Panther“ zurückgegriffen.<sup>52</sup> Als Gelenkstelle zur darauf folgenden Praxisphase dient die Entstehungsgeschichte des Songs „Yesterday“<sup>53</sup>, deren vorbereitende Lektüre zur Hausaufgabe gemacht wird. Gleiches gilt für das Lead-Sheet, das den Schülern ebenfalls schon jetzt zugänglich gemacht wird. Beides dient der Vorstrukturierung und Straffung des Arbeitsprozesses innerhalb der Folgestunde. An diese Praxisstunde schließt sich die Behand-
- 30
- 35

---

<sup>50</sup> vgl. Folie F 1 im Anhang

<sup>51</sup> vgl. Materialien M 1 und M 4/M 5 im Anhang

<sup>52</sup> vgl. Materialien M 2 und M 3 sowie Folie F 2 im Anhang

<sup>53</sup> vgl. Material M 6 im Anhang

- lung des Themas „Klangmuster“ an, wobei auf die Bedeutung des Songs „Tea for two“ als Klangmuster für Herbert Grönemeyers Titel „Mensch“ abgehoben werden soll.<sup>54</sup> Als Hausaufgabe bekommen die Schüler den Auftrag, eine achttaktige „ideale“ Melodie zu schreiben, wobei sie durchaus ihnen bekannte Melodien im Sinne eines Klangmusters verwenden dürfen. Die hieraus
- 5 entstehenden Arbeiten werden vor dem Hintergrund der Analysen Jourdain und Rauhes betrachtet. Es folgen die Beschäftigung mit den hörphysiologischen Gegebenheiten im Gehirn in Verbindung mit dem Hörbeispiel „Moon River“<sup>55</sup> sowie das Thema „Coverversionen“ unter verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen (Verarbeitung von Klangmustern, Marketingaspekte, Verhältnis Musik – Text).<sup>56</sup> Zum Abschluss der Reihe soll schließlich der alles entscheidenden Frage
- 10 nachgegangen werden, ob die nun hinter den Schülern liegende Analyse der Anatomie des Ohrwurms ihnen das „Rezept für einen Hit“ geliefert hat.<sup>57</sup> Unter Zuhilfenahme von Material M 14 soll der angestrebte „vergleichende Rückblick“ erfolgen. Zu guter Letzt dient der Krausser-Text<sup>58</sup> der Initiierung einer Diskussion der Frage: „Inwiefern ist die Erschaffung von Musik eine Mischung aus handwerklichem Können und Magie/Inspiration?“
- 15 Aus dieser Grundstruktur ergibt sich das folgende Stundenraster:

20

25

30

---

<sup>54</sup> vgl. Grönemeyer-Interview auf der Video-CD im Anhang

<sup>55</sup> vgl. Materialien M 8 und M 9

<sup>56</sup> vgl. Materialien M 10-12 im Anhang

<sup>57</sup> vgl. Material M 13 im Anhang

<sup>58</sup> vgl. Material M 15 im Anhang

5

10

15

20

25

30

35

5

10

15

20

25

30

35

5

10

15

20

25

30

35

5

10

15

20

25

30

35

5

10

15

20

25

30

35

5

10

15

20

25

30

35

5

10

15

20

25

30

35

5

10

15

20

## 7. Reflexion der Reihe unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter Stunden

### 7.1 Allgemeine Bemerkungen zu Beobachtungen während der Durchführung der Reihe

25 Meiner rückblickenden Analyse dreier ausgewählter Stunden möchte ich einige Bemerkungen zu persönlichen Beobachtungen während der Durchführung der Reihe vorschalten. Dies tue ich vor allem deshalb, weil ich glaube, dass diese Beobachtungen den Zusammenhang zwischen der Art und Weise, wie ich Unterricht verstehe und plane, und den daraus resultierenden Effekten verdeutlichen können. Dabei beziehe ich mich auf bestimmte Denkanstöße, die mir im Rahmen meiner Ausbildung mit auf den Weg gegeben wurden. Hierzu gehört zum Beispiel der Hinweis, dass sich

30 die Qualität meines Unterrichts noch verbessern ließe, sollte es mir gelingen, einzelne Unterrichtsstunden in ihrem Ablauf besser auszuartikulieren. Will heißen: Gelegentlich mangelt es an einer klaren Akzentuierung des Unterrichtsgeschehens, was unweigerlich eine gewisse „Zerfaserung“ desselben nach sich zieht. So gelingen mir z.B. die Unterrichtseinstiege oft recht gut. Auch meine Art der Moderation sowie der Aufnahme und Einbindung von Schüleraussagen (vor allem) wäh-

35 rend dieser Unterrichtsphase wird wenig kritisiert. Mit zunehmender Stundenlänge jedoch tritt dann gerne die erwähnte Zerfaserung ein. Diese Schwäche offenbarte sich auch im Verlauf der hier beschriebenen Unterrichtseinheit, in der es mir teilweise nicht gelang, das Konzentrationsniveau der Schüler (und teilweise auch mein eigenes) zu halten. Das folgende Beispiel mag dieses Phänomen illustrieren: Während der Erarbeitungsphase der sechsten Stunde der Reihe (Thema: Coverversio-

nen) gehen die Schüler ihrer Aufgabe, dem Hörbeispiel aufmerksam zu lauschen und sich zu melden, sobald sie den hier gecoverten Song erkannt zu haben glauben, sehr konzentriert und interessiert nach. Nach ca. 1:30 Min. erkennt Habbo als erster „Eleanor Rigby“ und hebt die Hand. Kurz darauf folgt Eike. Auch Ann-Christin zeigt deutlich, dass sie die Melodie, die sie gerade hört, wieder erkennt, kann den Titel aber nicht benennen. Zum Vergleich wird nun gemäß der Planung das Beatles-Original zu Gehör gebracht. Die angestrebte Fokussierung auf die Textstelle „Ahh, look at all the lonely people“ und die dazugehörige Melodiestelle (das entscheidende Erkennungsmerkmal) erfolgt durch Eike, der auf eben diese Stelle Bezug nimmt und meint: „Als die Trompete einsetzte<sup>59</sup>, da fiel mir sofort der Text ein: ‚Ahh, look at all the lonely people!‘“ Damit war exakt jene Schülerreaktion eingetreten, welche ich in meiner Planung antizipiert hatte. Auch die nachfolgende Diskussion über die Frage, warum Till Brönner ausgerechnet an dieser Stelle (Beginn des Refrains) zu spielen beginnt, verläuft sehr vielversprechend. Die Schüler beziehen sich in ihren Äußerungen auf das Notenmaterial<sup>60</sup>, welches sie mit den Analysen Jourdain und Rauhes in Verbindung setzen. Als dann jedoch die Zeit knapp wird, begehe ich den aus meiner rückblickenden Sicht entscheidenden Fehler während dieser Stunde: Anstatt in Ruhe die gut angelaufene Diskussion über die musikalische Struktur der Refrain-Melodie zu Ende zu führen, führe ich das geplante zweite Beispiel „First time ever I saw your face“ ein und erreiche dadurch eher Verwirrung als Erkenntnis bei den Schülern. Hier hätte ich wohl schon bei der Planung bemerken können, dass speziell diese Stunde von mir mit Material überfrachtet worden ist. Für den Lernprozess der Schüler hätte an dieser Stelle das Beispiel „Eleanor Rigby“ völlig ausgereicht.

Damit bin ich bei der zweiten entscheidenden Beobachtung, die ich während der Durchführung der Reihe gemacht habe, angelangt: Mein Zeitmanagement gerät aus den Fugen (und geplante Stundenabläufe lassen sich nicht mehr einhalten), wenn eine zu große Materialdichte vorherrscht. Zwar hatte ich diese Tatsache während der Planung durchaus bedacht und deshalb z.B. keine langen Gruppenarbeitsphasen vorgesehen, im Ergebnis muss ich aber feststellen, dass einige (wenige) der von mir ausgewählten Materialien möglicherweise als zumindest in Teilen redundant bezeichnet werden können. Dazu zähle ich die Folie F 2, bei der Jourdain mit nicht musikwissenschaftlichen Begriffen wie „Sub-Plateau“ und „Umbruch“ arbeitet, welche ich in eigene Begriffe hätte übersetzen sollen, sowie eingeschränkt das Material M 3, das zwar recht anschaulich ist, dabei jedoch keine fundamental neuen Erkenntnisse für den Lernprozess liefert. Allerdings behindert es diesen auch keineswegs.

Es bleibt die Feststellung, dass es mir trotz eingehender vorheriger Überlegungen nicht vollaufgelungen ist, die Didaktische Reduktion auch methodisch, was die Auswahl der Materialien betrifft, umzusetzen.

Meine dritte allgemeine Beobachtung bezieht sich auf die Verwendung der Methode des Unterrichtsgesprächs und hängt unmittelbar mit dem soeben Beschriebenen zusammen. Es scheint mir entscheidend zu sein, die Gesprächsdisziplin (sowohl auf Schüler-, als auch auf Lehrerseite) noch

<sup>59</sup> vgl. Hörbeispiel „Till Brönner – Eleanor Rigby“ auf der CD im Anhang

<sup>60</sup> vgl. Material M 10 im Anhang

strenger als bisher geschehen zu kontrollieren, um in der Diskussion erreichte differenzierte Betrachtungen einer Problematik nicht unnötig zu verwischen. Dies wäre einer weiteren Akzentuierung einzelner Unterrichtsphasen sicherlich förderlich. Innerhalb der hier beschriebenen Reihe gab es in der vierten Unterrichtsstunde (Thema: Klangmuster) eine Situation, an der sich dieses Phänomen verdeutlichen lässt: Der Grönemeyer-Song „Mensch“ wird zu Gehör gebracht. Es folgt eine Erarbeitungsphase gemäß der Planung, die wiederum sehr konzentriert und dementsprechend erfolgreich verläuft. Die Schüler gehen diskursiv der Frage nach, welche musikalischen und außermusikalischen Faktoren den immensen Erfolg dieses Titels erklären könnten, bringen auch die (ihnen durch die Medienberichterstattung bekannten) jüngsten privaten Schicksalsschläge für den Künstler (Tod der Frau und des Bruders) mit ins Spiel. Christina beschreibt die Melodie des Songs als „monoton, eintönig und schwer singbar“ und damit als (im Sinne Jourdain) nicht ideal. Auf diese Weise liefert sie die Gelenkstelle zur nächsten Unterrichtsphase, in der mit Hilfe des Grönemeyer-Interviews verdeutlicht werden soll, dass der Song „Tea for two“, der ebenfalls keine „ideale Melodie“ hat, aber trotzdem ein veritabler Hit wurde, als Klangmuster für „Mensch“ gedient hat.<sup>61</sup>

Nun wäre es rückblickend sinnvoll gewesen, vor der Präsentation des Interviews die in der Phase zuvor geäußerten Schülermeinungen noch einmal zusammen zu fassen, möglicherweise auch im Tafelbild. Dass dies unterblieb, hatte zur Folge, dass die Schüler sich, nachdem sie Herbert Grönemeyers Aussagen zur Kenntnis genommen hatten, in erster Linie enttäuscht und ein wenig desillusioniert zeigten. „Der hat ja auch bloß wieder geklaut!“, hieß es aus ihren Reihen. Der Rückbezug auf ein Tafelbild mit den vorherigen Äußerungen hätte möglicherweise deutlicher werden lassen, dass es weniger um das Thema „Grönemeyer klaut seine Songs auch“ als vielmehr um die Frage „Haben wir nicht alle ständig irgendwelche Musikstücke als Klangmuster im Kopf?“ gehen sollte. Damit wäre man schnell wieder bei der Frage nach der Urmusik gelandet. So jedoch konzentrierten sich die meisten weiteren Kommentare auf den Ärger über den „Künstler“ Grönemeyer, der in den Augen der Schüler nun eine ganze Menge Ansehen verloren hatte. Im Sinne des Hinarbeitens auf die Vermittlung der Erkenntnis, dass Musik eine Mischung aus handwerklichem Können und Inspiration sein soll, war dies natürlich eher kontraproduktiv, da den Schülern (zumindest in diesem Moment) nicht deutlich geworden ist, dass bei Grönemeyer zwar unterbewusst das Klangmuster „Tea for two“ als inspirierendes Moment gewirkt, er jedoch nicht bewusst „abgeschrieben“ hat. Allerdings bleibt auch festzustellen, dass das Arbeitsmaterial „Grönemeyer-Interview“ seine von mir intendierte Impulskraft voll entfaltet hat. Nach Beendigung der Vorführung „schossen“ die Finger förmlich in die Höhe, und die nachfolgende Diskussion ist sicher auch als gewinnbringend zu bezeichnen – nur leider eben mit einer leicht fehlgeleiteten Schwerpunktsetzung.

## 35 7.2 Reflexion der ersten Stunde der Reihe

---

<sup>61</sup> vgl. Grönemeyer-Interview auf der Video-CD im Anhang

Dem Einstieg in die Reihenthematik kommt aus den schon in der Sachanalyse beschriebenen Gründen meiner Meinung nach eine besondere Bedeutung zu. Daher bietet es sich an, die erste Stunde der Reihe einer eingehenderen Analyse zu unterziehen.

Ich begann diese Stunde – abweichend von der schriftlichen Planung – mit dem Tafelanschrieb

5 „Anatomie des Ohrwurms“, von dem ich mir in Bezug auf die anschließende Sammlung von spontanen Schüleräußerungen große Impulskraft versprach. In der Tat kam das Thema der Reihe bei den Schülern gut an, schien auf Interesse zu stoßen. Bereitwillig ließen sie sich im Zuge der Vorstellung des „Ohrwurm-Maskottchens“ auf die zunächst völlig offene, ungeleitete Brainstorming-Phase ein und sammelten schon als erste Assoziationen viele Merkmale, die für den Fortgang der  
10 Reihe von entscheidender Bedeutung waren. Auf der Folie F 1 wurden die folgenden Punkte gesammelt, die (zu diesem Zeitpunkt der Diskussion) in den Augen der Schüler ein Musikstück zum Ohrwurm machen:

- eine leichte, einprägsame Melodie
- einprägsame, wiederkehrende Elemente
- 15 • ein hoher Bekanntheitsgrad
- ein einfacher Text
- Persönliches

Schon in dieser sehr frühen Unterrichtsphase wurde deutlich, dass die Schüler intuitiv die entscheidenden Parameter erfasst hatten, mit denen sie sich in den folgenden Stunden näher würden auseinander setzen müssen. Die Melodie wurde von ihnen als ein entscheidendes Merkmal identifiziert,  
20 womit von den Schülern selbst der Anknüpfungspunkt zur folgenden Unterrichtsphase (der Analyse der von Jourdain aufgestellten Kriterien für eine „ideale Melodie“) geschaffen wurde. Aber auch die außermusikalischen Elemente, die für die Entstehung eines Ohrwurms konstitutiv sind (und die sich in den Analysen Rauhes wieder finden) wurden unter dem Stichwort „Persönliches“ schon  
25 jetzt in die Diskussion einbezogen. Weiterhin fand das Prinzip der Wiederholung, das eine ganz entscheidende Bedeutung im Bereich der Entwicklung und Verarbeitung musikalischer Motive einnimmt, bereits hier seine erste Erwähnung. Und auch das, was Rauhe den Aspekt der „Vermittlung“ eines Ohrwurms nennt, wurde insofern angedeutet, als die Schüler feststellten, dass ein Musikstück einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht haben (und also an viele Menschen „vermittelt“  
30 worden sein muss), um als Ohrwurm gelten zu können. Nicht unterschlagen werden sollte in diesem Zusammenhang die Feststellung der Schüler, dass ein Ohrwurm sehr schnell *nervig* werden könne. Damit wurde die von mir gewünschte Diskussion über ästhetische Fragestellungen („Wie kann Schönes nervig werden?“) bereits eröffnet.

Man kann also berechtigterweise sagen, dass der Einstieg in die Reihenthematik in dieser Stunde  
35 gelang und zu erfreulichen Ergebnissen führte, auf die sich aufbauen ließ.

Auch während der folgenden Unterrichtsphase arbeiteten die Schüler konzentriert und setzten sich mit den von Robert Jourdain aufgestellten Kriterien für eine „ideale Melodie“ auseinander. Dabei tauchten jedoch einige Verständnisschwierigkeiten auf, die den weiteren Fortgang des geplanten Stundenverlaufs verzögerten und kurze thematische Exkurse nötig machten. So fragte Rudolf zu-

nächst: „Was sind chromatische Töne?“ Diese Frage konnte durch die Hilfe seiner Mitschüler schnell geklärt werden, zeigte mir aber gleichzeitig auch, welche Wissenslücken es im weiteren Verlauf der Reihe möglicherweise noch zu antizipieren gelten würde.

Die sich anschließende Arbeit am Hör- und Notenbeispiel „Pink Panther“ musste leider von mir selbst eingeleitet werden, da aus den Reihen der Schüler nicht die von mir erhoffte Frage, auf welche(s) Beispiel(e) sich Jourdain bei seiner Analyse bezieht, gestellt wurde. Diese Tatsache interpretiere ich jedoch keineswegs als Indiz für ein möglicherweise mangelndes Interesse der Schüler am Thema. Vielmehr scheint mir dieses Verhalten eine unbewusste Reaktion auf die nun einsetzende „Präparierung ihres Hinterkopfs“ zu sein. Anders ausgedrückt: Die Schüler mussten die lange Liste der von Jourdain behaupteten Fakten erst einmal aufnehmen, bevor sie sich mit ihnen auseinandersetzen oder sie gar in Frage stellen konnten. Dementsprechend war es für sie möglicherweise in diesem Moment noch gar nicht von Belang, woran der Autor seine Thesen festmacht. Ich selbst ziehe aus dieser Erfahrung die Erkenntnis, den Schülern mehr Zeit für das Erfassen theoretischer Sachverhalte zuzubilligen. Dies gilt vor allem dann, wenn man wie im vorliegenden Fall aus Zeitgründen deduktiv vorgeht, indem man den Schülern die Arbeitsergebnisse anderer „vorsetzt“ und sie diese nachvollziehen lässt, anstatt sie auf induktivem Wege die einzelnen Kriterien für eine „ideale Melodie“ selber erarbeiten zu lassen. (Eine kritische Betrachtung dieser von mir gewählten Vorgehensweise erfolgt in der Abschlussreflexion.)

Während der Arbeit am „Pink Panther“-Beispiel bewahrheitete sich auch die Vermutung, die ich schon in der Analyse des ausgewählten Materials aufgestellt hatte – dass nämlich dieses Beispiel die von Jourdain aufgestellten Kriterien für eine ideale Melodie keineswegs auf den ersten Blick „preisgibt“. Tatsächlich hatten die Schüler zunächst Schwierigkeiten, das dem Beispiel zugrunde liegende Tonmaterial als e-Moll-Tonleiter zu identifizieren. Als das entscheidende Hindernis offenbarten sich dabei die Töne b in Takt 3 und es in Takt 7.<sup>62</sup> Auf diese erwartbare Lernschwierigkeit habe ich ebenfalls bereits im Rahmen meiner Analyse des ausgewählten Materials hingewiesen. Nach wie vor bin ich aber von der Tauglichkeit des Beispiels überzeugt, da sich durch die Thematisierung der Stellen, an denen sich diese Töne befinden (nämlich an Taktschwerpunkten, die mit Harmoniewechseln einhergehen) erstens auf Jourdain's Postulat, dass harmonische Auflösungen wie die Kadenz an Stellen mit rhythmischen Schwerpunkten auftreten sollten, Bezug nehmen lässt und zweitens bei den Schülern ein Bewusstsein für etwas geschaffen wird, was sie auch bei der Analyse einer Sinfonie-Partitur beherrzigen sollten: dass es neben der horizontalen auch eine vertikale Ebene von Musik gibt, dass sich also Melodieführung und zugrunde liegendes „Harmoniegerüst“ gegenseitig bedingen. Werden sich die Schüler dieser Tatsache nach und nach bewusst (und ich glaube in dieser Stunde ein wenig dazu beigetragen zu haben), dann werden sie sich nicht mehr so schnell durch leiterfremde Töne aus dem Konzept bringen lassen.

Zusammenfassend kann man zu dieser Stunde feststellen, dass das Beispiel „Pink Panther“ von den Schülern zwar nicht sofort als Musterbeispiel für den „Beweis“ der Jourdain-Kriterien erkannt

---

<sup>62</sup> vgl. Material M 2 im Anhang

wurde, dass aber dennoch (gerade auch durch die notwendig gewordenen Exkurse zu Chromatik/Diatonik und zum zugrunde liegenden Tonmaterial) für die weitere Anwendung, Reflexion und Kritik eben dieser Kriterien eine klare Grundlage geschaffen werden konnte. Auch wurde die Anbindung unserer gemeinsamen Bemühungen an das Kursthema „Sinfonie“ zumindest ansatzweise  
 5 deutlich, als Katharina die periodische Struktur des achttaktigen Themas ins Spiel brachte und darauf hinwies, dass sich Mancinis Melodie „sozusagen in Vorder- und Nachsatz“ einteilen lasse. Die im Kurzentwurf beschriebene Sicherungsphase, in der die von Jourdain entwickelten Kriterien wie beschrieben auf das Beispiel „Pink Panther“ angewendet wurden, zog sich auf Grund der zeitlichen Verzögerungen, die durch die Exkurse entstanden waren, in die zweite Stunde hinein. (Der Kurs  
 10 fand stets in Doppelstunden statt.) Dies stellt jedoch aus meiner Sicht kein Problem dar, da meine Planung von vornherein das Doppelstunden-Raster berücksichtigt hat. Das Material M 3 habe ich lediglich als zusätzliche Information für die Schüler „hereingereicht“, jedoch nicht mehr eingehend besprochen.

Es ergibt sich aus meiner Sicht das Bild einer Stunde, die insofern für meinen Unterricht symptomatisch ist, als sich in ihrem Verlauf jene Stärken und Schwächen widerspiegeln, welche ich im  
 15 vorigen Kapitel beschrieben habe: Ein guter Einstieg, konzentrierte und arbeitswillige Schüler, insgesamt gute Arbeitsergebnisse, auf die man aufbauen konnte. Gleichzeitig aber auch schon jetzt entstehender Zeitdruck, viel Arbeitsmaterial und eine schwächer werdende Akzentuierung des Unterrichtsverlaufs mit zunehmender Dauer der Stunde.

20

### 7.3 Reflexion der dritten Stunde der Reihe

Da ich diese Stunde (die geplante „Praxisphase“) in meinen bisherigen Ausführungen als eine entscheidende Gelenkstelle innerhalb der Reihe charakterisiert habe, erscheint es mir nur folgerichtig  
 25 zu sein, auch ihren Ablauf näher zu betrachten:

Zunächst ist anzumerken, dass der Kurs für diese Stunde (und auch die folgende) in die Aula des Mariengymnasiums „umziehen“ und das sich dort befindende Equipment der Rock-Band-AG (E-Gitarre und –Bass, Keyboard, Schlagzeug, Mischpult, Verstärker und Monitorboxen sowie den zum Aula-Inventar gehörenden Flügel) benutzen durfte. Aufgrund dieser Tatsache erhoffte ich mir  
 30 eine möglichst große Motivation der Schüler. Diese wollte ich noch dadurch verstärken, dass die Bühne bereits mit dem Instrumentarium „vollgepackt“ war, als die Schüler den Raum betraten. Weiterhin hatte ich vor der Bühne einen großen Stuhlkreis aufgebaut, in dem sich der Kurs versammelte, um zunächst gemäß der Planung der Original-Einspielung des Songs „Yesterday“<sup>63</sup> durch die Beatles zuzuhören. Es folgte die Besprechung der Hausarbeit, bei der sich die Schüler  
 35 anhand von Material M 6 mit der Entstehungsgeschichte dieses Ohrwurms auseinander setzen sollten. Wiederum wurde deutlich, dass auch dieses Arbeitsmaterial durchaus die gewünschte Impulskraft besaß. Die Schüler begannen sofort über den Inhalt des Textes zu diskutieren und nahmen

---

<sup>63</sup> vgl. Hörbeispiel auf der CD im Anhang

auch konkret Bezug auf dessen Aussagen. Dabei kam der erste Beitrag von Henning, der auf den ersten Satz des Textes aufmerksam machte: „Eines Morgens im Mai 1965 [...] wachte Paul [...] auf, und es ging ihm eine Melodie durch den Kopf mit ‚all der Herrlichkeit und Frische eines Traums‘.“<sup>64</sup> Henning formte aus dieser Aussage das Schlagwort der „geträumten Melodie“, das von nun an die Unterrichtsreihe begleiten und immer wieder kritisch diskutiert werden sollte. Während nämlich Henning es durchaus für nachvollziehbar hielt, eine solche Melodie wie die von „Yesterday“ einfach zu erträumen, hatte Habbo von diesem Zeitpunkt an (und bis zum Ende der Reihe) immer Probleme mit dieser Aussage. Sehr zu Recht wies er darauf hin, dass im Text auch gesagt wird: „Paul versuchte herauszufinden, ob die Melodie schon in einem anderen Lied vorkam.“<sup>65</sup> und brachte damit das Stichwort „Klangmuster“ ein – eine Steilvorlage für die Behandlung dieses Themas in der Folgestunde. Schützenhilfe für seine Argumentation bekam Habbo von Eike, der darauf hinwies, dass Paul McCartney laut Text „bei jeder sich bietenden Gelegenheit an der Melodie feilte, sie allmählich perfektionierte“.<sup>66</sup> Auf diese Weise begannen die Schüler jenes Phänomen zu thematisieren, welches ich bei meiner Lernzielformulierung als „Wechselspiel zwischen dem handwerklichen Können des Komponisten und ‚Magie‘/Inspiration“ bezeichnet habe.

Es folgte die praktische Erarbeitung des Songs auf der Bühne der Aula, auf welche die Schüler sich offensichtlich freuten. Problemlos wurde eine „Bandbesetzung“ formiert, die sich folgendermaßen zusammensetzte: Christina – Flügel, Habbo – Gitarre, Lasse – Bass, Rolf (der als Gast an dieser Stunde teilnahm) – Schlagzeug und Henning – Keyboard. Alle anderen Schüler bildeten rund um zwei aufgestellte Mikrofone den Chor. Hierzu ist anzumerken, dass die Gruppe zumindest Christina und Habbo förmlich dazu drängte, „ihre“ Instrumente zu spielen, was ganz in meinem Sinne war.<sup>67</sup> Aber auch um die Besetzung der übrigen „Posten“ gab es keinerlei Diskussionen.

An dieser Stelle stellte nun also die Pianistin Christina die Melodie gemäß des Lead-Sheets fehlerfrei(!) vor. Sie hatte offensichtlich zu Hause geübt. Der sich rege beteiligende Eike kommentierte dies aus dem Chor heraus mit den Worten: „Das ist auch so `ne Melodie mit ganz wenigen Sprüngen!“, woraufhin ich sofort den Chor zu Christinas Klavierbegleitung singen ließ. Hierbei offenbarte sich eine Schwierigkeit, mit der ich in dieser Form nicht gerechnet hatte: Der Chor sang so zurückhaltend, dass er trotz zweier Mikrofone, die vor ihm aufgebaut waren, im Zusammenklang mit Christinas versiertem und dynamischem Klavierspiel recht „schwachbrüstig“ klang. Dieses Phänomen ließ sich auch im weiteren Verlauf der „Probe“ nicht völlig abschalten. Im Gegenteil: Je mehr Bandinstrumente nach und nach hinzugenommen wurden, desto zaghafter schienen die Sänger zu agieren. Niemand traute sich so recht an die Mikrofone heran. Dies schadete allerdings insofern dem Lernprozess nicht, als der Chor dennoch gut zu vernehmen war und nicht völlig „unterging“. Heike betonte nach der ersten Chor-Passage, dass die Melodie „sehr gut zu singen“ sei. Katharina assistierte ihr: „Ist ja auch klar: Die ist so bekannt, dass jeder sie singen kann – trotz der schwieri-

---

<sup>64</sup> vgl. Material M 6 im Anhang (S. 242)

<sup>65</sup> vgl. Material M 6 im Anhang (S. 243)

<sup>66</sup> vgl. Material M 6 im Anhang (S. 245)

<sup>67</sup> vgl. Kapitel 4.2, Punkt 1

gen Töne, die drin sind.“ Damit spielte sie auf die – sich wiederum aus den Harmoniewechseln ergebenden – Töne h und cis an.<sup>68</sup> Ich bat nun Bass und Schlagzeug um ihren Einsatz – ohne zu wissen, wie kompetent der „Gast-Drummer“ Rolf sein würde. Zusammen begleiteten sie Christinas Klavierspiel. Der Chor hörte zu. Während sich Lasse, von vereinzelt Griff Fehlern abgesehen, wacker schlug, gelang es Rolf nicht, das Tempo zu halten. Er wurde schneller und schneller. Nach mehrmaligem Durchspielen besserte sich dies jedoch zusehends. Im der Besprechung des nun folgenden Zusammenspiels von Bass und Klavier wurde von Habbo besonders auf die gegenläufige Melodieführung der beiden Stimmen an der Textstelle „Why she had to go...“ abgehoben. Das nahm ich zum Anlass, diese Stelle näher betrachten zu lassen. Der Chor sang also nochmal, Klavier und Bass spielten dazu. Anschließend kommentierte Ann-Christin auf meine Anfrage hin: „Der Bass geht die Tonleiter abwärts, und wir singen aufwärts.“ Lasse spielte die Basslinie ab „...had to go...“ (d-c-b-a-g) mehrmals hintereinander vor. Im Vergleich mit der Melodiestimme stellten die Schüler fest, dass beide Stimmen tonleitereigene Töne (F-Dur) verwenden und keine Sprünge machen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass das Rohrbach-Arrangement von mir dahingehend verändert wurde, dass die in George Martins Streichersatz des Beatles-Originals hörbaren Durchgangstöne auch hier (z.B. eben in der Bassstimme) deutlich werden können. Nach und nach klopfen die Schüler das Lead-Sheet vor dem Hintergrund der ihnen bekannten Kriterien für eine ideale Melodie ab. Janos stellte fest: „Da haben die Beatles schon vieles richtig gemacht beim Komponieren!“ Auf meine Nachfrage, was genau sie denn richtig gemacht hätten, ergänzte er:

20 „McCartney hat behauptet, er habe die Melodie geträumt. Aber wenn das stimmt, dann hat er eine Melodie geträumt, die fast alle Regeln für eine ideale Melodie einhält.“ Damit hatte er den entscheidenden Zusammenhang zwischen Handwerk und Inspiration auf seine Weise nochmals formuliert.

Die Schüler füllten die Außenstimmen nun durch die Hinzunahme von Keyboard und Gitarre auf.

25 Auch das Schlagzeug stieg wieder ein. Zusammen mit dem Chorgesang nahm das Stück langsam Form an. Leider konnte der angedachte Instrumentenwechsel nicht mehr stattfinden, da die Diskussion über die einzelnen vorgestellten Stimmen doch länger gedauert hatte als geplant. Es erschien mir jedoch sinnvoller, den guten und richtigen Gedanken der Schüler ausreichend Raum zu geben, als zwanghaft möglichst viele Leute z.B. nochmals selbst die Bassstimme spielen zu lassen. Der Lerneffekt, den diese – meiner Meinung nach sehr gelungene – Arbeitsphase hatte, zeigte sich mir vor allem in der Art und Weise, wie die Schüler das Gehörte mit dem in Beziehung brachten, was sie den Texten von Jourdain und Rauhe entnommen hatten. So sagte Schlagzeuger Rolf z.B.: „Eigentlich ist es auch ganz egal, ob wir da jetzt `nen Reggae draus machen – die Musik bleibt im Ohr.“ (Mit „Musik“ meinte er natürlich die Melodie.) Damian meinte dazu: „Bei Rauhe ist ja auch

30 die Rede davon, dass sich der Rhythmus der jeweiligen Zeit anpasst.“ Diese Anspielung zeigte mir, dass die Bedeutung der Melodie als entscheidender Träger von musikalischen Idealbildern erkannt wurde.

35

---

<sup>68</sup> vgl. Material M 7, Takt 2

Meinem Eindruck nach ist es den Schülern in dieser Stunde gelungen, am Beispiel einzelner Passagen des Songs „Yesterday“ nachzuvollziehen, was die von Jourdain geprägten Thesen bedeuten, wenn man sie nicht nur liest, sondern auf einem Instrument spielend überprüft. Anders ausgedrückt: Ein Schüler wie Lasse hat in dieser Stunde erfahren, wie sich die Basslinie von „Yesterday“ anfühlt, warum das so ist – und was das mit den Kriterien Jourdains, mit Taktschwerpunkten und Durchgangstönen zu tun hat. Aber auch jene Schüler, die sich „nur“ als Chorsänger betätigten, haben durch ihre Kommentare gezeigt, dass sie Verbindungen zwischen dem, was sie bei Jourdain und Rauhe gelesen hatten, und dem, was sie gerade taten, erkannten.

#### 10 7.4 Reflexion der siebten Stunde der Reihe

Der siebten Stunde der Reihe kommt in mehrererlei Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. In ihr sollte laut Planung der Frage nachgegangen werden, was eigentlich der „Kern eines Musikstückes“<sup>69</sup> ist, wo genau also das musikalische Idealbild versteckt ist. Damit verbunden werden sollten die beiden folgenden Fragestellungen:

- 1) Kann man durch eine musikalische Reduktion auf das Wesentliche diesem Idealbild näher kommen?
- 2) Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Musik und Text in einem Ohrwurm? Ändert es sich möglicherweise durch die musikalische Reduktion?

20 In dieser Stunde sollte die inhaltliche Auseinandersetzung mit all jenen Faktoren, die möglicherweise für einen Ohrwurm konstitutiv sein könnten, beendet und die Abschlussstunde zur Frage „Lässt sich aus der Analyse der Anatomie des Ohrwurms das Rezept für einen Hit ableiten?“ vorbereitet werden.

Am Anfang der Stunde sollte die Besprechung der Essays stehen, die die Schüler zu Hause anfertigen sollten. In diesen Essays sollten sie der Frage nachgehen, inwieweit Coverversionen als „stilistische Vereinnahmungen“ (ein Stichwort, das im Dobler-Text<sup>70</sup> fällt) der Originale (in diesem Fall des Songs „First time ever I saw your face“) bezeichnet werden können. Am Beispiel der Versionen von Johnny Cash und George Michael<sup>71</sup> sollten sie herausarbeiten, worin diese sich musikalisch unterscheiden – und was sie verbindet. Ich hoffte, dass die Schüler dabei auf ihre Erfahrungen aus der Auseinandersetzung mit „Yesterday“ sowie den beiden Versionen von „Eleanor Rigby“ zurückgreifen und herausarbeiten würden, dass es die in allen Fällen die Melodie des jeweiligen Songs ist, die „stilistisch vereinnahmt“ wird. Sie als musikalisches Idealbild wird in neue rhythmische, stilistische, interpretatorische Kontexte übertragen und bleibt dabei doch das entscheidende musikalische Merkmal. Leider taten sich die Schüler mit dieser Aufgabe extrem schwer. Niemand mochte vorlesen, die meisten schienen die Hausarbeit gar nicht erst erledigt zu haben. Diese Reaktion verunsicherte und enttäuschte mich zugegebenermaßen ziemlich, zumal der bisherige Verlauf

<sup>69</sup> vgl. Material M 12

<sup>70</sup> vgl. Material M 11

<sup>71</sup> vgl. Hörbeispiele auf der CD im Anhang

der Reihe aus meiner Sicht eine völlig andere Sprache sprach. Innerlich begab ich mich instinktiv sofort auf die Suche nach möglichen Erklärungen für das Verhalten der Schüler, fragte sie aber auch direkt, worin ihre Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe bestanden. Katharina äußerte sich folgendermaßen: „Ich konnte die Hausarbeit nicht machen, weil ich mich gar nicht mehr richtig an die Hörbeispiele erinnern konnte.“ Das leuchtete mir schon kurze Zeit darauf ein, da mir bewusst wurde, dass die vergangene Stunde, in der wir die Beispiele gehört hatten, bereits fünf Tage zurücklag. Ich hatte in meiner Planung nicht bedacht, dass die Stunden 5 und 6 eine Doppelstunde am Donnerstag bildeten, nach der wir uns erst am folgenden Dienstag wieder sehen würden. Hätte es sich um eine Doppelstunde am Dienstag gehandelt, so hätten wir uns (zumindest in der fraglichen Woche) schon am Donnerstag wiedergesehen. So oder so bleibt aber festzuhalten, dass es für die Bearbeitung dieser Aufgabe dringend geboten erscheint, den Schülern die Hörbeispiele als Arbeitskopie mit nach Hause zu geben.

Im Rahmen der hier beschriebenen Stunde hatte mein Versäumnis die Folge, dass schon der Einstieg misslang. Lediglich Henning lieferte einige Stichworte, die sich jedoch vorwiegend auf die Instrumentierung der Hörbeispiele bezogen und die Diskussion im Sinne meiner Planung nicht wirklich weiterbrachten. Immerhin jedoch wurde ein ernsthaftes Bemühen von Schülerseite aus deutlich.

Um die Diskussion dennoch in Gang zu bringen, wies ich auf meinen Tafelanschrieb hin. Schon vor Beginn der Stunde hatte ich dort eine Liste mit Assoziationen der Schüler zum Thema „Coverversionen“ aus der vergangenen Stunde notiert. Diese Liste setzte sich folgendermaßen zusammen:

- Änderung des Genres
- Textveränderung
- Neuer Rhythmus
- Neuer Interpret (nicht unbedingt)
- „zeitgemäße Auslegung“

Ich hoffte, mit den Schülern auf dieser doch noch sehr allgemeinen und undifferenzierten Basis in der hier beschriebenen Stunde einige strukturierende Elemente erarbeiten zu können. Dazu sollte die Beschäftigung mit dem Thema „Reduktion auf das Wesentliche“ (aus Sicht der Marketing-Strategen könnte man es auch „Unplugged-Prinzip“ nennen) dienen. Mit dem Stichwort „Reduktion“, das ich als stummen Impuls an die Tafel schrieb, konnten die Schüler jedoch offensichtlich zu diesem Zeitpunkt nichts anfangen, was sich durch weiteres Schweigen des Kurses äußerte. Mir wurde deutlich, dass ich die Schüler überforderte. Ich war in genau jene Falle getappt, die ich schon in der Sachanalyse beschrieben habe: Das Tummeln auf zu vielen thematischen Feldern hatte die Schüler verwirrt. Offensichtlich war ihnen jetzt nicht mehr klar, worauf die ganze Diskussion hinauslaufen sollte. Und so trugen auch die Hörbeispiele „Sehnsucht '99“ und „Sehnsucht 2003“<sup>72</sup> sowie das Arbeitsblatt M 12 nicht mehr wirklich zur Klärung bei. Die Schüler verloren sich in Spe-

---

<sup>72</sup> vgl. Hörbeispiele auf der CD im Anhang

kulationen oder Allgemeinplätzen wie „Die akustische Version hat eine höhere Intensität“ oder „So könnte man das Lied auch am Lagerfeuer spielen“.<sup>73</sup> Heike brachte zuletzt auch noch das Stichwort „Unplugged“ ins Spiel, jedoch blieben alle Beiträge insgesamt seltsam konturlos. Der erhoffte rote Faden wurde nicht recht sichtbar.

- 5 Rückblickend würde ich sagen, dass die Schüler durch das neue Beispiel methodisch überfordert waren, was zu Verunsicherung und damit einhergehender Zurückhaltung führte. Die breite Auswahl an Themen, die im Rahmen der Reihe behandelt wurden, hat dazu sicher auch ihren Teil beigetragen.

- 10 Für diese Stunde böte sich bei einer Wiederholung die folgende Vorgehensweise an: Das Textbeispiel „Sehnsucht“ (ergänzt um den Notentext) wird an den Anfang der Stunde gestellt. Die Schüler gleichen es wiederum mit den Kriterien Jourdain und Rauhes ab und bringen es anschließend Punkt für Punkt mit ihrer eigenen Liste zum Thema „Coverversionen“ in Verbindung. Auf diese Weise können sie auch herausarbeiten, welche Kriterien verallgemeinerbar sind und welche nicht. Soviel zur inhaltlichen Betrachtung. Die siebte Stunde der Reihe brachte jedoch auch formale Überraschungen mit sich. So teilten mir die Schüler mit, dass in der nächsten Stunde (also der zweiten Hälfte unserer Doppelstunde) eine kurzfristig anberaumte SV-Sitzung stattfinde, bei der für sie Anwesenheitspflicht herrsche. Weiterhin war inzwischen der Klausurenplan veröffentlicht worden, der auswies, dass die erste Klausur in der folgenden Woche zu schreiben sei. Dies hatte für mich folgende Konsequenzen:

- 20 1) Die für die zweite Hälfte der Doppelstunde (Stunde 8) geplante Abschlussdiskussion und –reflexion war plötzlich zeitlich von dieser siebten Stunde abgekoppelt  
2) Da der Klausurtermin so früh lag, dass neben der „Anatomie des Ohrwurms“ keine weiteren Kursinhalte mehr würden bearbeitet werden können, stand auch das Klausurthema automatisch fest

- 25 Insofern wurde es für mich notwendig, pädagogisch-methodisch flexibel zu reagieren. In Absprache mit dem Kursleiter entwickelte ich also ein Konzept, das man unter der Maxime zusammenfassen könnte: „Machen wir aus der Not eine Tugend!“

- 30 Da die Ergebnisse der siebten Stunde - wie beschrieben - keineswegs zufrieden stellend waren, bot es sich an, mit Hilfe einer Klausur zum Thema festzustellen, welche Lernziele im Verlauf der Unterrichtsreihe erreicht wurden und auf diese Weise das Unterrichtsvorhaben vor dem Hintergrund der veränderten Umstände trotzdem für die Schüler gewinnbringend abzuschließen. Auf diese Weise wurde die achte Stunde sozusagen in die Klausur „überführt“. Material M 13 wurde als Mat. 2 Teil dieser Klausur, Material M 14 wurde überflüssig, und Material M 15 (der Krausser-Text) wurde in der Stunde nach dem Klausurtermin nachgereicht. Hierzu ist zu bemerken, dass mein Plan war, in einer ca. 20-minütigen Abschlussdiskussion die Idee der Urmusik zu thematisieren und mit den Schülererfahrungen aus der Unterrichtsreihe in Beziehung zu setzen, um auf diese Weise die Entstehung von Musik abschließend ganz deutlich als Wechsel zwischen handwerklicher Arbeit

---

<sup>73</sup> Beide Äußerungen bezogen sich auf „Sehnsucht 2003“

(repräsentiert durch die Kriterienkataloge Jourdain und Rauhes) sowie „Magie“ (repräsentiert durch die Idee der Urmusik) herauszustellen. Dieses Vorhaben scheiterte jedoch – meiner Ansicht nach aus zwei Gründen:

5 Erstens haben die Schüler den Text, den ich ihnen vortrug, meinem Gefühl nach im Anschluss an die Klausur nur noch als „unnötigen Anhang“ empfunden. (Inhaltlich war zum Thema „Anatomie des Ohrwurms“ in ihren Augen durch die Niederschrift der Klausur ja auch alles gesagt.)

10 Zweitens machte ich einen Fehler, der dem Versuch der Vermeidung einer persönlichen Eigenart geschuldet ist: Im Rahmen der Gespräche zum Ausbildungsstand, die mit mir geführt wurden, wurde des öfteren auf meine Redseligkeit hingewiesen, die es zu beschränken gelte. In der hier beschriebenen Situation habe ich diesen Hinweis wohl etwas zu wörtlich genommen, indem ich am Ende meines Vortrags des Krausser-Textes zu den Schülern sagte: „So, und jetzt sag’ ich mal gar nichts mehr.“ Diesen Ausspruch konterten die Schüler mit den Worten: „Wir auch nicht!“ Und so kam leider keine wirklich abschließende Diskussion mehr zustande.

## 8. Abschlussreflexion

### 15 8.1 Zur Konzeption der Klausur und zu deren Ergebnissen

20 Die 90-minütige Klausur zum Thema „Anatomie des Ohrwurms“<sup>74</sup> ist formal in drei gleichwertige Aufgaben gegliedert, in denen sich die unterschiedlichen Anforderungsbereiche widerspiegeln. Geht es in Aufgabe 1 noch um die reine Reproduktion des (hoffentlich) erlernten Fachwissens über existierende Modelle zum Thema Ohrwurm/Ideale Melodie (Jourdain/Rauhe), so zielt schon Aufgabe 2 auf die Anwendung eben dieser erlernten Modelle ab. Die Schüler sollen zwei Melodien, die ihnen während der Arbeit an der Klausur mehrfach am Klavier vorgespielt werden, auf ihre Tauglichkeit als Ohrwurm untersuchen. Bei Melodie 1 handelt es sich um das ihnen bereits aus dem Unterricht bekannte Musterbeispiel „Moon River“. Melodie 2 ist ein von mir konstruiertes

25 Gegenstück, in welchem sämtliche von Jourdain aufgestellten Regeln gebrochen werden – und dem jede Form von „Inspiration“ auf Seiten des Komponisten abgeht.

30 Aufgabe 3 fordert den Schülern dann eine Transferleistung ab, indem sie sie anhand des eigentlich für die achte Stunde vorgesehenen Materials M 13 (das hier als Mat. 2 Verwendung findet) nach ihrer Meinung zur Frage, ob sich aus der Analyse bestimmter musikalischer Muster ein allgemein gültiges Rezept für einen Hit ableiten lasse, befragt. Mit dieser Aufgabe verschaffe ich als für diese Unterrichtseinheit Verantwortlicher mir nebenbei Klarheit darüber, ob die Schüler das von mir als entscheidend bezeichnete Lernziel erreicht haben.

35 Die letzte Teilaufgabe schließlich ist eher durch mein persönliches Interesse motiviert, ein Feedback darüber zu bekommen, ob die Schüler tatsächlich am Ende unserer gemeinsamen Bemühungen eine Verbindung des Reihenthemas zu jenem des Kurses sehen, oder ob ihnen die „Anatomie des Ohrwurms“ letztlich doch als ein thematischer Fremdkörper innerhalb des Sinfonie-Kurses erscheint.

---

<sup>74</sup> Die Klausuraufgaben inkl. Erwartungshorizont und dazugehörigem Material befindet sich im Anhang

In Bezug auf die Klausurergebnisse ist festzustellen, dass diese mit einer durchschnittlich erreichten Punktzahl von 9,27 als erfreulich bezeichnet werden können. Im Einzelnen stellt sich die Verteilung folgendermaßen dar:

5 Punktzahl: 15 14 13 12 11 10 09 08 07 06 05 04 03 02 01 00  
Anzahl: 00 02 03 00 00 01 02 00 04 01 02 00 00 00 00 00

10 Auffällig ist hierbei, dass bei einer Kursstärke von 15 Personen fünf Schüler (also ein Drittel) eine sehr gute Leistung erreicht. Ebenso sehr sticht jedoch auch die Häufung von gerade noch befriedigenden und ausreichenden Ergebnissen ins Auge. Im guten bzw. voll befriedigenden Bereich befinden sich drei Schüler. Man kann also feststellen, dass die entscheidenden Lerninhalte bei den Schülern angekommen sind und man die Klausur sicherlich nicht als zu anspruchsvoll bezeichnen kann, dass andererseits aber etliche Kursteilnehmer trotzdem ihre Schwierigkeiten hatten, auch wenn niemand in den mangelhaften Bereich „abrutschte“.

15 Im Folgenden möchte ich drei Klausuren exemplarisch vorstellen, die ich als repräsentativ für die Leistungsbereiche „sehr gut“, „befriedigend“ und „ausreichend“ empfinde.<sup>75</sup>

20 Da ist zunächst die mit 14 Punkten bewertete Arbeit von Katharina zu nennen, welche sich schon im Schriftbild positiv von vielen weiteren Aufsätzen abhebt. Formklar und sehr strukturiert arbeitet die Schülerin die ihr gestellten Aufgaben ab und zeigt mit jedem Wort, das sie schreibt, dass sie den Stoff buchstäblich „durchdrungen“ hat. (Es gibt keine einzige nachträglich veränderte Passage im fortlaufenden Text, ja nicht einmal ein durchgestrichenes Wort!) Katharinas Arbeit ist deutlich anzumerken, dass die Schülerin keinerlei Probleme damit hatte, das Faktenwissen, das sie sich offensichtlich fleißig erarbeitet hatte, zu reproduzieren und anschließend anzuwenden. Kompetent rekapituliert sie die Thesen Jourdain zur „idealen Melodie“, weist jedoch darauf hin, dass auch der Autor selbst zugibt, „dass manchmal auch der Reiz darin liegt, dass eine Regel gebrochen wird.“<sup>76</sup>

25 Damit leitet sie über zu Rauhes Arbeitsergebnissen, stellt – ganz im Sinne des von mir formulierten Lernziels – heraus, „dass außermusikalische Faktoren eine genauso große Rolle bei der Entstehung eines Ohrwurms spielen“<sup>77</sup> und beschreibt den Regelkreis für die Entstehung eines Ohrwurms. Auf diese Weise schafft sich Katharina die perfekte Grundlage für die Beantwortung der weiteren an-

30 wendungs- und transferbezogenen Aufgaben.

Auch in der Beantwortung von Frage 2 zeigt sich das, was ich bereits in der Lerngruppenanalyse angedeutet hatte – dass es Katharina (wie vielen anderen Schülern) entgegenkommt, wenn sie mit möglichst konkreten Vorgaben arbeiten darf. Streng gegeneinander abgrenzend vergleicht sie die beiden Melodien und listet systematisch Gründe für bzw. gegen die Tauglichkeit der Beispiele als Ohrwurm auf. Dabei hält sie sich streng an die vorgegebenen Kriterien, ohne jedoch die eigene Befindlichkeit beim Zuhören zu vernachlässigen. So stellt Katharina sehr genau fest, welche Aus-

35

<sup>75</sup> Alle drei Klausuren befinden sich in der Reihenfolge ihrer Besprechung im Anhang

<sup>76</sup> vgl. Klausur von Katharina (S. 2) im Anhang

<sup>77</sup> Ebd., S. 2

wirkungen es auf sie persönlich hat, ob ein Song diese Kriterien erfüllt oder nicht: „Wenn ich einen potenziellen Hit mit einer dieser Melodien kreieren wollte, dann würde ich natürlich Melodie 1 wählen. Bei Betrachtung der Kriterien von Robert Jourdain werden diese nämlich vorwiegend erfüllt. Außerdem ist es schön anzuhören, wogegen Melodie 2 nur ‚meine Nackenhaare abste-  
 5 stehen‘ lässt. Bei Melodie 1 dagegen entstehen Bilder in meinem Kopf und ich höre gern zu.“<sup>78</sup>

Im Sinne einer Überprüfung des entscheidenden Lernziels der Reihe waren für mich als Lehrkraft natürlich die Antworten auf Frage 3 besonders interessant. Katharina erweist sich auch hier als gleichermaßen kritisch wie kompetent, indem sie resümiert: „Ich denke, dass man aus einer Analyse bestimmter musikalischer Muster nicht unbedingt zwangsläufig ein allgemein gültiges ‚Rezept  
 10 für einen Hit‘ ableiten kann. Anscheinend sprechen zwar viele Beweise dafür, aber ich stehe dem skeptisch gegenüber. Denn zum Chartpotenzial gehören meiner Meinung nach mehr als Melodie, Akkordfolgen, Tempo und rhythmische[n] Strukturen. Diese Kriterien sind zwar auch wichtig, aber vergessen wird dabei die lebensgeschichtliche Funktion dieses Songs für den Hörer. Die ist bei jedem anders und kann deshalb in keine Software der Welt mit einbezogen werden.“<sup>79</sup> Mit dieser

15 Feststellung nimmt sie konkret Bezug auf Mat. 2 der Klausur und führt weiter aus: „Die besagte Software zur Hit-Erkennung enthält nämlich ‚nur‘ 50 bis 60 Hitmuster. Was, wenn eine Melodie in keines dieser Muster passt? Ist es dann automatisch ein Flop? Was, wenn der Interpret dieses Songs oder der Text das ganze Potenzial zum Chart[-Hit] ausmachen und die Melodie im Hintergrund steht?“<sup>80</sup> Damit stellt die Schülerin die entscheidenden Fragen und beweist außerdem, dass auch die  
 20 weiteren Unterrichtsinhalte wie „Verwendung von Klangmustern“ und „Bedeutung des Verhältnisses von Musik und Text für den kommerziellen Erfolg eines Songs“ nicht an ihr vorüber gegangen sind. Insgesamt liefert Katharina eine Leistung, die den Erwartungen in besonderem Maße entspricht und mir als für die Planung der Reihe Verantwortlichem zeigt, dass sie die von mir formulierten Lernziele<sup>81</sup> weitestgehend erreicht hat.

25 Als zweites Beispiel sei die Klausur von Heike genannt, welche mit 7 Punkten bewertet wurde. Aus Platzgründen möchte ich an dieser Stelle lediglich auf einige signifikante Unterschiede zur soeben beschriebenen sehr guten Klausur hinweisen.

Im Unterschied zur sehr genauen Rekapitulation der Kriterien Jourdains durch Katharina bleibt Heike weitaus mehr an der Oberfläche, was sich in undifferenzierteren Formulierungen wie „Des-  
 30 halb muss es auch harmonisch klingen, damit keine Dissonanz aufkommt.“ oder „Außerdem hilft zur Untermalung der Musik auch ein einprägsamer Rhythmus.“ ausdrückt.<sup>82</sup> Die Schülerin beschäftigt sich im Folgenden ebenfalls mit den Analysen Rauhes, nennt auch Stichworte wie „Überraschungseffekt“, „Vermarktung“ und „Bedeutung für den Hörer“, arbeitet jedoch den Regelkreis für die Entstehung eines Ohrwurms bei weitem nicht so stringent (und damit überzeugend) heraus wie

---

<sup>78</sup> Ebd., S. 5

<sup>79</sup> Ebd., S. 5 f

<sup>80</sup> Ebd., S. 6

<sup>81</sup> vgl. Kapitel 5.1

<sup>82</sup> vgl. Klausur von Heike (S. 1) im Anhang

ihre Mitschülerin. Dennoch sind ihr entscheidende Kriterien offensichtlich sehr wohl bewusst geworden. Leider formuliert sie aber teilweise nicht eindeutig. So schreibt Heike z.B.: „Ein Lied hat Ohrwurm��potenzial, wenn es von einem bestimmten Interpreten gesungen wird, obwohl es, nach dem Prinzip des Ohrwurms, schlecht ist.“<sup>83</sup> Damit erweckt sie den (möglicherweise gar nicht beabsichtigten?) Eindruck, als könne ein Ohrwurm *allein* durch außermusikalische Faktoren erklärbar sein. Gemeint hat sie wohl eher, dass ein populärer Interpret einen musikalischen „Nicht-Ohrwurm“ trotzdem zum kommerziellen Hit machen kann. An dieser Stelle wird wiederum die grundsätzliche Schwierigkeit deutlich, die im Rahmen der Einheit eingeführten Begrifflichkeiten sauber gegeneinander abzugrenzen.

5

10 Heikes Tendenz, die Dinge ein wenig ungenau zu beschreiben, zeigt sich auch in ihrer Bearbeitung der Frage 2. Dort schreibt sie z.B.: „Durch den unregelmäßigen Aufbau der Bassstimme kommt es in M[elodie] 2 zu einer schon unharmonischen Basis des Stückes, wobei in M[elodie] 1 auf den Zusammenhang von Melodie und Bassstimme viel Wert gelegt worden ist.“<sup>84</sup> Damit nimmt die Schülerin Bezug auf Jourdain's Postulat, dass harmonische Auflösungen wie die Kadenz innerhalb einer Melodie an Stellen mit rhythmischen Schwerpunkten auftreten und diese wiederum die Kontur einer Melodie hervorheben sollten.<sup>85</sup> In Melodie 2 werden diese Kriterien missachtet, was die Schülerin einerseits zwar erkennt, andererseits jedoch (noch) nicht fachsprachlich angemessen beschreiben kann.

20 Aufschlussreich war für mich vor allem Heikes Antwort auf die Frage nach einer möglichen Übertragbarkeit der Reihen- auf die Kursthematik. Hierzu äußert sie sich folgendermaßen: „Ich denke schon, dass auch Sinfonien Ohrwurm��potenzial haben. Den Komponisten der damaligen Zeit war die Harmonie sehr wichtig, d.h. keine zu großen Tonsprünge, aber Harmonie zwischen Melodiestimme und Bassstimme. Genau das sind auch die Aspekte eines Ohrwurms. Beweisen kann man das durch die heutige Musik, da in bestimmten Genres, wie z.B. Pop oder Techno, immer wieder Melodien aus der Klassik und dem Sinfoniebereich neu bearbeitet werden und somit wieder zu neuen Ohrwürmern gemacht werden, die es schon in zuzoriger Zeit gegeben hatte.“<sup>86</sup>

25 Auch hier hapert es zwar wieder an der sprachlichen Ausdruckskraft, inhaltlich weist die Schülerin jedoch auf etwas sehr Entscheidendes hin – dass nämlich die formalen Strukturen, die sich im 18. Jahrhundert auf dem „Weg zur Sonatenhauptsatzform“ entwickelt haben, größtenteils noch immer gültig sind. Ein Beispiel hierfür ist die Harmonik eines Johann Sebastian Bach.

30 Die dritte Klausur, auf die ich an dieser Stelle hinweisen möchte, ist die von Janos. Bewertet wurde sie mit 6 Punkten, womit sie in Verbindung mit der soeben beschriebenen Arbeit Heikes den Grenzbereich zwischen befriedigenden und ausreichenden Leistungen markiert. Schon aus diesem Grunde lohnt sich meiner Ansicht nach ein genauerer Blick auf die schriftlichen Ausführungen dieses Schülers.

35

---

<sup>83</sup> Ebd., S. 2

<sup>84</sup> Ebd., S. 3

<sup>85</sup> vgl. Material M 1

<sup>86</sup> vgl. Klausur von Heike (S. 6), sprachlich von mir leicht modifiziert

Janos lässt bei seiner Beantwortung von Frage 1 die Kriterien Jourdain's für eine ideale Melodie völlig unter den Tisch fallen, beschäftigt sich lediglich mit den Begriffen, die Rauhe aufführt. Dementsprechend knapp fällt hier schon der reproduktive Teil der Arbeit aus, auf den im Folgenden aufgebaut werden soll. Als Resultat ergibt sich eine Beantwortung von Frage 2, die insofern

5 „im Nebel stochert“, als zu wenige Kriterien entwickelt wurden, auf die Janos hier hätte zurückgreifen können. Er schreibt, Melodie 2 klinge „schrecklich unorganisiert“<sup>87</sup> und weist damit implizit darauf hin, dass bei diesem Beispiel offensichtlich Kriterien verletzt wurden, mit Hilfe derer der Komponist die Melodie besser hätte organisieren bzw. im Sinne einer idealen Melodie strukturieren können. Leider entwickelt der Schüler diese Kriterien jedoch nur rudimentär und (auf Grund

10 der fehlenden vorherigen Rekapitulation der Analysen Jourdain's) lediglich unter Rückgriff auf die Thesen Rauhes. Dass Janos mit Jourdain's Modell nicht viel anfangen konnte, zeigt sich auch in seiner Antwort auf die Frage 3. Dort schreibt er: „Ich denke, dass man Musik nicht in ein Raster stecken sollte um zu sagen, ob sie gut ist oder nicht. Vielleicht kann man sie [in] ein grobes Raster stecken, von wegen Ton A klingt so am besten und man sollte nicht das und das (wie in einem im

15 Unterricht behandelten Text), aber ansonsten würde ich sagen haben die Geschmäcker zu entscheiden was gut klingt und was nicht.“<sup>88</sup> Durch diesen Satz werden aus meiner Sicht drei unmittelbar miteinander zusammen hängende Dinge deutlich:

- 1) Der Schüler lehnt die von mir initiierte teilweise stark analytische Herangehensweise an Musik innerlich ab, wofür es ja durchaus gute Gründe gibt.
- 20 2) Diese innere Ablehnung führt dazu, dass er sich mit Teilen der von mir zugrunde gelegten Analysen (hier die von Jourdain) wenig bis gar nicht auseinandersetzt.
- 3) Dies wiederum führt dazu, dass er nicht dazu in die Lage versetzt wird, seine eigenen ästhetischen Kategorien in Bezug auf Musik zu erweitern, zu verändern oder überhaupt zu hinterfragen.

25 Janos empfindet die verwendeten musiktheoretischen Texte offensichtlich als eher lästig und einengend, spricht in diesem Zusammenhang ja auch von einem „Raster“, in das die Musik gezwängt werde. Es ist mir als Lehrkraft also offensichtlich nicht gelungen, ihn mit meinem Konzept der „Präparierung des Hinterkopfs“ zu überzeugen. Selbstverständlich bin ich aber auch nicht davon ausgegangen, jeden Schüler mit dieser Art der Herangehensweise erreichen zu können. Dass die Verbindung einer intensiven musiktheoretischen Analyse unter bestimmten

30 Thesen mit einer anschließenden Anwendung auf verschiedene Hör- und Notenbeispiele sowie die musikpraktische Erprobung trotzdem erfreuliche Ergebnisse hervorbringen und zur Erweiterung des (nicht zuletzt auch ästhetischen) musikalischen Bewusstseins beitragen kann, zeigen die sechs guten bzw. sehr guten Klausuren, für die jene von Katharina exemplarisch stehen

35 mag.

## 8.2 Allgemeine Schwierigkeiten und Probleme des Konzepts

<sup>87</sup> vgl. Klausur von Janos (S. 2) im Anhang

<sup>88</sup> Ebd., S. 3

Im Folgenden möchte ich mich, anknüpfend an das soeben Gesagte, rückblickend mit den allgemeinen Schwierigkeiten auseinander setzen, die ich während der Durchführung der Reihe beobachten konnte und von denen ich glaube, dass sie durch konzeptionelle Veränderungen zu beheben, zumindest aber abzuschwächen sind.

5

So erscheint es mir im Nachhinein ratsam, die Herangehensweise einer Analyse unter bestimmten Thesen zwar beizubehalten, diese aber methodisch anders umzusetzen. Grundsätzlich hat es sich nämlich meiner Ansicht nach als sinnvoll erwiesen, den Schülern gleich zu Beginn der Beschäftigung mit dem Thema möglichst klare Kriterien an die Hand zu geben, um den Eindruck

10

zu vermeiden, es handele sich hier um ein Thema, dem man durch „Laberei“<sup>89</sup> beikommen könne. Dass es Musikwissenschaftler wie Hermann Rauhe gibt, die sich über Jahre ernsthaft mit der „Anatomie des Ohrwurms“ beschäftigt haben, sollte den Schüler aus diesem Grunde möglichst früh deutlich gemacht werden. Allerdings würde ich aus meiner heutigen Sicht heraus dazu raten, den Schülern die Möglichkeit zu geben, jene Beobachtungen, die Rauhe und

15

Jourdain gemacht und in ihren Veröffentlichungen systematisiert haben, auf möglichst umfangreiche Art und Weise selbst zu erleben. Soll heißen: Anhand eines geeigneten Text- und Notenbeispiels (und davon sind im Materialteil genügend vorhanden) entwickeln die Schüler die Kriterien für die „Anatomie des Ohrwurms“ selbst und gleichen sie erst danach mit den Modellen von Jourdain und Rauhe ab. Mit Hilfe dieser induktiven Vorgehensweise können sich eben

20

diese Modelle organisch entwickeln. Weiterhin wird vermieden, dass – wie bei Janos geschehen – der Blick zu sehr allein auf die handwerklichen Gesichtspunkte von Musik gerichtet bleibt und jede Regelmäßigkeit als „Korsett“ empfunden wird. Einhergehen müsste eine solche Veränderung der Vorgehensweise mit einer Minimierung des Beispielmaterials, die ich jedoch jedem Kollegen, der diese Reihe möglicherweise einmal durchführen wird, selbst überlassen möchte. Nach wie vor halte ich die von mir ausgewählten Noten- und Hörbeispiele im Rahmen der jeweiligen Stundenschwerpunkte für absolut funktional. Die Frage ist, ob man bestimmte Themen nicht einfach außen vor lassen könnte. Mir persönlich würde dies am ehesten beim Thema „Marketingaspekte“ gelingen.

25

Der von mir bereits in der Reflexion der siebten Stunde beschriebenen methodischen Überforderung der Schüler durch zu viele verschiedene Beispiele ließe sich auf diese Weise aus dem Weg gehen. Außerdem bliebe mehr Zeit übrig für eine Festigung dessen, was der Kursleiter im Gespräch mit mir als „handwerklichen Mittelbau“ bezeichnete. Je klarer den Schülern wird, worin das Handwerk besteht, das (zusammen mit der erwähnten „Magie“/Inspiration) musikalische Kunstwerke entstehen lässt, desto weniger sind sie in Gefahr, sich in spekulativen Diskussionen zu verlieren. Zu dieser Klarheit könnte auch ein noch stärkeres Insistieren auf die klare

35

Abgrenzung von Begrifflichkeiten gegeneinander beitragen, z.B. „Hit“ und „Ohrwurm“. Ein

---

<sup>89</sup> vgl. auch Kapitel I

Hit ist ein kommerziell erfolgreicher Musiktitel, der aber keineswegs immer Ohrwurm-Charakter haben muss – auch wenn dies zugegebenermaßen sehr wahrscheinlich ist. Hinweisen möchte ich weiterhin auf das Grönemeyer-Interview, in dem dieser auf recht süffisante Art und Weise mit dem Kunstbegriff spielt.<sup>90</sup> Dies kann – wie meine Erfahrungen im Rahmen der hier beschriebenen Unterrichtsreihe gezeigt haben – bei Schülern zu Missverständnissen und Unsicherheiten führen. Wenn Grönemeyer beispielsweise beschreibt, dass der Text des Titels „Mensch“ rund um die Schlagwörter „Strand des Lebens“ und „okay“ *herumbastelt* wurde und im selben Atemzug behauptet „So entsteht Kunst. So – und nicht anders!“, dann können folgende Probleme auftreten:

- 1) Die Schüler bemerken Grönemeyers Süffisanz nicht
- 2) Sie fehlinterpretieren seine Aussagen dahingehend, dass Kunst im allgemeinen aus reinen Zufälligkeiten heraus entsteht

Beides sollte vermieden werden. Wenn Grönemeyer weiterhin die Entstehung von „Mensch“ auf der Folie von „Tea for two“ mit dem Kochen von Spaghetti vergleicht, dann sollte dies nicht dazu führen, dass die Schüler glauben, Grönemeyers Kunst (und als solche möchte ich sie an dieser Stelle ausdrücklich definieren) sei gar keine. Vielmehr geht es darum, zu zeigen, dass beim Musiker Grönemeyer (wie bei jedem Menschen) Klangmuster im Unterbewusstsein wirken. Jeder Mensch hat irgendwelche Melodien im Kopf gespeichert. Diese können als Inspiration dienen und werden dann (ob bewusst oder unbewusst) weiter verarbeitet. Dass auch zu dieser Verarbeitung musikalisch-handwerkliches Können gehört, muss unbedingt deutlich werden. All dies sollte man bedenken, will man das Interview im Rahmen einer Neuauflage der hier beschriebenen Unterrichtsreihe einsetzen – was ich persönlich unbedingt empfehlen würde.<sup>91</sup>

### 8.3 Zur Haltung der Schüler gegenüber dem Konzept und der Thematik/Ausblick

Insgesamt zeichnete sich vom Beginn der Reihe an ein großes Interesse der Schüler an der „Anatomie des Ohrwurms“ ab. Dies ist sicherlich zu großen Teilen auch dem gelungenen Einstieg in die Thematik geschuldet, den ich jederzeit in dieser Form wiederholen würde. Bereitwillig ließen sie sich auf die geplante „Entdeckungsreise“ mitnehmen und gestalteten diese eifrig mit, sowohl während der Praxisphase als auch dann, wenn es um die intensive Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Texten ging. Meinem Eindruck nach haben sich die Schüler zum allergrößten Teil sehr intensiv mit der Thematik auseinander gesetzt. Vor allem aber – und das ist für mich das beinahe Wichtigste – sind sie ihr ohne Scheuklappen begegnet. Ich glaube sagen zu können, dass im Rahmen dieser Unterrichtsreihe wichtige Grundsteine gelegt wurden, die den Schülern im weiteren Verlauf des Sinfonie-Kurses zugute kommen werden. Diese Gewissheit speist sich aus den Beobachtungen und Erfahrungen, die ich nach Beendigung der Reihe als hospitierender Gast des Kur-

<sup>90</sup> vgl. Grönemeyer-Interview auf der Video-CD im Anhang

<sup>91</sup> vgl. Kapitel 7.1

- ses machen durfte. Der Kursleiter zeichnete in mehrstündiger Arbeit gemeinsam mit den Schülern die Entwicklungsgeschichte der Sinfonie bis hin zur Sonatenhauptsatzform nach. Schließlich begab man sich an eine Themenanalyse innerhalb der Exposition der Ersten Sinfonie Beethovens.
- 5 Spätestens an dieser Stelle wurde deutlich, dass die Schüler auf in der Reihe zur „Anatomie des Ohrwurms“ Gelerntes zurückgreifen konnten. So wurde z.B. die melodische Struktur der beiden aufgestellten Themen betrachtet. In diesem Zusammenhang stellte Eike fest, dass das erste Thema die Kriterien für eine ideale Melodie sicherlich nicht erfülle. Dies wiederum leitete über zur Erarbeitung des Sachverhalts, dass es Beethoven bei der Aufstellung des ersten Themas weniger um eine ideale Melodie als vielmehr um den Aufbau von Energie durch eine Bewegung vom Grundton
- 10 (Schwerpunkt) zum Dominantton (Öffnung) ging. Diese Energie konnte der Komponist dann mit Hilfe des zweiten, schon eher die Regeln für eine ideale Melodie erfüllenden, Themas wieder abbauen. Hier bewegt sich die Melodie vom Dominantton (Öffnung) zurück zum Grundton (Schwerpunkt). An dieser Stelle brachte Habbo passenderweise auch die Dialektik der Aufklärung ins Spiel.
- 15 Bei der anschließenden Analyse des Durchführungsteils wurde dann zwischen Handwerk (motivische Arbeit, Harmonik, Tempowechsel, Instrumentation, Rhythmus) und Bauplan (Arbeit am 1. Thema, Arbeit am 2. Thema, „Dialektik“) unterschieden. Damit kamen wiederum Elemente zum Tragen, die auch die Ohrwurm-Reihe thematisch durchzogen hatten.
- Unverkennbar deutlich wurde hier einerseits der Bezug zwischen Reihen- und Kursthematik sowie
- 20 andererseits die zunehmende Fähigkeit der Schüler, das soeben Erlernte auf den neuen Kontext zu übertragen.
- Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Offenheit der Schüler gegenüber dem Thema „Anatomie des Ohrwurms“ sowie ihre grundsätzliche Diskussionsbereitschaft es möglich gemacht haben, ein wohl auch für sie interessantes Themengebiet in vielerlei Hinsicht Gewinn bringend zu erforschen. Geschmälert wurde dieser Gewinn lediglich an manchen Stellen durch die beschriebenen
- 25 konzeptionellen Schwächen in der Methodik sowie der Ausartikulierung einzelner Stunden. Wurde das Thema jedoch didaktisch-methodisch gelungen umgesetzt (wie z.B. meiner Meinung nach während der Praxisphase), so wurden von den Schülern teilweise beeindruckende Erkenntnisse artikuliert, die im weiteren Verlauf des Kurses hoffentlich noch oft Anwendung finden werden.
- 30 Dass es Schüler gibt, denen die Beschäftigung mit der „Anatomie des Ohrwurms“ viel Spaß gemacht hat, durfte ich ein paar Tage nach Beendigung der Reihe erfahren, als ich Christina und Damian am Bahnhof traf, wir ins Gespräch kamen und Damian schließlich zu mir sagte: „Das war der interessanteste Unterricht, den ich je in Musik erlebt habe.“
- Dieses Lob nehme ich als Ansporn für weitere Projekte dieser Art. Auch mir persönlich hat die
- 35 Beschäftigung mit diesem Thema große Freude bereitet. Außerdem habe ich viel gelernt – sowohl fachwissenschaftlich als auch methodisch.
- Diese Examensarbeit mögen alle Interessierten als Anregung verstehen, selbst eine Unterrichtsreihe zum Thema „Anatomie des Ohrwurms“ durchzuführen, um so ihren Schülern einen hoffentlich

„lebendigen und fesselnden Einblick in musikalische Zusammenhänge“<sup>92</sup> anzubieten. Es würde mich freuen.

5

## 9. Literatur

- 10 Binkowski, Bernhard [Hrsg.]: Musik um uns (7. – 10. Schuljahr). Zweite, völlig überarbeitete Auflage. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1986
- Dobler, Franz: The Beast In Me. Johnny Cash und die seltsame und schöne Welt der Countrymusik. Aktualisierte Ausgabe. München: Wilhelm Heyne Verlag 2004
- 15 Hartwich-Wiechell, Dörte: Pop-Musik. Analysen und Interpretationen. Köln: Arno Volk Verlag Hans Gerig KG 1974
- Helmholtz, Brigitta: Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Helms/Schneider/Weber: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag 1995
- 20 Jourdain, Robert: Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag 2001
- Krausser, Helmut: Melodien oder Nachträge zum quecksilbernen Zeitalter. München: Paul List Verlag 1993
- 25 Miles, Barry: Paul McCartney – Many years from now. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH 1998
- 30 Niedersächsisches Kultusministerium [Hrsg.]: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium (Musik/Gymnasiale Oberstufe). Hannover: Berenberg'sche Druckerei GmbH und Verlag 1985
- Rohrbach, Kurt: Rockmusik – Die Grundlagen. Ein Arbeitsbuch für den Musikunterricht an Schulen. Zweite Auflage. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik 1995
- 35 Schaub, Stefan: Erlebnis Musik. Eine kleine Musikgeschichte. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG und Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG 1993

---

<sup>92</sup> vgl. Schaub (Buchrückentext)

Allgemeine Nachschlagewerke:

- 5 Lexikon „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“. Kassel/Basel/London: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG und Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG 1989

Zeitschriftenartikel

10

„Anatomie des Ohrwurms“. Gespräch mit dem Musikforscher Hermann Rauhe über das Erfolgsgeheimnis von Hits und Evergreens. In: Spiegel special, Heft 12/1995

„Klangwelten im Kopf“. Wege der Musik durch das Gehirn. In: Der Spiegel, Heft 31/2003

15

„Rezept für einen Hit“. In: Der Spiegel, Heft 36/2004

10. Quellen der verwendeten Hörbeispiele/Medienliste

20

Johann Sebastian Bach: Brandenburgische Konzerte (c) 1999 Universal Classics/Philips Classics (Academy of St Martin in the Fields/Sir Neville Marriner) (464 020-2)

The Beatles: 1962-1966 („Red Album“) (c) 1993 EMI Records (0777 7 97036 2 3)

25

Till Brönner: That summer (SACD) (c) 2004 Universal Classics & Jazz Germany (06024 9818669)

Johnny Cash: American IV – The man comes around (c) 2002 American Recordings, LLC (063 339-2)

30

Doris Day: Pillow Talk – 25 Greatest Hits Hit Memories Collection/ Companion (6188482)

35 Herbert Grönemeyer: Mensch (c) 2002 Grönland/EMI Electrola GmbH (7243 541621 2 1)

Herbert Grönemeyer: Mensch Live (DVD) (c) 2003 Grönland/Capitol Music/ EMI Music Germany GmbH & Co. KG (7243 4 90977 9 7)

Henry Mancini: The Best Of Henry Mancini (Original Hits) (c) 2001 Hot Town Music-Paradiso/  
BMG Belgium (PA 761/2)

5 George Michael: Songs from the last century (c) 1999 Geoff Overseas Ltd./Virgin Records Ltd.  
(7243 8 48740 2 5)

10 Purple Schulz: Sehnsucht – Die Balladen 1984-1999 (c) 1999 EMI Electrola GmbH  
(7243 4 97756 2 1)

Purple Schulz & Josef Piek: (c) 2003 EMI Music Germany GmbH & Co. KG  
Programmänderung (7243 5 93446 2 1)

15

20

25

30

35

## 11. Anhang