

# DIE FÜNFTE MAL ANDERS

**Praxis der Musiktheorie: Ein dynamisches Sonatensatzmodell eröffnet sinnlich-hörendes Vergleichen ohne große Voraussetzungen. Und warum sollte man Beethovens Fünfte nicht mal singend erschließen?**



© WCC/A. Nikiforov

Ulrich  
Kaiser

Wozu brauchen wir Modelle? Einen Stadtplan etwa verwendet man, um zu einem bestimmten Ziel zu kommen, doch wozu dient das Modell der Sonatensatzform mit kontrastierenden Themen? Sollen damit Schülerinnen und Schülern kulturgeschichtliche Zusammenhänge des 19. Jahrhunderts verdeutlicht werden, indem philosophische Ideengeschichte (F. HEGEL: These, Antithese, Synthese), Theoriegeschichte (A. B. MARX: „Haupt- und Seitensatz sind zwei Gegensätze zu einander, die in einem umfassenden Ganzen zu einer höheren Einheit sich vereinen.“) und Kompositionsgeschichte aufeinander bezogen werden? Für diese Absicht wäre das Modell kontrastierender Themen vortrefflich gewählt, man müsste dazu nur noch geeignete Kompositionen BEETHOVENS heranziehen und die „höhere Einheit“ durch einen harmonischen Vergleich von Exposition und Reprise veranschaulichen. Eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, doch im Schulunterricht wohl nicht machbar und im Hinblick auf Musik von HAYDN und MOZART zudem wenig sinnvoll.

Was also soll vermittelt werden, wenn in der Schule die Sonatenhauptsatzform zum Thema wird? Könnte es sein, dass man Schülerinnen und Schülern die Musik von HAYDN, MOZART und BEETHOVEN näher bringen und eine Orientierungsmöglichkeit für diese Musik anbieten möchte? Dann sind Lautstärkemodelle sowohl aus theoriegeschichtlicher Perspektive (J. RIEPEL: „Denn piano und forte kann unmöglich eine Erfindung



WOLFGANG AMADEUS MOZART



2 Std.



**M1** Lautstärkediagramme für Mozart-Sinfonien  
**M2** Anleitung zur Gehörbildung mit Zahlen (Dur/Moll)



**HB 03** Exposition, 1. Satz Sinfonie Nr. 5 mit Zentraltönen  
**HB 04** Exposition, 1. Satz Sinfonie Nr. 5 als Rhythmussatz



**M4** Rhythmuspartitur  
**M5** Die „Schicksalsforelle“ (Partitur)  
**Video** Gehörbildung, Dirigat und Tafelanschrieb zur „Fünften“ in der Praxis  
**Software** Wavepen

der Alten seyn, indem es in der Musik nichts anders ist, als Schatten und Licht bey den Mahlern.“) als auch aus methodischer Sicht geeignet, denn für die Darstellung von Lautstärkeverläufen werden keine Notenkenntnisse benötigt.

### DAS LAUTSTÄRKEMODELL

Vergleicht man beispielsweise die Lautstärkeverläufe der Kopfsätze der Sinfonien in Es-Dur KV 132, in Es-Dur KV 543 und in G-Dur KV 318 von W. A. MOZART (Abb. 3), kann man ein sehr brauchbares Lautstärkemodell für Expositionen entwickeln:

- Der erste Abschnitt einer Sinfonie – durchgehend leise (p) oder als f-p-f-p-Modell – heißt Hauptsatz (bzw. erstes Thema).
- Der erste längere Tuttiabschnitt im forte (f) heißt Überleitung.
- Der leise (p) Abschnitt nach der Überleitung heißt Seitensatz oder auch zweites Thema.
- Der laute (f) Abschnitt nach dem Seitensatz heißt Schlussgruppe. Er kann plötzlich einsetzen oder auch durch eine ‚Orchesterwalze‘ (kontinuierliches crescendo bis zum forte) eingeleitet werden. In diesem Teil findet sich häufig die sogenannte Arientriller-Kadenz.

Und darüber hinaus könnte festgelegt werden:

- Der erste größere Hauptabschnitt einer Sinfonie, der aus den Teilen Hauptsatz, Überleitung, Seitensatz und Schlussgruppe besteht, wird Exposition genannt.
- Eine Wiederkehr der Exposition heißt Reprise.
- Der Abschnitt zwischen Exposition und Reprise heißt Durchführung.

Ein weiterer Vorzug des Dynamikmodells zeigt sich darin, dass es sich leicht auf sechsteilige Expositionen wie zum Beispiel die der Sinfonien in A-Dur KV 201, D-Dur KV 297 („Pariser“) von MOZART und G-Dur Hob. I:100 („Militär“) von JOSEPH HAYDN erweitern lässt (Abb. 4).

Ein etwas längerer Teil im piano (p) nach der Schlussgruppe wird als Schlussgruppenthema bezeichnet. Der laute Abschnitt (f) nach einem Schlussgruppenthema heißt zweite Schlussgruppe.

Natürlich bestünde auch die Möglichkeit, von zwei Überleitungen und einer Schlussgruppe auszugehen (vgl. alternative Terminologie der Abb. 4). Welche Terminologie angemessener ist, lässt sich über die Wirkung ihrer Abschlüsse beschreiben: Überleitungen

enden mit einem Halbschluss, Schlussgruppen mit einem Ganzschluss.

Worin liegen die Vorzüge dieses musiktheoretischen Modells?

- Es ermöglicht Schülern, sinfonische Werke mit fokussierter Aufmerksamkeit zu hören.
- Es erfordert so gut wie keine Vorkenntnisse (z.B. keine Fähigkeiten im Notenlesen).
- Es ermöglicht ein hörendes Vergleichen sehr unterschiedlicher Werke (z. B. „hier beginnt die Schlussgruppe mit einem crescendo, dort gleich im forte“ oder „hier wechseln im Hauptsatz laute und leise Passagen, dort nicht“ usw.).
- Die Hörbeispiele (Expositionen) haben lediglich eine Länge von zwei bis drei Minuten. Das fordert die Fähigkeit zum konzentrierten Zuhören, ohne zu überfordern, und ermöglicht einen abwechslungsreichen Unterricht mit vielen Hörbeispielen.
- Fachbegriffe können auf Grundlage sinnlicher Anschauung eingeführt und später auf eben dieser Grundlage abgefragt werden.

Dynamikkurven für die Arbeit im Unterricht lassen sich mit der Software „Wavepen“ erzeugen, die sich auf der DVD zum vorliegenden Heft befindet.

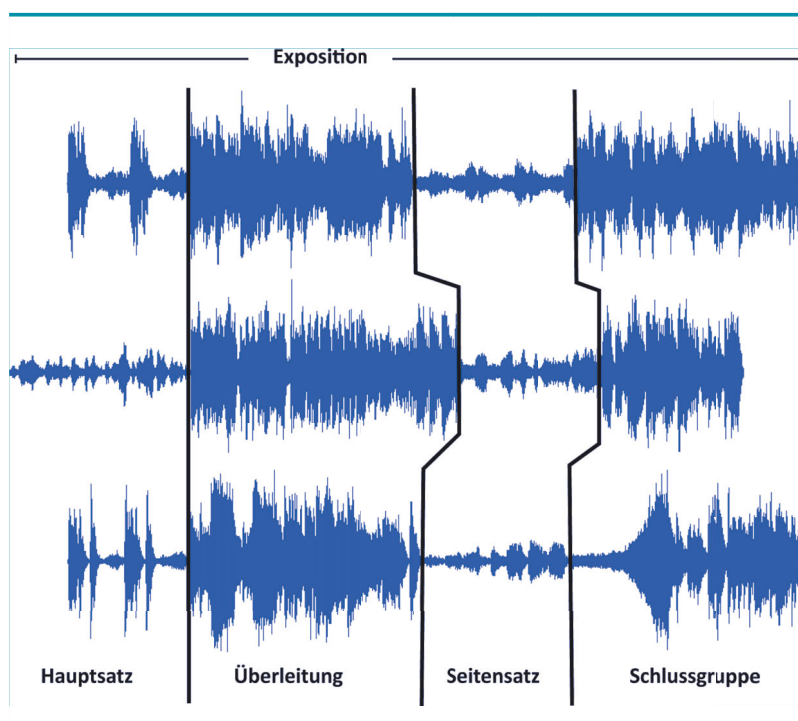


Abb. 3: Lautstärkeverhältnisse der Kopfsätze (Expositionen) der Sinfonien Es-Dur KV 132, Es-Dur KV 543 und G-Dur KV 318 von MOZART

## MODELLE IM MUSIKUNTERRICHT?

Wozu braucht man Modelle im Musikunterricht wie z.B. das der Sonatensatzform?

Modelle verwendet jeder Mensch tagtäglich, um eine komplexe Wirklichkeit zu verstehen und sich in ihr zu orientieren. Modelle vereinfachen einen Gegenstand auf anschauliche Weise (zum Beispiel unsere Erde als eine Kugel) und ermöglichen uns dadurch ein bestimmtes Verständnis von diesem Gegenstand. Dabei werden in einem Modell nur so viele Eigenschaften wie nötig berücksichtigt, was

nicht zu dem Glauben führen sollte, die vernachlässigten Eigenschaften wären weniger wichtig als die berücksichtigten. Sie sind es lediglich im Hinblick auf das, was man über ein Modell verstehen möchte. Das Modell der Kugel beispielsweise ermöglicht einen dreidimensionalen Eindruck von der Beschaffenheit unseres Planeten (Abb. 1). Für diesen Vergleich ist es unwichtig, dass die Erde von verschiedenen Atmosphäre-Schichten umhüllt wird. Möchte man diese verstehen, benötigt man ein anderes Modell (Abb. 2), in dem die Erde nicht als Kugel dargestellt wird. Dieses einfache Beispiel zeigt: Es ist kein Widerspruch, wenn es zu einem Gegenstand unterschiedliche Modelle gibt. Die Qualität der Modelle lässt sich dabei nur im Hinblick auf ihre Funktion beurteilen.



Abb. 1: Erde-Modell „Kugel“

© privat

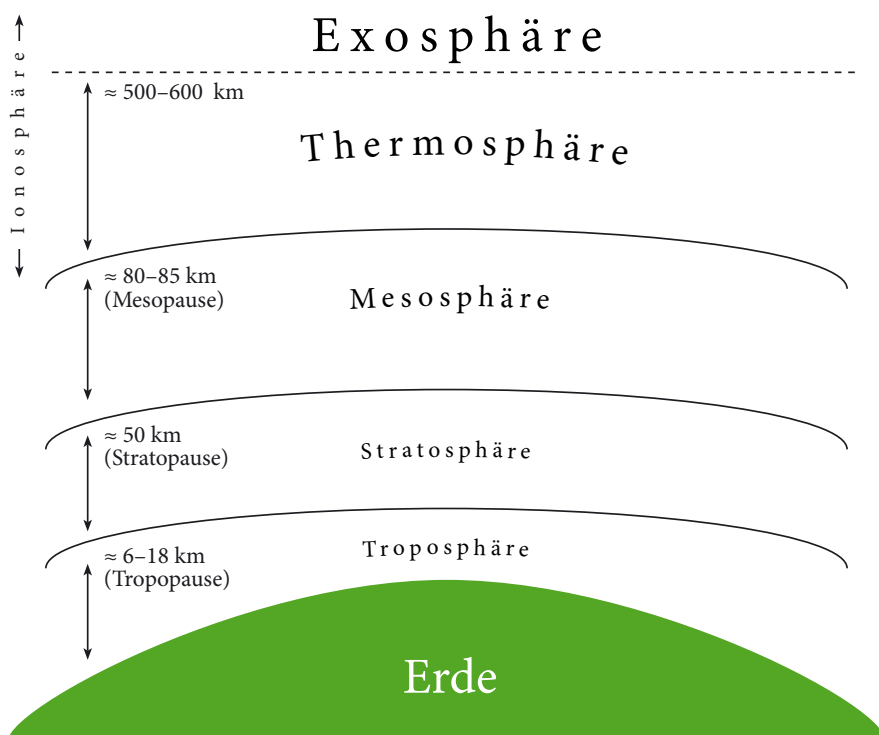


Abb. 2: Schichten-Modell

© privat

Und worin liegen die Nachteile des Modells?

- Es ist in erster Linie für Orchestermusik und nicht für Klaviermusik geeignet, da in dieser die dynamischen Kontraste nicht so ausgeprägt sind.
- Haupt- und Seitensatz (bzw. Themen) können nicht mehr als Periode und Satz exemplifiziert werden.
- Auch für dieses Modell müssen geeignete Werke ausgewählt werden, da es Expositionsverläufe gibt, an denen das Modell scheitert.

Das Lautstärkemodell hätte darüber hinaus noch zwei weitere Vorzüge:

Zum einen ist es für fachwissenschaftliche Anschlüsse offener als das Modell des Themendualismus. Der Themendualismus setzt bei einer sehr konkreten Gestaltung weniger Takte an, geht also vom Detail ins Ganze. Beim Lautstärkemodell hingegen kommt man vom Ganzen ins Detail. Beispielsweise könnten nach der Lautstärke die Instrumentation, dann Einschnitte/Zäsuren besprochen werden (Kadenzfolgen im Sinne der Gliederungsmodelle HEINRICH CHRISTOPH KOCHS), und erst abschließend wären Details wie thematisch-motivische Gestaltungen zu erörtern. Da letztere nur dann sinnvoll sind, wenn sie mit einer entsprechenden Hör- und Notenlesefähigkeit einhergehen, kann bei der Verwendung des Lautstärkemodells offen bleiben, wie weit man im Unterricht kommt.

Zum anderen wäre mit dem Lautstärkemodell eine ganz andere Form musiktheoretischen Arbeitens möglich. Angenommen, das Lautstärkemodell müsste nicht auf sokratische Weise gefunden werden („Zeichnen Sie ein Lautstärkediagramm ...“), sondern wäre zur Validierung vorgegeben („Überprüfen Sie, ob der Lautstärkeverlauf p-f-p-f die Exposition der Sinfonie zutreffend beschreibt“). Im diesem Fall käme Schülern die Aufgabe zu, ein musiktheoretisches Modell auf seine Tauglichkeit hin zu überprüfen. Und damit stände man wirklich am Beginn einer praktischen und kreativen musiktheoretischen Arbeit, die



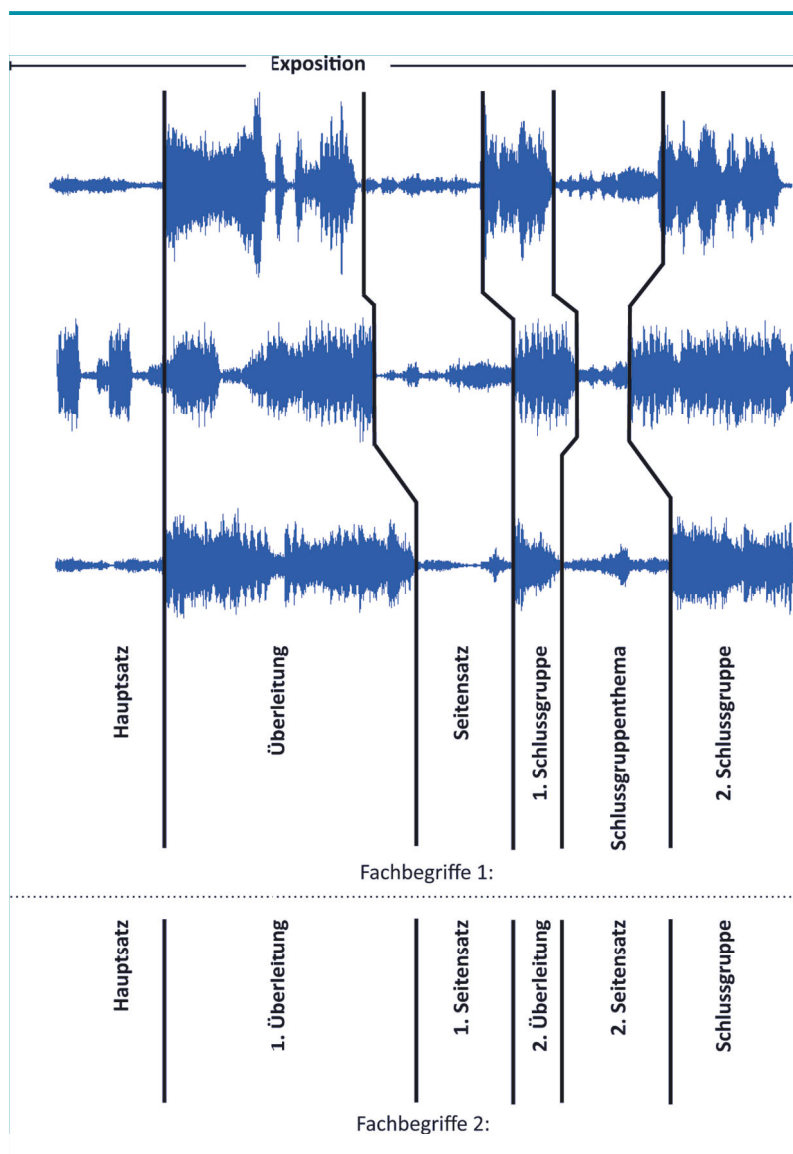
sogar eine wissenschaftspropädeutische Funktion erfüllten würde.

### DIE PRAXIS DER MUSIKTHEORIE

Die Praxis der Musiktheorie – ein Paradox? Der Systemtheoretiker und Soziologe NIKLAS LUHMANN hat 1974 einen Aufsatz mit dem provokanten Titel „Die Praxis der Theorie“ veröffentlicht. Er wies darauf hin, dass jede theoretische Idee eine praktische Tätigkeit erfordert, damit überprüft werden kann, ob eine theoretische Annahme richtig ist. Die S-Bahn in Karlsfeld (bei München) beispielsweise kommt in der Theorie alle 20 Minuten. Unsere tägliche praktische Überprüfung allerdings zeigt, dass diese Theorie (in Form von Fahrplänen) leider nur sehr eingeschränkt gültig ist (in München stadtbekannt). Würde man Schüler musiktheoretisches Wissen also überprüfen lassen, könnte das zu einer sinnlichen-praktischen musiktheoretischen Arbeit im Schulunterricht führen und auch die Motivation im Umgang mit Musiktheorie steigern.

Der Vorschlag, mit Musiktheorie zu beginnen und praktische Arbeitsaufträge daran anzuschließen, ist auch deshalb praktikabel, weil viele Modelle der Musiktheorie in ihrer Abstraktheit (Fugenform, A-B-A-Form, Klauselmechanik der Kadenz etc.) unmittelbar verständlich sind und nicht mehr intellektuelles Verständnis erfordern als das Lernen einer Englischvokabel. Aber der Vorschlag stößt in zweifacher Hinsicht auf Widerstand: Erstens kollidiert er mit einem derzeit unhinterfragten Dogma der Musikpädagogik: zuerst die Praxis, dann (wenn überhaupt) Theorie. Diese aus der Lernpsychologie an Kleinkindern entlehnte Erkenntnis als unabdingbare Grundlage des Musikverstehens ist für kleine Kinder selbstverständlich zutreffend, für höhere Jahrgangsstufen der Schulausbildung jedoch fraglich. Und zweitens erzeugt er ein Problem auf methodischer Ebene: Kann man Lernende sinnvoll und kritisch mit musiktheoretischem Wissen umgehen lassen, obgleich sie in vielen Musikstilen wenig Hörerfahrung haben und nur unbeholfen Noten analysieren können?

Ja, man kann. Allerdings wird es für Lehrende aufwendiger, weil die Analyseergebnisse (also die Modelle) gleich am Anfang der Stunde didaktisch gut aufbereitet zur Verfügung stehen müssen und damit jene zeitfüllende Fragetechnik suspendiert wird, die der Pädagoge KERSTEN REICH als „Osterhasendidaktik“ bezeichnet hat und die ein Unterrichten mit geringem Wissensvorsprung begünstigt. Zudem erfordert das Überprüfen einiger musiktheoretischer Modelle ein technisches Vermögen, das man in der Schule nicht



**Abb. 4:** Lautstärkeverläufe der Kopfsätze (Expositionen) der Sinfonien A-Dur KV 297 („Pariser“) von MOZART und G-Dur Hob. I:100 („Militär“) von HAYDN

LUDWIG V.  
BEETHOVEN

## DIE FÜNFTE DIRIGIEREN

HEINRICH SCHENKER hat darauf hingewiesen, dass eine Besonderheit des Kopfsatzes der Sinfonie Nr. 5 in ihrer regelmäßigen Syntax, also in der sehr übersichtlichen Taktgruppengestaltung liegt. Aus diesem Grund lässt sich die Exposition sehr gut im 4/4-Takt dirigieren, vorausgesetzt, ein dirigiertes Viertel entspricht genau einem 2/4-Takt in der originalen Partitur. Der Dirigierablauf lässt sich auf diese Weise sehr einfach auswendig lernen:

- Das rhythmisch meist sehr frei interpretierte Hauptmotiv wird weder am Anfang noch am Beginn der Überleitung dirigiert.
- Nach dem Anfangsmotiv folgen vier 4/4-Takte.
- Nach dem Hauptmotiv zum Beginn der Überleitung folgen vier 4/4 Takte und ein 2/4-Takt. Diese Taktgruppe wird einmal wiederholt.
- Anschließend kann man 4/4-Takte bis zum Ende durchdirigieren (16 Takte).

Dieses auf analytischen Erkenntnissen basierende Dirigat fühlt sich zur Musik so organisch an, dass man versteht, warum WILHELM FURTWÄNGLER sich von HEINRICH SCHENKER als Privatschüler unterrichten ließ.

Wird nicht dirigiert:



Auf diese Tonhöhen wird beim Dirigieren gezeigt:

Abb. 7: Dirigierpartitur zur Exposition der Sinfonie Nr. 5 (1. Satz)

und in der Hochschule nur selten voraussetzen kann. In diesen Fällen dürfte es besser sein, auf Inhalte zu verzichten (zum Beispiel auf das Thema „Alte Tonarten“), als Halbwissen und fachwissenschaftlich Falsches zum Unterrichtsgegenstand zu erheben. Das Lautstärkemo- dell erfordert jedoch (wie schon erwähnt) so gut wie keine technischen Voraussetzungen und ist deshalb auch für die Vorgehensweise „erst die Theorie, dann die Praxis“ geeignet.

## DIE FÜNFTE SINGEND ERSCHLIESSEN

Denkt man an BEETHOVENS Fünfte, werden viele vielleicht an Notenlesen, Sonatenform und ‚Klopfmotiv‘ erinnert. Aber kann man die fünfte Sinfonie nicht auch singen? – Ja, man kann, wenn man ein geeignetes Modell finden würde, das technisch einfach ist und sich musiktheoretisch angemessen zur Musik BEETHOVENS singen lässt. Abstrakte (einfache) Modelle zu strukturell komplexer Musik waren eine Spezialität des Musiktheoretikers HEINRICH SCHENKER. Im Folgenden wird sein Ansatz (nicht seine ganze Theorie) methodisch für eine Unterrichtseinheit zur Exposition des ersten Satzes von Beethovens Sinfonie Nr. 5 verwendet.

Am Beginn könnte eine Gehörbildung mithilfe von Zahlen stehen, die bereits von J.-J. ROUSSEAU im 18. Jahrhundert empfohlen worden ist, damit man sich nicht lange mit dem Erlernen der Solmisationssilben herumschlagen muss. Eine kurze Anleitung zur Gehörbildung mit Zahlen (Dur & Moll) zeigt das Arbeitsblatt M2. (Eine ausführliche Anleitung findet sich übrigens in der zweibändigen Gehörbildung des Autors).

In Abb. 5 ist das Tonhöhenmodell zu sehen, das zum Unterrichtsbeginn an die Tafel geschrieben wird (Abb. 6) und den Verlauf der gesamten Exposition des Kopfsatzes repräsentiert. Erstaunlich ist, dass die Tonfolge kein einziges Vorzeichen enthält und man beim Singen dennoch eine Modulation von c-Moll nach Es-Dur empfindet (symbolisiert durch die Pause). Die Modulation in die Nebentonart erfordert es, den ersten Teil des Tonhöhenmodells in c-Moll, den zweiten Teil in Es-Dur zu nummerieren.

Wurde die Tonreihe in der Klasse geübt und ggf. zuvor durch Gehörbildungsaufgaben in Dur und Moll abgesichert (M2), kann die Tonleiter zur erklingenden Musik BEETHOVENS gesungen werden. Die Dirigierpartitur (Abb. 7) veranschaulicht, wann auf welche Note an der Tafel gezeigt werden muss (vgl. auch HB 03). Von den Schülern wird dann der jeweils gezeigte Ton zur Aufnahme gesungen. Bereitet das Singen zur Musik keine Schwierigkeiten

mehr, können die individuellen Höreindrücke der Schüler über ein Unterrichtsgespräch gesammelt und in einem Tafelbild zusammengefasst werden. (Ein Videoclip zu Gehörbildung, Dirigat und Tafelanschrieb zur „Fünften“ in der Praxis befindet sich auf der DVD zum vorliegenden Heft.)

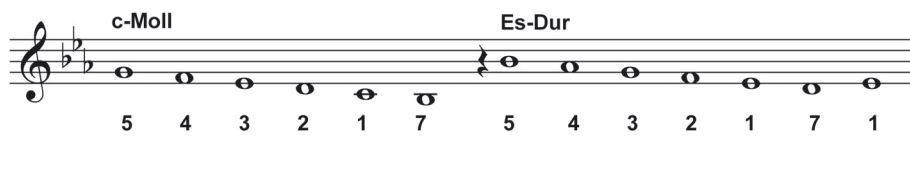
Kritiker und Liebhaber der Notenanalyse könnten an dieser Stelle einwenden, dass das Singen einer Tonleiter zur Musik nicht viel mit dem individuellen Kunstwerk zu tun hätte und es auch fragwürdig sei, ob sich dadurch ein Verständnis befördern lässt. Dem ist ganz allgemein zu entgegenen: Singen ist eine musikalische Betätigung, das Singen der Tonleiter zur Musik BEETHOVENS erfordert Konzentration und fördert aufmerksames Zuhören weit mehr als die verbale Aufforderung zum aufmerksamen Zuhören. Außerdem ist das Singen der Tonleiter kein Selbstzweck (obgleich es nach meinen Versuchen mit Schülern sowie auf Lehrerfortbildungen meistens nach dem ersten Singen hieß: „Noch mal...“). Denn das Tonleitermodell ermöglicht ein Vermessen der Musik BEETHOVENS und auf diese Weise eine Kommunikation über individuelle Hörwahrnehmungen an konkreten Stellen des musikalischen Verlaufs: „G und F zum Anfang werden oft wiederholt“, „beim G spielen nur Streicher“, „beim F wird es lauter“, „eine besondere Stelle war beim B“, „da habe ich ein Horn gehört“ etc. Was genau Lernenden beim Singen/Hören an BEETHOVENS Exposition auffällt, gibt Lehrenden Auskunft über Hörfähigkeiten und -gewohnheiten

und lässt sich wohl kaum allgemeingültig vorhersagen. Die Tafelskizze (Abb. 6) ist daher auch nur als grobe Skizze zu verstehen. Aber um auf den Einwand zurück zu kommen: Eine solcherart differenzierende Wahrnehmung hat sehr viel mit dem individuellen Werk zu tun und dürfte ein musikalisches Verständnis weit mehr befördern als ein angeblich klopfender Tod und die „per aspera ad astra“-Erzählungen, die das Werk in der Schulmusikpädagogik wie Satelliten umkreisen.

**DIE FÜNFTE RHYTHMISCH ERSCHLIESSEN**

Eignet sich nicht auch die Rhythmik der Fünften für einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Werk BEETHOVENS? Selbstverständlich bietet das einzigartige rhythmische Design der Sinfonie ein reizvolles didaktisches Potential. Aufgrund des schnellen Tempos und der Art des ‚Klopfmotivs‘ (Hand-to-Hand Spielweise, mit der linken Hand beginnend) dürfte diese Form der Annäherung jedoch einiges an rhythmischer Übung und Erfahrung im Ensemblespiel erfordern. In der Abb. 9 ist der Anfang einer Rhythmuspartitur zu sehen, deren Realisierung bewusst offen gehalten worden ist

Abb. 5: Tonhöhenmodell für die Exposition der Sinfonie Nr. 5 (Kopfsatz)



**WWW.MUSIK-OPENBOOKS.DE**

Die Überlegungen dieses Beitrags sind Ergebnis einer langjährigen Tätigkeit des Autors an Musikhochschulen sowie in Lehrerfortbildungen und haben zu einer OpenBook-Veröffentlichung geführt (Ulrich Kaiser, Sonate und Sinfonie. Ein altes Thema auf neuen Wegen. Unterrichtsheft, Kommentarheft und Medien, Karlsfeld 2012). Sowohl das OpenBook als auch (dank freundlicher Genehmigung durch Brilliant Classics) die Soundfiles aller in den Unterrichtseinheiten behandelten Werke können auf der angegebenen Webseite kostenlos heruntergeladen werden.

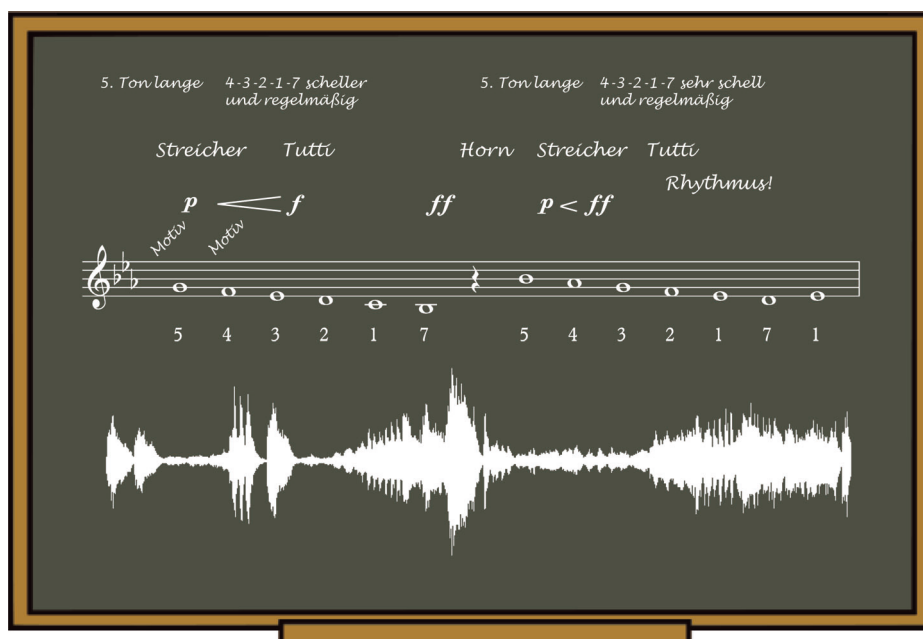


Abb. 6: Tafelskizze zur Exposition der Sinfonie Nr. 5 (1. Satz)

Abb. 9: Rhythmuspartitur zur Exposition der Sinfonie Nr. 5 (Beethoven)

und die den Einsatz von Stampfen, Fingerschnipsen, Tischklopfen, Rhythmusinstrumenten (Congas, Bongos, Tamburin) bis hin zum Becken (oder Topfdeckeln) erlaubt. (Die vollständige Rhythmuspartitur befindet sich als M4 auf der DVD zum vorliegenden Heft.) Nach dem Erklingen des Rhythmusarrangements zur Sinfonie im Klassenzimmer (HB 04) dürfte anschließend auch eine Auseinandersetzung mit dem originalen Notentext von BEETHOVEN problemlos gelingen. Denn mit Sicherheit ist nach dem Mitspielen zur Musik BEETHOVENS eine präzise Klangvorstellung für die Sinfonieexposition sowie eine Sensibilisierung für die Notation eines wichtigen musikalischen Details (Rhythmus) vorhanden.

Sollte übrigens nach BEETHOVEN zufällig FRANZ SCHUBERT auf dem Lehrplan stehen: Wie wäre es mit einer kleinen ‚Schicksals-Forelle‘, d. h. einer Mischung aus dem behandelten Kopfsatz und dem bekannten romantischen Lied in neuer Synthese als Zwischenmahlzeit und Zugabe etwa in einem Schulkonzert (s. M5 auf der DVD zum vorliegenden Heft)?

## ANLEITUNG ZUR GEHÖRBILDUNG MIT ZAHLEN (DUR & MOLL)

1. Tonreihe vorspielen und langsam (bewusst) auf Zahlen singen lassen
2. Nach einer Pause die Tonreihe wieder auf Zahlen singen lassen
3. Schülerinnen sollen die Tonreihe nur vorstellen, der Lehrende dirigiert die Tonreihe.  
Nur der letzte Ton der dirigierten Tonreihe (Grundton) wird von Schülerinnen und Schülern gesungen.
4. Darauf achten, dass immer wieder die 1 gesungen wird. Wenn der Grundton nicht mehr erinnert werden kann, muss die Tonreihe zum Auffrischen des Gedächtnisses wiederholt werden.
5. Schwierig sind die Töne 2, 4 und 6. Diese Tönen werden leichter erinnert, wenn sich Schülerinnen und Schüler davor die 1, 3 oder 5 vorstellen.

### Dur

6. Vor dem Singen des Leittons ist immer der Grundton vorzustellen.
7. Wird diese Übung mit Ruhe und Zeit für die Gedächtnisleistungen ausgeführt, bereitet das Singen der verminderten Quinte (4–7) in der Regel keine Probleme (weil zwei Töne im Bewusstsein erinnert werden, nicht aber das dissonante Intervall).

### Moll

6. Wird die Tonreihe mit 7 als Leitton geübt, ist es sehr interessant, dass meist die verminderte Septime (6–7) als auch die verminderte Quarte (3–7) ohne Probleme gesungen werden können.
7. Die Tonreihe mit der natürlichen 7 wird für die 5. Sinfonie von L. v. Beethoven benötigt.

**Dur:**

1 2 3 4 5 6 5 4 3 2 1 7 1

**Moll:**

1 2 3 4 5 6 5 4 3 2 1 7 1

**Dur**

**Moll**

Lehrerin/ Lehrer sagt:	Schülerinnen/ Schüler singen:
1	
3	
5	
1	
5 denken, 6 singen	
1	
3 denken, 4 singen	
5	
1 denken, 2 singen	
usw.	

Lehrerin/ Lehrer sagt:	Schülerinnen/ Schüler singen:
1	
3	
5	
1	
5 denken, 6 singen	
1 denken, 2 singen	
1	
7	
3	
usw.	



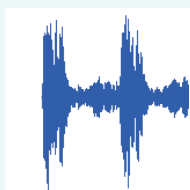
## DER ERSTE SINFONIEABSCHNITT

### 2 x 2 = 4: Der erste Teil

In dieser Übung geht es darum, für den jeweils ersten Abschnitt einer Sinfonie Lautstärkediagramme zu erstellen. Zeichnen Sie beim ersten Anhören die Lautstärkediagramme eventuell noch auf ein Skizzenblatt, damit Sie sehen können, ob die Länge Ihrer Diagramme in die unten vorgegebenen Zeichenfelder passt. Für das erste Hörbeispiel ist der Lautstärkeverlauf des Anfangs vorgegeben:

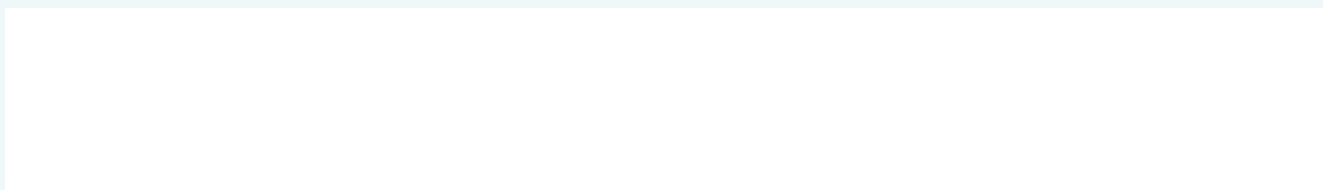
#### AUFGABE 1

Lautstärkediagramm für den Anfang der Sinfonie in Es-Dur KV 132 von W. A. Mozart



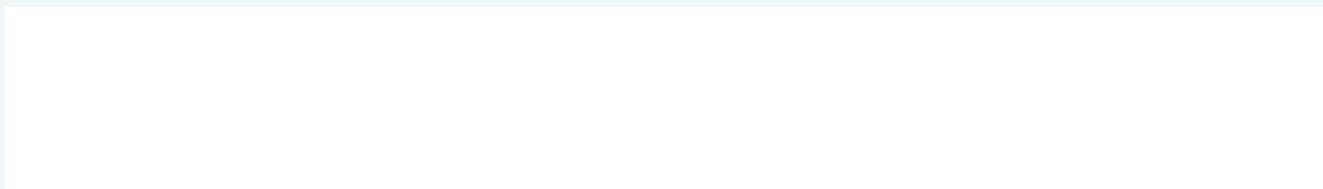
#### AUFGABE 2

Lautstärkediagramm für den Anfang der Sinfonie in Es-Dur KV 543 von W. A. Mozart



#### AUFGABE 3

Lautstärkediagramm für den Anfang der Sinfonie in G-Dur KV 318 von W. A. Mozart



#### AUFGABEN

1. Untersuchen Sie die Lautstärkediagramme und benennen Sie die Sinfonien, von denen Sie die Lautstärkeverläufe des Anfangs kennen.
2. Entwerfen Sie (gegebenenfalls in Gruppenarbeit) einen Idealtypus, mit dem sich alle drei Lautstärkediagramme angemessen beschreiben lassen.