Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins

Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein

Band: 52 (1934)

Artikel: Singbewegung und Schule : vergleichende Betrachtung zur Methodik der neuen Schulmusik

Autor: Cherbuliez, A.-E.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-146889

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.09.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

SINGBEWEGUNG UND SCHULE

VERGLEICHENDE BETRACHTUNG ZUR METHODIK DER NEUEN SCHULMUSIK

VON PROF. DR. A.-E. CHERBULIEZ, CHUR

Inhaltsübersicht:

I. Allgemeine Grundlagen der Schulmusik:
  a) Ästhetische Erziehung,
  b) Chorischer Gesang,
  c) Instrumentalmusik,
  d) Lehrerausbildung.
II. Geschichtliches:
  a) Schweizerische Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulmusik von Rousseau bis Joh. Rud. Weber,
  b) Französische, englische und deutsche Methoden der Schulmusik.
III. Deutsche und französische Methoden der Schulmusik in der Gegenwart.
IV. Schweizerische Schulmusikpraxis der Gegenwart.
V. Das Problem der Spielmusik im Rahmen der Schulmusik.
VI. Schulopern als synthetische Methode.
VII. Schallplatte in der Schulmusik und Schulfunk.
VIII. Besprechung einschlägiger Literatur.

I.

Die Schule gibt dem jungen Menschen ein bestimmtes und durch Lehrpläne im voraus festgesetztes Maß an Wissen, Können, an Übung im Nachdenken und an Anregung zu selbstschöpferischer Betätigung. Sie möchte damit für das ganze Leben Stütze und Unterbau geben. Wenn es auch vielleicht nicht ausdrücklich immer wieder dem Schüler vor Augen geführt wird, so ist die Vermittlung dieses Wissens und Könnens, dieser Ausbildung von (in der Hauptsache) geistigen Fähigkeiten doch stets als Grundlage für ein sinnvolles Heranwachsen des jungen Menschen, als Grundlage für eine vertiefte Charakterbildung und als eine ernstgemeinte Vorbereitung für die unvermeidlichen Kämpfe und Prüfungen des Lebens in ideeller und materieller Hinsicht gemeint. Es geht also doch letzten Endes auch bei der schein-

bar nur um Vermittlung des Wissens bemühten Schulausbildung um den ganzen, den individuellen Menschen, dem auf diese Weise eine Hilfe zur sinnvollen (und womöglich erfolgreichen) Gestaltung seines (äußeren und inneren) Lebensschicksales gegeben werden soll.

Gehört die «ästhetische» Erziehung, die methodische Einführung in das Reich der Schönheit und in die Welt des künstlerischen Erlebens (oder gar Schaffens) auch zu den Aufgaben der Schule? Diese Frage ist schon seit langem sehr umstritten. An den Beispielen und Lehren der Geschichte kann der Schüler sich Waffen schmieden zur Erkenntnis des Wertes von Charaktereigenschaften und der Macht des Schicksals. Am Wesen und Bau der Sprachen, aus den Gesetzen der exakten Wissenschaften können ihm die Ergebnisse logischen, scharfen Denkens und Ausdrückens nützliche Vorbilder werden. Ist aber das Künstlerische an sich und dessen Äußerung in einer festumrissenen Kunstpraxis, ist die Welt der Schönheit und die mit ihr engstens verbundene Möglichkeit, im Rahmen des Schönen das Charakteristische mit künstlerischen Mitteln zum plastischen Ausdruck zu bringen, ebenfalls ein wesentlicher Teil jenes Minimums an geistigen Waffen, welche die Schule dem jungen Menschen mit auf den Lebensweg geben will? Stellt man den Gedanken in den Vordergrund, daß eine harmonische Gesamtausbildung (und damit Gesamthaltung dem Leben und seinen Problemen gegenüber) das eigentliche Wesentliche sei, und daß Wissen, Können, Nachdenken, Selbstschöpferisches letzten Endes nur Beiträge zur partiellen Lösung des Gesamtproblems der Jugenderziehung seien, dann hält es nicht schwer, auch der ästhetischen Erziehung in irgendeiner konkreten Form einen berechtigten Platz im Gesamtlehrplan der Schule anzuweisen. So hat man in Verfolg dieser idealistischen Grundanschauung, die den Menschen als Ganzes sieht und in der harmonischen Ausbildung dieser Ganzheit die beste Grundlage zur Bewältigung der ewig wechselnden Lebensprobleme und dadurch auch zur individuellen Spezialisierung zu schaffen glaubt, auf mannigfache Art versucht, der ästhetischen Erziehung im Schullehrplan dauerhaften Lebensraum zu schaffen. Hierfür sind im wesentlichen drei Gebiete in Frage gekommen: Zeichnen, Modellieren und Malen, kunstgeschichtlicher Unterricht und das große Gebiet der Musik.

Für Primar- und Sekundarschulen handelt es sich auf letzterem normalerweise nur um chorischen Gesangsunterricht. Er hat den außerordentlich großen Vorzug, das natürlichste und edelste Mittel der Tonerzeugung, die menschliche Stimme selbst, die schon vom zartesten Kindesalter an ihrem Träger in eigentlich erstaunlichem Umfang geradezu als ein Geschenk des Himmels zur Verfügung steht, unmittelbar und fruchtbar zu verwenden. Die tiefe und wunderbare Verbindung des musikalischen, gesungenen Tones mit dem Wort schafft des weiteren eine ideale Verknüpfung mit der Sprache, also demjenigen Element, das auch für das Kind die Brücke der geistigen Verständigung mit der Außenwelt darstellt und in immer stärkerem Maße es damit an diese Umwelt bindet. Der Gesang ist daher geeignet, dem werdenden Menschen eine unvergleichlich wirksame und unmittelbar in rein seelischen Bezirken verlaufende Brücke zu seiner Heimat (das ist eben seine nächste und wirklichste Umwelt) im verklärenden Medium künstlerischen Geschehens und ästhetischer Sublimierung zu geben. Umgekehrt ist aber auch durch den Gesang die pädagogisch und in bezug auf den richtigen Grundsatz einer staatspolitisch gesunden Erziehung wichtige Möglichkeit gegeben, dem Schüler auf ästhetischem Wege ein festes und dauerhaftes Band mit seiner Heimat, seinem Vaterland, den Stätten seiner Kindheit, dem Geiste seiner Familie und seines Familienlebens zu verschaffen, das um so unzerstörbarer ist, als es mit dem sehr bedeutsamen Faktor der intuitiven Bindungen und der gewissermaßen unter dem Tagesbewußtsein sich abspielenden Kräfte des Zusammenhaltes versehen ist. Um so größer ist naturgemäß die Verpflichtung der verantwortlichen Instanzen und Einzelpersönlichkeiten, bei der Vermittlung dieses Bandes durch den Schulgesang die Echtheit der volkstümlichen Bindungen und Unterlagen, die Begründetheit der bodenständigen Verankerung, die gleichzeitige Einhaltung eines Mindestmaßes ästhetischer Qualitäten in Stoffwahl und Ausführungspraxis gewissenhaft zu überwachen und einzuhalten. Für Mittel- und Hochschulen kommt zum Gesangunterricht noch die Pflege der Instrumentalmusik, Einführung in die Musiktheorie beziehungsweise das Studium der eigentlichen Musikwissenschaft hinzu.

Ist schon im Gesangunterricht einer der stärksten Antriebe (und zugleich eine nicht zu verachtende Anderseinstellung

und sogar Erleichterung des didaktischen Vorgehens) in der nichtsolistischen, sondern chorischen Ausübung vorhanden, der zudem mittels der Gesetze der Massenpsychologie das so wichtige Empfinden für die «Gemeinschaftshandlung» stärkt, so macht sich diese soziologische Seite der Musikausübung im Instrumentenspiel auf besondere Art bemerkbar. Zwischen das lebendige Einzelindividuum und die Gemeinschaft ist das objektive Werkzeug des Instrumentes (z. B. Streich-, Blas- oder Zupfinstrument) eingeschaltet, dessen technische Handhabung allerdings viel weniger der Intuition überlassen bleiben kann, als das Singen, das aber gerade dadurch der Empfindung der Gemeinschaft eine Einheitlichkeit gibt, die irgendwie etwa mit derjenigen gemeinsamer rhythmischer oder gymnastischer Bewegungen verglichen werden kann. Andererseits ist das so wichtige Element (wichtig nämlich in unserem Ton- und Gehörserleben) der Klangfarbe, des musikalischen Timbres beim Zusammenwirken verschiedener Instrumenten-Gattungen noch erheblich mannigfaltiger vertreten als beim Schulgesang (selbst bei gemeinsamem Singen von Knaben und Mädchen). Die ästhetische Wirkung der Instrumentalmusik ist daher eine durchaus andere und in ihrer Art mindestens ebensosehr der harmonischen Gesamtausbildung des Einzelindividuums förderliche, als dies bei der Gesangsmusik der Fall ist. Dazu kommt, daß die Instrumentalmusik einen so wesentlichen Teil des öffentlichen und privaten Musiklebens darstellt, daß eine ästhetische Ausbildung, die sich in sinngemäßer Verbindung mit den Realitäten des Musiklebens entwickeln möchte, an ihr auf die Länge kaum vorüber gehen kann. Noch eines eigenartigen Umstandes ist zu gedenken, der fast etwas Paradoxes an sich hat. So viel leichter es nämlich wird und ist, auf rein intuitive Weise innerhalb der Gesangsmusik einen gewissen Weg zurückzulegen und im chorischen Singen zu einem einigermaßen abgerundeten Können zu gelangen, so schwer ist für den Einzelnen wie für die Chorgruppe, zu derjenigen Leistungsfähigkeit vorzustoßen, die zur Wiedergabe des vokalen Meisterwerkes an sich erforderlich ist. Dieser Weg an das «Meisterwerk» heran ist tatsächlich dem Instrumentalspieler in vielen Fällen leichter gemacht, wenn er einmal eine gewisse Stufe des Könnens erreicht hat, die allerdings als solche meist viel schwerer zu erlangen ist als auf chorgesanglichem Gebiete. Um ein Beispiel zu nennen:

Es wird eine Seltenheit sein, daß ein Schülerchor eine polyphone Komposition eines alten Meisters wirklich einwandfrei ausführen kann; manches Schülerorchester kann aber einen klassischen Sinfoniesatz sehr erfreulich wiedergeben.

Eine besondere Stellungnahme zu dem Problem der Musikerziehung in der Schule und durch die Schule (kurz «Schulmusik» genannt) wurde für die Lehrerausbildungsanstalten (Lehrerseminare) erforderlich. Grundsätzlich umfaßt, wie nunmehr zusammenfassend kurz gesagt werden kann, die Schulmusik als solche die ästhetische Erziehung durch das Mittel der Musik, aber auch die Erziehung zum besseren Verständnis dieser Kunst. Erstere Aufgabe bedient sich der Vokal- und Instrumentalmusik und kann auf dem Wege über die musikalische Kulturgeschichte dem Schüler ästhetische Verbindungsfäden zu andern Schulfächern vermitteln; sie will ferner das Ihrige dazu beitragen, das Schulleben als Ganzes tiefer und beglückender unter dem Zeichen des Gemeinschaftsgedankens zusammenzufassen und zu vereinheitlichen, ferner durch die Kunst das jugendliche Seelenleben qualitativ zu heben. Daneben geht die andere Aufgabe dahin, die Freude an der Musik und ihren verschiedenartigen Ausübungsmöglichkeiten zu erhöhen, Sinn und Verständnis für die Leistungen der großen Tonmeister zu stärken, elementare Kenntnisse des so wichtigen Stilbegriffes in der Musik zu vermitteln und damit auch die künstlerische Selbstkritik zu wecken, schließlich gewissermaßen den Schüler nach Möglichkeit zu einem brauchbaren und idealistisch gesinnten späteren Teilnehmer am öffentlichen, kirchlichen oder privaten Musikleben in passiver oder aktiver Form (als Hörer oder Vereinsmitglied usw.) «vor»-zuerziehen. Werden diese Ziele der Schulmusik ernst genommen, so ergibt sich daraus unabweisbar die Notwendigkeit, auch im Lehrerseminar diese Seite der eventuellen späteren Lehrertätigkeit genügend zu berücksichtigen und in der Lehrerausbildung nachwirken zu lassen.

Der Primarlehrer hat sich bei uns auf alle Fälle darauf vorzubereiten, als Lehrer einer Gesamtschule oder einer ihrer Abteilungen den Gesangsunterricht zu erteilen. Dies gilt auch in gewissem Umfang für den werdenden Real- und Sekundarlehrer. Zur Erteilung des Gesangsunterrichtes durch

einen Einzelnen gehört aber auch im Falle des ausschließlich chorischen Singens in der Schule einmal die Fähigkeit vorzusingen, also eine einigermaßen solistische Ausbildung, dann aber zugleich Kenntnis der speziellen Bedingungen des chorischen Singens an sich. Neben diesen praktisch-technischen Vorbedingungen kommt aber auch in den meisten Fällen der Praxis die teilweise Vermittlung des zu verarbeitenden Unterrichtsstoffes mit Hilfe eines Instrumentes (z. B. Violine und Klavier, vielleicht auch ein Blasinstrument oder Harmonium) in Frage. Vor allem ist aber weiterhin der Primar- und Sekundarlehrer in unserem Lande erfahrungsgemäß sehr oft in der Lage oder auch in die Notwendigkeit versetzt, außerhalb der Schule als musikalischer Leiter von Gesangs- oder Instrumentalvereinen (Gemischte Chöre, Frauen- und Männerchöre, ja Doppelquartette und vor allem Kirchenchöre, Harmonie- und Blechmusikvereine, Orchestervereine), weiterhin als Organist, ja auch als Musiklehrer schlechthin, sich in seiner Gemeinde zur Verfügung zu stellen und zu betätigen. Theoretisch und grundsätzlich sind die schweizerischen Lehrerseminare nicht abgeneigt, dem jungen Lehrer auch für diese erweiterte und «zusätzliche» musikalische Betätigung ein genügendes Fundament im normalen Musikunterricht ihrer Lehrpläne zu geben, ohne indessen begreiflicherweise eine Garantie dafür übernehmen zu können, daß der junge Lehrer in seiner Praxis nunmehr sich auch als Musiklehrer, Dirigent und als Organist bewähre.

Das didaktisch-organisatorische Hauptproblem bei der Durchführung der Schulmusikpraxis besteht darin, die durchschnittlich eher beschränkte zur Verfügung stehende Stundenzahl in sinnvollem Gleichgewicht zwischen intuitiver Betätigung der Sing- und Spielfreudigkeit der Jugend, zwischen auf Nachahmung (Nachsingen) beruhender Aneignung des musikalischen Stoffes auf der einen Seite und zwischen intellektuellem Erlernen und systematisch-bewußtem Durcharbeiten der technischen Grundlagen des Singens und Spielens auf der anderen Seite aufzuteilen. Die beiden Pole dabei sind: vollständig mechanisches Einpauken von Liedern durch Nachsingen, oder Überlastung des Schülers mit abstraktem, theoretisch-trockenem Wissensstoff. Einer guten Lösung dieses Problems gelten die zahlreichen pädagogisch-didaktischen Versuche, der Schulmusikpraxis ein geschlossenes, einheitliches Lehrsystem zu unterbauen. Da die

Schweiz auf diesem Gebiet früh schon sehr tätig war, gegenwärtig aber sonderbarerweise vielfach gerade hier hinter der Entwicklung der Schulmusikmethoden ihrer Nachbarn zurückblieb, so ist es vielleicht gegeben, das geschichtliche Werden des Schulmusikproblems kurz zu betrachten.

II.

Auch die Schulmusik konnte nicht an dem fundamentalen Problem der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Arten der Tonaufzeichnungen (Notationen) vorübergehen. Da es sich doch normalerweise darum handelt, eine schon vorhandene, also schon komponierte Melodie (oder eine Vereinigung solcher) zu reproduzieren, und da die mündliche Tradition durch das gedächtnismäßige Behalten (die z. B. im Mittelalter eine ziemlich erhebliche Rolle spielte) heute keine brauchbare Grundlage der Schulmusikpraxis bilden kann, muß der Lehrer eine einwandfrei an sich lesbare und auch von ihm selbst lesbare Niederschrift der Melodie vor sich haben und bestrebt sein, auch seinen Schülern die Kunst des Notenlesens irgendwie beizubringen, weil eben das System des gehörmäßigen Eindrillens unfruchtbar sein und bleiben muß. Das ist ja das Eigentümliche an der Musik, daß sich bei ihr zwischen die Vollendung des Kunstwerkes (wie es in der Partitur vorliegt) und die eigentliche Realisierung im tönenden Leben und Erleben noch das komplexe Phänomen der Reproduktion einschiebt; dies gilt für das schwierigste Meisterwerk wie für das einfachste Kinderlied. Beim Singen nach Noten ist nun die Reproduktion an einen dreifachen geistig-körperlichen Vorgang gebunden: erst muß der Sänger das betreffende Zeichen der Notation interpretieren, d. h. lesen können; dann muß er damit eine bestimmte Tonhöhe und Tondauer im Geiste verbinden und die entsprechende Tonerzeugung mit seinen Stimmorganen durchführen; endlich muß er eine Reihe von Faktoren der Darstellung der musikalischen Linie berücksichtigen, die aus dem Charakter der Stelle, aus den Vortragszeichen (Akzenten, Tonstärken usw.) hervorgehen. Für den Ungeübten, sei er Kind oder Erwachsener, bedeutet dies zweifellos eine nicht zu verkennende Schwierigkeit, und die Methoden der Schulmusik bemühen sich alle grundsätzlich, das Zusammenarbeiten dieser Teilprozesse bei der musikalischen Repro-

duktion möglichst reibungslos und mühelos zu gestalten oder gar einen von ihnen durch geeignete Mittel gänzlich auszuschalten.

In diesem Sinne gehört Guido von Arezzo (995 bis 1050) zu den bedeutendsten Musikpädagogen aller Zeiten. Es war etwas Unerhörtes, als ihm gelang, daß die Sängerknaben aus Antiphonarien bisher noch nicht gehörte Gesänge lernten — er mußte dem Papst Johann seine Methode vorführen, und auch diesem gelang es in kurzer Zeit, unter Beachtung der von Guido gegebenen Regeln, die Melodie eines Verses, die er bisher noch nicht singen gehört hatte, zu lernen. Was hatte Guido denn erreicht? An Stelle des Erlernens durch wiederholtes Vorsingen hatte er eine auch für den Anfänger brauchbare Methode gefunden, diejenigen Zeichen, mit welchen die Melodien notiert waren und die bis jetzt nur dem Lehrer zugänglich waren, so deutlich als Tonsymbole aufzufassen, daß eine sichere Tongebung durch sie gewährleistet war. Der Johannes-Hymnus (Ut queant laxis...) gab mit den Anfangssilben seiner Halbzeilen die Möglichkeit, eine unserer Durtonleiter in ihren sechs ersten Tönen genau entsprechende Tonfolge so zu erlernen, daß sich der Automatismus zwischen Tonsilbe und musikalischem Ton von bestimmter Höhe einstellte. Durch die Ausschaltung der mündlichen Überlieferung in der Musikpädagogik konnte daher das Erlernen der Melodien zeitlich abgekürzt und sehr erleichtert werden: der Weg zwischen dem in Notenschrift fixierten Kunstwerk und der tönenden Reproduktion wurde verkürzt! Die Verbindung von deutschen Tonbuchstaben mit lateinischen gab dem ganzen, zwanzigtönigen System der guidonischen Töne, die in Sechstonreihen (Hexachorden) angeordnet waren, eine zugleich absolute und relative Bedeutung. Jeder Tonname zeigte zugleich an, wie die Note an sich heißt, aber auch, welche Stellung sie im betreffenden Hexachord einnimmt. Das ist zweifellos eine geniale Erkenntnis und ein glänzender methodischer Einfall; denn damit ist schon im Prinzip die «funktionelle» Bedeutung des einzelnen Tones innerhalb einer bestimmten Tonreihe festgelegt. Nach Guido wurde aus der Sechstonreihe die Sieben- bzw. Achttonreihe, d. h. die einen Oktavraum ausfüllende Skala. Das Guidonische didaktische Prinzip aber, die Beseitigung des Auswendigsingens (und des Melodielernens allein auf dem Wege des Eindrillens durch Vorsingen) durch

eine individuell selbständige Tonvorstellung und die daraus automatisch folgende Tonerzeugung, ist bis heute unverändert das eigentliche Kernproblem der elementaren Musikpädagogik geblieben. Das Auge soll die Melodiezeichen ebenso sicher und rasch lesen können, wie man Buchstaben zum Lesen erkennt; damit muß die Fähigkeit des Sängers verbunden werden, aus der optischen Erkenntnis sofort und womöglich, wie gesagt, automatisch die entsprechende Tonvorstellung und anschließend die dazugehörige Tonbildung vorzunehmen. Auf der Guidonischen Reform mit ihrer Technik der «Solmisation» beruht die Musikerziehung im späten Mittelalter; Humanismus und Reformation stellen Höhepunkte der Entwicklung und der Leistungsfähigkeit der Schulmusik in allen Ländern dar, in denen die sieben freien Künste und die alten Sprachen Grundlage des Lehrplanes bildeten. In den Schulen beider Konfessionen wird mit der Choralmusik begonnen, d. h. mit deutschen oder lateinischen einstimmigen Kirchengesängen; die Schüler müssen das Notensystem mit Linien und Zwischenräumen, die Schlüssel, die den Noten ihre absolute Tonhöhenbedeutung verleihen, und die Guidonischen Silben auf der Basis von do, re, mi, fa, sol, la, si, do lernen. Ganz klar wird dem Schüler schon damals beigebracht, daß der Buchstabe allein noch kein Ton ist, sondern erst durch das Tonwort der guidonischen Silbe zum lebendigen Klang wird. Neue Bildungsideale tauchen in der Schulmusik auf, Kirchen- und Chordienst verändern sich und mit ihnen die Art des Musikunterrichtes. Zu Anfang des 17. Jahrhunderts beginnt in Ländern deutscher Zunge allmählich auch die Aufmerksamkeit der Schulmusikpädagogen sich der musikalischen Ausbildung des Volksschülers zuzuwenden. Im 18. Jahrhundert jedoch geht in den höheren gelehrten Schulen die Pflege der Musik offensichtlich zurück.

Es kommt der große Augenblick, da einseitige Ausbildung des Verstandes als alleinige Grundlage des Schullehrplanes zurückgewiesen wird, die kindliche Seele, die Anlagen des Kindes und ihre natürliche Entwicklung einen neuen Maßstab abgeben und diese neue Einstellung zum Gesamtproblem der Erziehung sich auch auf dem Gebiete der Schulmusik bemerkbar macht. Ein ausgesprochen «philanthropischer» Zug kam jetzt in die Pädagogik und damit auch in die Musikpädagogik. J.-J. Rousseau (1712—1778), der Genfer Kulturphilosoph, überwand den Rationalismus, in dem

er aufgewachsen war, glaubte an die Güte alles dessen, was unmittelbar aus den Händen des Weltenschöpfers hervorgeht, aber erkannte, daß ebensosehr die Gefahr vorliege, unter den Händen der Menschen zu entarten. Daher der fanatische Ruf Rousseaus, das Kind vor schädlichen kulturellen Einflüssen (falscher Bildung, gesellschaftlich starren Konventionen, unmoralischen Vorbildern) zu bewahren. Rousseau war ein leidenschaftlicher Musikfreund und hat auf verschiedenen musikalischen Gebieten sehr originelle und zum Teil sogar wichtige Beiträge geleistet, obwohl er, streng genommen, zeit seines Lebens ein Dilettant in der Musik geblieben ist. Er glaubte an die größere Zuverlässigkeit des Gehörs gegenüber dem (notenlesenden) Auge; er spricht es deutlich aus, daß man die Kinder anregen sollte, selbstschöpferisch durch Erfindung musikalischer Phrasen (sogar mit kleinen Modulationen) sich zu betätigen. Auch er kennt also das schöpferische Arbeitsprinzip. Wichtig ist, daß Rousseau die alte Solmisationsart ablehnt, überhaupt kein Freund des frühen Notenlesens ist, und ganz deutlich vorschlägt, nur zwei Tongeschlechter zu Grunde zu legen, dafür aber bei gleichen Verhältnissen der Töne zueinander gleiche Tonsilben zu gebrauchen. Er stellt sich mit anderen Worten auf die Seite der «Relativisten», denen die funktionelle Stellung der Einzelnote innerhalb der Notengruppe (und damit der durch sie gegebenen Tonart), unabhängig von ihrer absoluten Höhe und absoluten Tonbenennung, die Hauptsache ist. Wichtig ist auch, daß Rousseau innerhalb der Musikpädagogik insofern seinen Kampfruf «Zurück zur Natur» wahrmachen will, als er jeglichen Drill, alle mechanischen Lehrprozesse, alles Überwiegen von Regeln beim Musikunterrichte der Jugend ablehnt und dafür aber eine fein und reich gestufte Anordnung der musikalischen Entwicklung von den Lallmelodien des Kleinkindes bis zum Blattsingen der fast Erwachsenen verlangt.

Als Freund des Volkes fiel es ihm auf, daß die Volksmusikpflege darniederlag. Er glaubte einen Grund dafür in der zu großen Schwierigkeit des Notenlesens zu finden. Als Ausweg erschien ihm die Ziffer, mittels welcher sowohl Tonhöhenabstände (Intervalle) als auch die Beziehungen eines Tones zum melodischen Tonartzentrum festgelegt werden können. Dies führte zu der bekannten Denkschrift von 1742 über ein «Projet concernant de nouveaux signes pour la

musique». Mit Ziffern, Punkten, Häkchen und Strichen wird die Notation in bezug auf Tonhöhe, Tondauer und Taktart festgelegt, wobei nur die Zahlen 1—7 für die diatonische Skala verwendet werden und vorangesetzte Solmisationssilben die absolute Tonhöhe der Melodietonart und außerdem noch das Tongeschlecht festlegen. Auch in seiner Zifferntonschrift ist Rousseau also «Relativist» und sieht vor allem die Funktion des Melodietones innerhalb der Dur- oder Mollskala als wichtig an.

Der musikalische «Philanthropinismus», dessen Kulturphilosoph in erster Linie Rousseau war und der sich durch Persönlichkeiten wie J. B. Basedow und J. A. Hiller auch in Ländern deutscher Zunge verbreitete, hat auch sonst sich um die Ausbildung der Schulmusik verdient gemacht. Seine Anhänger traten für die Einführung des volkstümlichen Liedes in die Schulmusik ein, ebenso für die Pflege der Instrumentalmusik in der Schule, ja, sie gingen noch weiter und wollten den Schüler durch Besprechung von Meisterwerken der Musikliteratur in seinem ästhetischen Verständnis allgemein heben und fördern.

Es mag hier noch kurz angedeutet werden, daß auch schon das erste schweizerische Lehrerseminar, das an der Zisterzienserabtei St. Urban (Kanton Luzern) etwa um 1780 blühende Landschullehrer-Institut, von Anfang an auch das Fach und die Praxis des Kirchengesanges, sogar des deutschen Kirchengesanges, einführte, und daß namentlich im Solothurnischen und Luzernischen die in St. Urban ausgebildeten Landschullehrer für den Gesang in ihrer Schulpraxis wirkten. Auch die Ausbildungskurse von 1799—1805 sahen täglich eine halbe Stunde Kirchen- und Profangesang vor (sogar das Dialektlied wurde gepflegt!).

Die Philanthropinisten berücksichtigten in ihren praktischen Versuchen zur Neugestaltung der Jugenderziehung immerhin im wesentlichen nur die Kinder höherer Stände. Da ging Pestalozzi weiter und tiefer. Er will das ganze Volk, vor allem die ärmsten der Kinder, die Waisen, erfassen; das ganze Volk soll auch zur Musik hingeführt werden. Die Musikerziehung beginnt mit der Gehörbildung, das Kinderlied wird ein wichtiger Teil der musikalischen Erziehung des Kleinkindes, Drill und Einpauken sollen wegfallen; das Stegreifsingen und Melodieerfinden wird grundsätzlich unterstützt, der Schulchor soll kirchliche Gesänge und Volkslieder

berücksichtigen. Unerläßlich ist aber, vor allem für die musikalische Ausbildung des Lehrers besonders vorzusorgen. Pestalozzi spricht vom Schall als dem ersten Elementarmittel des Unterrichtes und leitet aus ihm die drei Gruppen der Ton-, Wort- und Satzlehre ab. Die Tonlehre gliedert sich in die Lehre vom Sprechton und in diejenige vom Gesangton.

Die beiden Berufsmusiker und Musikpädagogen Michael Traugott Pfeifer (1771—1849) in Lenzburg und Hans Georg Nägeli (1773—1836) in Zürich haben es in sehr verdienstvoller Weise unternommen, die Gesamtheit der Pestalozzischen Erziehungstheorien auf die individuelle und volkstümliche Gesangsbildungslehre anzuwenden. Schul- und Kindergesang, rhythmische, melodische und dynamische Elementarschulung, als Hauptziel der kollektive Chorgesang, diese umfangreichen Sonderthemen sind es, die nach sorgfältigen Vorbereitungen von diesen beiden Bewunderern Pestalozzis und seiner Methode in dem monumentalen Unterrichtswerk «Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen» (1810, Zürich) zusammengefaßt und in sorgfältigst aufgebautem Stufengang synthetisch entwickelt werden. Ein anderer Schüler Pestalozzis, der württembergische Pfarrer K. A. Zeller (geb. 1774), hat die Ziffernmethode von Rousseau übernommen und, was vor allem interessant ist, das Treffsingen vom Dreiklang aus beginnen lassen, nicht mehr von der Notengruppe do-re-mi, sondern von do-mi-sol. Damit wird die funktionelle Bindung nicht mehr des Einzeltones allein, sondern nunmehr auch der einen Akkord bildenden Tönegruppe an ein tonartliches Zentrum pädagogisch verwertet. Dadurch ist ein Gedanke in die Elementartheorie des Musik- und Gesangsunterrichtes aufgenommen worden, der gerade in den gegenwärtigen diesbezüglichen methodischen Überlegungen immer wieder eine große Rolle spielt.

Das Rousseausche Ziffernprinzip fließt nun in breitem Strome (nach anfänglicher Erfolglosigkeit) in Deutschland und Frankreich dahin. Es seien an dieser Stelle nur die Namen von B. Chr. Ludwig Natorp, Fr. W. Koch, J. Fr. Thomascik, Th. Abs, Fr. Th. Stahl usw. genannt; sie alle waren Theoretiker, Didaktiker der Ziffernmethode und haben pädagogische Schriften und Beispielsammlungen in Ziffernschrift verfaßt. Bemerkenswert ist ferner, daß der Komponist J. A. P. Schulz (1747—1800), den wir ja alle durch sein schönes Neujahrs-

oder richtiger Altjahrabendlied «Des Jahres letzte Stunde ertönt mit ernstem Schlag» kennen, sich aktiv für die Ziffernschrift einsetzte und sogar ein ganzes Oratorium («Maria und Johannes») in Partitur ohne eine einzige Note, sondern nur mit Ziffern (1791) veröffentlichte. Sein «Entwurf einer ... Musiktabulatur» (1788) zeigt zugleich die nahe Verwandtschaft zwischen Ziffernmethode und altdeutscher Orgeltabulatur.

In der Schweiz war es vor allem der als bernischer Sängervater hochangesehene Musikpädagoge Johann Rudolf Weber (1819—1875), der die Ziffernmethode selbständig weiterbildete. Doch scheint dies wenig bekannt geworden zu sein, denn einschlägige schweizerische und deutsche Schriften, die die Geschichte der Bemühungen der «Zifferisten» skizzieren, erwähnen teilweise seinen Namen gar nicht; eine Ausnahme bilden die neuesten schweizerischen Veröffentlichungen über die Tonika-Do-Methode. Weber bemühte sich mit größtem Erfolg darum, das fließende Vomblattsingen in den bernischen Schulen als einen ganz selbstverständlichen Teil der Schul- und Gesangsausbildung einzuführen. Von Bern aus verbreitete sich seine Methode auch in der Ostschweiz. Seit 1842 war Weber Lehrer für Solo- und Chorgesang, aber auch für Geige und Klavier am Lehrerseminar in Münchenbuchsee. Hier schrieb er eine vierbändige Gesangslehre und 1848 im Auftrage der bernischen Erziehungsdirektion ein Schulgesangbuch mit Anleitung. Er bekennt sich in der Vorrede als «Relativist», wendet die Guidonischen Silben do, re, mi usw. vom jeweiligen Tonartzentrum der betreffenden zu singenden Melodie an (es handelt sich in der Hauptsache um Durmelodien), also unabhängig von der absoluten Tonhöhe und von der Buchstabenbenennung des Tones im praktischen Tonraum. Er setzt sich polemisch mit den «Absolutisten» auseinander und legt vor allem Wert darauf, daß mit seiner relativen Methode die Schüler eine viel klarere Anschauung der Tonverhältnisse (also des organischen Zusammenhanges verschiedener typischer Tongruppen in sich und im Verhältnis zum melodischen und skalenmäßigen Zentrum) erhalten. Diesen Tongruppenzusammenhang baut Weber allerdings auf dem Gedanken der «Nähe» auf, d. h. er nimmt an, das innere Fluidum, welches mehrere Töne zu einer sinnvoll zusammengehörenden Tongruppe durchströmt, bevorzuge solche Grup-

pen, in denen die Töne dicht und stufenmäßig nebeneinander liegen. Es ist dies eine an sich durchaus berechtigte Auffassung, die sogar heute, im Zeitalter der «horizontalen» Polymelodie und der modernen linearen Schreibweise, neue Bestätigung erhalten hat. So ist Webers Methode mit einem gewissen Recht als «Schweizerisches Doremi» bereits in die Geschichte der Musikpädagogik eingegangen. Graubünden spielt hierbei eine nicht uninteressante Rolle, weil der langjährige Bündner Seminardirektor Dr. Th. Wiget sich mit Überzeugung für die Doremi-Methode einsetzte, die er durch Webers Veröffentlichungen kennengelernt hatte. Er bestätigte noch 1931, zwei Jahre vor seinem Tode, daß er schon Anfang der Achtzigerjahre im bündnerischen Seminar in Chur den Gesangsunterricht nach diesen Prinzipien erteilte, deren vervollkommnete Formen er vor 1870 in England kennengelernt hatte. Er erwähnt auch, daß ein Volksschullehrer diese Methode in einer Konferenz vorgeführt hatte und daß er daraufhin die Brauchbarkeit der Doremi-Gesangspädagogik eingesehen habe. Es wäre interessant, den Namen dieses Volksschullehrers zu erfahren, der dem tatkräftigen Verfechter der relativen Gesangsunterrichts-Methode diese wertvolle Anregung gab. Es ist geradezu rührend zu sehen, wie Dr. Wiget auch nach seinem 1910 erfolgten Rücktritt vom Amt sich weiter um sein gesangsmethodisches Ideal bekümmerte und noch im Alter von über achtzig Jahren, ja noch wenige Wochen vor seinem Tode (17. Juni 1933) immer wieder in Schulen Vorträge zugunsten der relativen Methode hielt, zuletzt in der Schule von Grabs (St. G.). Noch als Einundachtzigjähriger sang der greise Schulmann mit kräftiger Stimme, mit guidonischen Silben und den entsprechenden Handzeichen, einem verblüfften Besucher unser altes «Mit dem Pfeil, dem Bogen» vor, so wie er es ein Halbjahrhundert früher schon gelehrt hatte. J. R. Weber aber hatte Gelegenheit, seine Methode Doremi 1864 an der Londoner Weltausstellung zu zeigen; außerdem war seine Gesangslehre 1854 ins Englische übersetzt worden. Webersches Doremi hat sich in der Schweiz in nennenswertem Umfange bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts gehalten; einzelne Pädagogen haben bis an die heutige Zeit daran festgehalten, und manche Gesangslehrmittel gehen noch von Webers Grundlage aus.

In Frankreich fand die Ziffernmethode eine weitverbreitete und mit hervorragendem propagandistischem Geschick

vertretene Fortsetzung durch den Mathematiker Galin (geb. 1786), die Geschwister Paris und den Arzt Chevé (daher: Methode Galin-Paris-Chevé seit 1846). Es handelt sich hierbei nur um eine feinere und mehr in Einzelheiten gehende Ausarbeitung der Rousseauschen Ziffernschrift mit besserer Unterscheidung der verschiedenen Oktavlagen, der rhythmischen Unterteilungen usw. Es gibt auch hier nur eine Tonleiter, deren sieben Stufen durch die arabischen Ziffern 1 bis 7 bezeichnet, aber mit den guidonischen Silben ut bis si benannt, d. h. gesungen werden. Bei Tonartenwechsel (Modulation) zeigen Zifferngleichungen in Verbindung mit Tonbenennungen den Vorgang ohne weiteres an. Steht z. B. der erste Teil eines Liedes in D-Dur, so bezeichnen sie seinen Anfang mit 2-1 (D-Dur), d. h. die zweite Stufe der Normaltonleiter von c aus, nämlich d, ist Grundton der herrschenden Tonart; steht der zweite Teil des Liedes in G-Dur, so steht an seinem Beginn 5-1 (G-Dur), d. h. die fünfte Stufe der Normaltonart wird nunmehr Grundton der im zweiten Liedteil herrschenden Tonart. Der Sänger hingegen singt an dieser Stelle als «Brückensilbe» fa-ut, weil die vierte Stufe von D-Dur nunmehr erste Stufe von G-Dur wird usw. Das alte guidonische System der Mutationen lebt hier wieder auf, zugleich mit dem Festhalten an der relativen Bedeutung der Skalasilben, bzw. schriftlich der Ziffern. Fr. Th. Stahl hat die Methode Galin-Paris-Chevé seit etwa 1860 eifrig in Deutschland zu verbreiten gesucht, wo sie in der Tat großen Anklang fand.

Unabhängig von den französischen Zifferisten arbeitete der Gesangsinspektor aller Pariser Schulen, G. L. Bocquillon, genannt Wilhelm (geb. 1781), besonders seit 1830 eine Methode aus, die von der Gehörsbildung des Kindes ausgeht, dann erst zum Notenlesen übergeht, alles ebenfalls auf relativer Grundlage und teilweise sogar mit Ziffernverwendung. Wichtige Fortsetzungen von Wilhelms Theorien bedeuten die Methoden, die J. Mainzer (geb. 1807) seit 1841 mit größtem Erfolg in England praktizierte, ferner diejenigen seines Schülers John Hullah (geb. 1812), der zuletzt Inspektor des Musikunterrichtes aller englischen Volksschulen war und 1880 bei einer Studienreise auch die Schulmusikverhältnisse der Schweiz genau untersuchte und darüber seiner Regierung berichtete. Hullah war überzeugter Gegner der Ziffernmethode.

Die wichtigste Strömung auf dem Gebiete der Didaktik des elementaren Musikunterrichtes ging aber von einer Wiederaufnahme der Solmisationsmethode aus, die die Engländerin Sarah A. Glover schon seit 1812 ausbaute. Aus sozial-religiösen Gründen kam sie dazu, einfachen Leuten und Kindern ohne Noten, dafür aber mit Handzeichen und den Anfangsbuchstaben der guidonischen Silben auf relativer Grundlage, geistliche Lieder (z. B. in der Sonntagsschule usw.) und Volkslieder einzustudieren. Der Pfarrer J. Curwen (geb. 1816) bildete das Gloversche Verfahren weiter aus und erzielte so große Erfolge damit, daß es Anfang der Neunzigerjahre in allen Volksschulen Englands obligatorisch eingeführt wurde. Die Methode heißt «Tonic-sol-fa» und bedient sich der Silben do, re, mi, fa, so, la, ti bzw. deren Anfangsbuchstaben. Auch hier dienen verschiedene Zeichen zur Festlegung und Sichtbarmachung der rhythmischen Verhältnisse. Während Weber mehrere Jahre nur in einer einzigen Tonart lehrt und erst danach das Do verschieben läßt, beginnen Glover-Curwen schon viel früher damit. Sonst aber ist schweizerisches Doremi seinen Grundlagen nach nichts anderes als Tonic-sol-fa, so sehr, daß man auf die Vermutung kam, Weber habe vielleicht persönliche Beziehungen zu Curwen gehabt. Vorläufig scheint aber noch festzustehen, daß Weber und Curwen ganz selbständig und ohne voneinander zu wissen vorgingen. Für Molltonarten nehmen beide Methoden la als tonischen Ausgangspunkt; wichtig hingegen ist, daß Tonic-sol-fa (wie einst Zeller, aber gewiß unabhängig von ihm) vom Tonika-Dreiklang do-mi-so ausgeht, dann den Dominantdreiklang so-ti-re, und endlich den Unterdominantdreiklang fa-la-do als grundlegende und Funktionsnormen schaffende Gehörserlebnisse festlegt. (Daher der Name Tonic-sol-fa.) Über Weber hinaus wird dieses funktionelle Erleben der Grundakkorde und damit die Erkenntnis einer schärferen Charakterisierung des klanglichen Wesens der sieben Tonstufen der Skala noch intensiviert durch «Handzeichen», d. h. durch kennzeichnende Handstellungen erhält jede Stufe der Tonleiter ihr optisches Symbol, in dem zugleich etwas von ihrem Wesen, z. B. von ihren Strebungen nach unten oder oben (Leitton!), von ihrer inneren Ruhe oder Bewegung sichtbar dargestellt ist. Wiget kam noch vor 1870 nach England, lernte Curwen kennen und nahm zugleich nach dem Kontinent (vielleicht als erster überhaupt)

Tonic-sol-fa herüber, das er sogleich als dem Weberschen Doremi sehr nahe verwandt erkannt hatte. So ist auch Tonic-sol-fa durch Wiget in die Schweiz gekommen.

In Deutschland war unterdessen ein Gegner der Ziffernmethode in dem sehr einflußreichen Sachverständigen der preußischen Regierung in Fragen der Musikerziehung, E. Hentschel (geb. 1804), entstanden. Aber ganz im stillen bereitete sich am Ende des 19. Jahrhunderts der Umschwung vor. Die Berufsmusikpädagogin Agnes Hundoegger (1857—1927) versuchte es erst mit Stahls Ziffernmethode, lernte dann in England 1896 die Tonic-sol-fa-Methode kennen, die ihr fortan als die grundsätzlich ideale Lösung des Problems der Ausbildung des musikalischen Gehörs erschien und die sie mit sehr klugen, sinngemäßen Abänderungen zu einer der erfolgreichsten und wichtigsten deutschen Gegenwartsmethoden auf diesem Gebiete ausarbeitete. Sie gab ihr den Namen «Tonika-Do» (= T-D), weil auch für sie der Grundsatz gilt, daß do stets Tonika, d. h. Zentrum der Bezogenheit einer (in Dur verlaufenden) Melodie sein soll. Schon 1897 gab Hundoegger ihren deutschen Leitfaden der Tonika-Do-Lehre heraus, der alle Grundzüge der Methode, die sich naturgemäß in den letzten dreißig Jahren noch weiter entwickelte, schon völlig durchgedacht enthielt. Die Verfasserin schloß sich auch insofern an Curwen an, als sie dessen mehrstimmige Gesangspraxis in Form des Kanons im Einklang als geeignetste Form des jugendlichen mehrstimmigen Singens beibehält. Auch die Handzeichen werden von ihr übernommen, aber in vertieftem Sinn, nämlich als primäre Denkmittel für das tonale Erleben des Jugendlichen. Ferner soll weder Tonic-sol-fa noch T-D die bestehende Notenschrift verdrängen, sondern dem kindlichen Fassungsvermögen durch Vereinfachung des musikalisch-tonalen Denkprozesses und des in der normalen Notation dazu gehörenden Symbolismus' der Notenzeichen entgegenkommen. Auch bei diesen Methoden ist am Schluß des Lehrganges das Erlernen der gewöhnlichen Notenschrift vorgesehen. Im dritten oder vierten Schuljahr, wenn Dur- und Molltonleitern, Silbenschrift und Handzeichen ganz sicher sitzen, kommt das Singen nach Noten an die Reihe.

III.

Bevor Methoden im Unterricht angewendet werden können, muß zuerst ein solcher Unterricht im Lehrplan überhaupt aufgenommen sein. Für die Beurteilung des Standes der Schulmusik in der Schweiz und in den Nachbarreichen Frankreich und Deutschland ist daher ein kurzer Einblick in die Stellung der Behörden zum Problem der Schulmusik erwünscht, wobei naturgemäß auch die von außen an diese Behörden herantretenden Anregungen der privaten Musikpädagogik von Interesse sind. Es war der bekannte Musikwissenschafter Hermann Kretzschmar, der, gestützt auf einen sehr ungünstigen Bericht des vorerwähnten englischen Fachmannes Hullah über den Stand der Musikpflege in den deutschen Schulen, einen Alarmruf erschallen ließ (1881). 1903 forderte er auch für die Volksschulen methodischen Gesangsunterricht, der zur Fähigkeit des Blattsingens und nicht zu spät auch zum Singen nach gewöhnlichen Noten führen solle. Er war der Überzeugung, daß sich die Zukunft der deutschen Musik in der Schule entscheide! Ein stolzes, aber wahres Wort, das den Musikpädagogen Kretzschmar ehrt. Er verlangte weiterhin strengere Ausbildung der künftigen Lehrer im Musikunterricht und die Einführung amtlicher Gesangsinspektionen. Seit dem Erfurter Musikertag von 1879 gab es in Deutschland wieder eine aktuelle Schulgesangsfrage, die allerdings fast dreißig Jahre warten mußte, bis entscheidende Schritte zur vertieften praktischen Lösung des Problems getan wurden. Der wichtigste Gesichtspunkt ist wohl der, daß das allgemeine Schulfach des Gesanges mit seinem bisherigen fast rein technischen Charakter (nämlich dem mehr oder weniger mechanischen Einstudieren von Liedern) zu einem allgemeinen Fach «Schulmusik» mit ausgesprochen künstlerisch-kulturkundlichem Charakter umgewandelt werden soll. Dazu gehört auch die intensivere Einbeziehung des Instrumentenspiels (Schulorchester für sich oder in Verbindung mit dem Schulchor) und der weitere Ausbau der sogenannten «Querverbindungen» zwischen Musik und andern Schulfächern (z. B. Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Religion, ferner klassische Sprachen, sogar auch Physik). Für die Volksschulen bleibt der Gesamtlehrer, der auch den Musikunterricht im neuen Geist durchzuführen hat, bestehen; seine musikalische Ausbildung soll entsprechend dem ver-

tieften Musikunterricht vertieft werden. Für die mittleren und höheren Schulen wird empfohlen, den Musikunterricht in die Hände von besonders ausgebildeten und staatlich geprüften Musiklehrern zu legen, die dieses Fach hauptamtlich zu erteilen haben. Zentrum dieser höheren und speziellen Musiklehrerausbildung wurde die 1922 völlig neu durchorganisierte Staatliche Akademie für Kirchenmusik und Schulgesang in Berlin, deren Leiter bis vor kurzem der bekannte Musikgelehrte Prof. H. J. Moser war. Damit tritt auch an mittleren Schulen der Musiklehrer völlig gleichberechtigt neben die Kollegen von den übrigen Fächern. Als allgemein gültige Forderungen werden aufgestellt: Erwerb sicherer Tonvorstellungen, dann Notenlesen und Vomblattsingen, Singen und Musizieren (etwa auch durch Bildung von freiwilligen Lauten-, Geigen-, Harmonikagruppen usw.), Erfindungsübungen, Gehörsbildung. Darüber hinaus gehören aber auch Belehrungen über Musikgeschichte, Besprechungen des Problems des Zusammenwirkens von Schul- und Hausmusik, Kinderlied, altes und neues Volks- und Heimatlied, das Kunstlied, das große Reich des vokalen Kanonsingens, Gemeinschaftsmusiken und Schulopern zum normalen Stoff der Schulmusikstunden. Über allem aber soll die Sorge des verantwortlichen Musiklehrers walten, daß durch das und im Singen und Musizieren musikalische Vorgänge lebendig erfaßt und empfunden werden und die Freude an der Musik wachgehalten wird!

Innerhalb dieses großzügigen Baues der neuen Schulmusik, der durch die Neuordnung der Verhältnisse in Deutschland seit 1933 keine grundsätzliche Änderung erfahren hat, sondern nur im Stofflichen und in den Bindungen zum Heimatkomplex Änderungen unterlag, kam es nun darauf an, welche konkreten Methoden namentlich für den elementaren Unterricht in der Volksschule und in den mittleren Schulen für die Grundlegung der musikalischen Bereitschaft des Schülers (durch die erworbene Fähigkeit des Notenlesens und des allgemeinen Verständnisses für musikalische Vorgänge und tonliche Zusammenhänge) gewählt wurden und ob von Amts und Staates wegen solche Methoden vorgeschrieben und dadurch andere ausgeschlossen werden sollten. Im großen und ganzen kamen in Deutschland drei Strömungen in Frage und auch oft in Konflikt. Zunächst die uns schon bekannte T-D-Methode, die z. B. längere Zeit in Preußen verboten war,

aber seit etwa 1920 sich in erheblichem Umfange auch die Schulmusik eroberte, daneben in die Kreise der von Prof. Fr. Jöde geführten deutschen Jugendmusikbewegung aufgenommen wurde und in den Jödeschen Musikantengilden weiter wirkte.

Neben T-D spielt in der Schulmusik und ihrer amtlichen Betreuung das Eitzsche Tonwort eine bedeutende Rolle. Sein Schöpfer, der Bürgerschullehrer Karl Eitz (geb. 1848), geht auf die guidonische Solmisation zurück und stützt sich auf den psychologischen Grundsatz, daß das Wort ein Denkmittel für die damit bezeichnete Sache sein kann. Eitz bemühte sich daher, auch auf musikalischem Gebiete eine solche Vorstellungsverbindung zu erreichen und zwar in der Weise, daß eine bestimmte und nur einmal vorkommende Silbe einen ganz bestimmten, an irgendeiner Stelle des praktischen Tonraumes stehenden Ton bedeuten soll. Wird durch wiederholte Übung eine feste Bindung zwischen Tonsilbe und Ton hergestellt, so muß es möglich sein, einen psychologischen Automatismus zu erreichen dergestalt, daß zwischen Sach- und Wortvorstellung eine Assoziation stattfindet und das bloße Denken oder Anschauen der Tonsilbe auch schon die plastische Vorstellung des ihr entsprechenden musikalischen Tones bestimmter Tonhöhe auslöst und damit zugleich die stimmphysiologische Möglichkeit schafft, diesen Ton unmittelbar als Klang zu bilden. Ausgehend von den Silben bi, to, gu, su, la, fe, ni, bi (die den guidonischen Silben ut bis si entsprechen), werden für alle Töne des Tonsystems eindeutige Namen gefunden, deren Zweck es ist, die entsprechenden Tonvorstellungen sofort auszulösen. Es ist klar, daß das Eitzsche System ein absolutes und kein relatives System darstellt, dessen einziger Berührungspunkt mit T-D z. B. nur darin besteht, daß es völlig auf Notenbilder verzichtet, um die Elemente des musikalischen Geschehens zu entwickeln. Eitz hat sich als physikalischer Akustiker der Musik genähert; er baute ein akustisches «Reininstrument», welches genaue Tonhöhen angab, die in unserem in der praktischen Musik verwendeten «temperierten» System zum Teil miteinander verschmelzen und gar nicht unterschieden werden. Sein Tonwortsystem ist nun zweifellos gerade insofern eine mit höchstem Scharfsinn durchgeführte Leistung, als es in überraschend vollständiger Form durch entsprechende Verwendung von Konsonanten und Vokalen allen

Feinheiten des «natürlichen» Tonsystems und seiner in der Praxis gar nicht durchführbaren Stimmung nachgeht und schon im rein sprachlichen Ausdruck gerecht wird. Es stellt den bisher weitgetriebensten und logisch am besten gelungenen Versuch dar, die inneren Verhältnisse der akustischen Gesetze des reinen Tonsystems gewissermaßen rein sprachlich darzustellen. Das ideale Ziel des Eitzschen Tonwortes ist also das absolute Gehör als Ergebnis der Automatismen zwischen Tonsilbe und Ton. Das funktionelle Hören spielt hierbei keine Rolle, das Tonbewußtsein gilt nur dem Einzelton und dem Schritt zum nächsten Ton, in absoluter Größe verstanden. Das Eitzsche Tonwort war 1914—1925 in Preußen verboten, ist hingegen jetzt in Bayern obligatorisch, und seine Wiedereinführung als einziges, obligatorisches elementares Ausbildungsmittel in Preußen soll bevorstehen.

Neben dem Eitzschen Tonabsolutismus und dem T-D-Relativismus besteht begreiflicherweise auch noch die «direkte» Methode in verschiedenen Abarten, die den gemeinsamen Standpunkt vertreten, daß die vorgenannten Systeme eine letzten Endes vermeidbare Zwischenschaltung zwischen den Anfängen des Tonerlebens des Kindes und der Fähigkeit zum Notenlesen bedeuten. Es sei demnach rationeller, auf diese didaktische Zwischenschaltung zu verzichten und unmittelbar das Problem des Notenlesens, zu dem sich jeder hinarbeiten muß, der praktische Musik treiben oder Partituren lesen will, anzupacken. Daher werden Ziffern und Solmisationssysteme, aber auch Tonsilben usw. abgelehnt (vgl. die Schriften von M. Battke, Fr. Wüllner, Fr. W. Gering).

Erwähnt sei noch, daß das Tonsilben- und Tonwortprinzip nicht uninteressante Weiterbildungen erhalten hat in einer nicht kleinen Reihe von neuen Methoden, von denen hier nur das Klangsilbensystem «Lalo», das System «Jale» von R. Münnich und die Deutschen «Einheitstonnamen» W. Kühns genannt seien. Lalo (von H. Gebhard) geht von den harmonischen Funktionen der drei Hauptdreiklänge als vom fundamentalen Gehörserlebnis und zugleich fundamentalen Tönezusammenhang aus und bezeichnet diese drei Akkorde durch bestimmte Vokale, die den Silben der einzelnen Töne dieser Akkorde beigefügt werden, und zwar o für den Tonikadreiklang, a für den Dominantbereich, u für den Subdominantbereich. Jale betrachtet den «Umweg» über die

zu singenden Tonsilben, die die Tonvorstellungen vermitteln sollen, als unvermeidlich, entnimmt die Anlaute seiner Tonsilben den sangbaren deutschen Konsonanten (um das Singen in deutscher Sprache zu fördern), lehnt sich in bezug auf die Berücksichtigung der innern Struktur des Tonsystems an Eitzsche Gedanken an, kennt Handzeichen und stellt (im Sinne der Ziffernmethode) zugleich eine neue Taktsprache auf. In gewissem Sinne stellt Jale eine Vereinfachung von Eitz dar. Kühn sucht nach der Möglichkeit, Tonsilben zu bilden, die sowohl absolute Tonhöhen wie relative funktionelle Tonbedeutungen wiedergeben — ein an sich durchaus berechtigter und fruchtbarer Gedanke. Konsonanten bezeichnen absolute Tonworte, Vokale tonale Funktionen. Bedeutet g die absolute Tonhöhe g unseres Tonsystems, a die erste Tonleiterstufe, i die zweite usw., dann bedeutet in der Tat ga die Note g als erste Stufe in G-Dur und zugleich die reine Prime, hingegen gi die gleiche absolute Tonhöhe, aber nun verstanden als zweite Stufe in F-Dur und als große Sekunde usw.

Fesselnd und in ihrer Art durchaus konsequent ist auch in Frankreich die Schulmusik von Staats wegen dem allgemeinen Lehrplan der niederen und höheren Schulkategorien eingegliedert. An der Spitze der offiziellen und nationalen Musikpflege stehen das Nationalkonservatorium in Paris mit seinen Filialen in den größeren Provinzstädten sowie das «Institut de France» und die «Academie des beaux arts», beide mit ihren Musiksektionen. Der Musikunterricht in den oberen und unteren Primarschulen sowie in den Lehrerseminarien (Ecoles normales), den Lyzeen und Gymnasien ist gesetzlich geregelt und untersteht staatlichen Inspektoren, die ihn überwachen. Stimm- und Gehörsbildung, Notenlesen durch Solfège-Übungen, Musikdiktat gehören zum offiziellen Lehrziel. Die französische Solfège-Methodik verwendet die Guidonischen Silben in absoluter Bedeutung (ohne Berücksichtigung eventueller Vorzeichnungen beim Singen der Silben), übt ganz besonders das Lesen der verschiedenen Schlüssel, und damit indirekt die Transposition, und bringt es in diesem Gebiet der Elementarmusiklehre zu einer sehr bemerkenswerten, mindestens mechanischen Fertigkeit. Auch der umgekehrte Vorgang («Solfège par le chant») ist versucht worden, d. h. erst wird durch von jedem theoretischen Ballast befreites Singen das Tonerleben hergestellt

und dann die so (mit Worten) erlernte Melodie mit ihren Solfeggiosilben wieder gesungen. Die Primarschüler von sechs bis elf Jahren beschäftigen sich mit dem Erlernen von Liedern nach dem Gehör, mit einfachem Solfège, dem Tongeschlecht, den Tonarten, Notendauern, der Tonleiter, dem Fünfliniensystem und den einfacheren Intervallen. In den höheren Primarschulklassen kommen weitere Solfège-Übungen (allerdings fakultativ) hinzu, Transpositionen auf der Grundlage der Ziffernschrift, Musikdiktate usw. Eine Reorganisation des staatlichen Schulmusikunterrichtes führte 1923 Akkordlehre, Diktate mit Handzeichen und, was besonderer Aufmerksamkeit wert ist, ein System ziemlich genauer Begabungsprüfungen der Schüler ein. Verwendet wird hierbei das engliche System der «tests», Versuchsanordnungen in Serien, welche sich auf Tonhöhe, Tonähnlichkeit, Bewegungsrichtung der Töne, Intervallgrößen, tonales Bewußtsein, Zeitmaße (Tempi) und Tempobeibehaltung, Klangfarben, Gehörsschärfe (für Töne und Geräusche) usw. beziehen. Auch die Kontrolle des inneren Gehörserlebnisses, der inneren Tonvorstellung und des selbstschöpferischen Vermögens der Schüler wird gehandhabt. Für den mittleren und höheren, teilweise auch den elementaren Schulmusikunterricht sind besondere Fachlehrer angestellt, die sich ein Fähigkeitszeugnis als Gesang- und Musiklehrer nach vorgeschriebenem Lehrplan erwerben müssen. Alles in allem ist wenigstens die gesetzliche und organisatorische Grundlage für einen geregelten und vertieften Schulmusikbetrieb auch in Frankreich geschaffen und zeitigt in vielen Fällen sehr gute Resultate.

IV.

Die schweizerische Schulmusikpraxis der Gegenwart hat sich, soweit sie überhaupt in nennenswertem Maße Anschluß an die neueren Strömungen gefunden hat, aus einer Art Vakuum herausarbeiten müssen. Wenn es auch richtig ist, daß eine der fruchtbarsten neueren Unterrichtsmethoden für den Elementarmusikkurs in Schule, Haus und Verein, Webers Doremi, sich vor mehr als einem halben Jahrhundert in der Schweiz entwickelte und längere Zeit hindurch blühte, so ist es mit dieser Blüte, wie schon erwähnt, um die Jahrhundertwende aus gewesen. Man hat das Zurückgehen des Einflusses dieser Methode auf den Umstand zurückgeführt, daß in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts viele

deutsche Musikpädagogen in der Schweiz wirkten, die «Absolutisten» waren; an Schulen und Seminarien, an denen sie tätig waren, hatten sie auch für den Instrumentalunterricht zu sorgen, bei welchem allerdings jener Umweg über die Solmisation oder Ziffer untunlich war und nur die absolute Lernmethode des reellen Notenbildes in Frage kam. Um nun eine Einheitlichkeit in den elementaren Notenlesesystemen herbeizuführen, habe man allmählich (in der Hauptsache wenigstens) auf die relativen Methoden wieder verzichtet. Die Fähigkeit des Vomblattsingens und die Freude am Gesang sei dadurch rasch zurückgegangen. Von den Gesangsmethoden, die in der Zeit von 1900 an zum Teil bis heute in der Schulmusikpraxis in den verschiedenen Kantonen praktiziert worden sind, seien hier einige genannt. Christoph Schnyder (1826—1909) verfaßte um 1866 ein Gesangbuch für die Luzerner Primar- und Sekundarschulen; Heinrich Grieder (1821—1913) schuf auf autodidaktischer Basis seine «Anleitung zum Singen nach Noten ohne Benützung eines Instrumentes und ohne Vorsingen, auf Grund der Charakteristik der Intervalle» (2. Auflage 1909). Louis Zehnter (geb. 1868) übernahm als Gesanglehrer der Realschule in Basel die Griedersche Charakteristik der Intervalle und schuf auch das offizielle Lehrmittel für den Kanton Aargau. Ziffernmethode und Eitz sind teilweise in den Kantonen Aargau, Luzern, Glarus, St. Gallen und Solothurn heimisch geworden. Es sei hier noch auf die Systeme eingegangen, die mit den Namen Dalcroze, Pantillon, Kugler verbunden sind; die Wiederbelebung des schweizerischen Doremi in der neuen, von Deutschland kommenden T-D-Fassung verdient ebenfalls eine kurze Schilderung. Bei allen Betrachtungen diesbezüglicher Art ist an dieser Stelle nicht der Gedanke einer mehr oder weniger wohlwollenden Kritik an da oder dort bestehenden Mißständen im schweizerischen Schulmusikbetrieb maßgebend. Kritik könnte zudem nur in genauer Kenntnis der wirklichen Verhältnisse des Schulbetriebes und der einschlägigen Lehrerausbildung erfolgen und wäre eigentlich nur dann fruchtbar, wenn sie sich an die verantwortlichen Ober- und Aufsichtsorgane richten würde. Diese Zeilen möchten nur auf Grund einer kurzen Übersicht über die wichtigsten Geschehnisse und hauptsächlichsten Bestrebungen auf diesem Gebiete zur vergleichenden Betrachtung anregen und aufbauend, nicht zerstörend wirken. Das Feld ist in unserem

Lande vielleicht deswegen so dankbar, weil unsere kantonalen Schulverwaltungen und die sie betreuenden Behörden selbständig und voneinander unabhängig sind und weil die Musikalität und der natürliche Stil des musikalischen Ausdruckes in den verschiedenen Teilen unserer Heimat durch mehr oder minder greifbare und deutliche Verschiedenheiten sich abhebt. Deshalb ist eine interkantonale Regelung der Schulmusikpraxis gar nicht einmal so unbedingt erstrebenswert, so wünschbar es auch ist, daß gewisse allgemeine Grundsätze und gemeinsame Ideale der Schulmusik in allen schweizerischen Schulen befolgt würden, namentlich im Hinblick auf das fruchtbare Prinzip, den rein technischen oder gar «mechanischen» Gesangsunterricht durch einen sinngemäß gearteten «Musikunterricht» auf gesanglicher (und instrumentaler) Grundlage endgültig zu ersetzen. Kretzschmars berühmt gewordener Satz gilt mutatis mutandis auch für unser Land und für unsere einheimische Musikentwicklung: Ist die Schulmusik gesund und anregend, dann geht von ihr ein Segen aus, der sich im öffentlichen und privaten Musikleben äußern wird und muß und um so willkommener sein wird, als auf weite Strecken hin unser Land infolge seiner wirtschaftlichen und soziologischen Struktur nur ein in einfachem Rahmen gehaltenes Musizieren tragen kann. Um so mehr gilt es mit der Forderung ernst zu machen, daß die Musikübung auf dem Lande und in einfachen Verhältnissen den Begriff der Qualität und der bodenständigen Echtheit (beides ist möglich!) nach besten Kräften zu einem lebendigen Faktor werden lasse.

Unter den schweizerischen musikpädagogischen Systemen hat vielleicht dasjenige von Emile Jaques-Dalcroze die größte Verbreitung im Ausland gefunden. Es soll hier nur insoweit von ihm die Rede sein, als es (oder Teile von ihm) sich zur Verwertung in der Schulmusik theoretisch eignet oder bereits in diesem Sinn verwertet worden ist. Dalcroze trat etwa seit 1905 mit Reformvorschlägen für die allgemeine musikalische Erziehung an die Öffentlichkeit. Er wollte vor allem die ihm unzulänglich erscheinenden rhythmischen Fähigkeiten der Schüler stärken. Aber auch bei den Berufsmusikern fand er oft eine zu geringe rhythmische Beweglichkeit. Das brachte ihn auf den Gedanken, daß in solchen Fällen die Verschiedenheiten der Tondauern und ihr Verhältnis zu den natürlich gegebenen Betonungen und den

eventuell von den Komponisten geforderten besonderen Akzenten (das ist ja, praktisch gesprochen, die Summe der rhythmischen Probleme) zu sehr passiv-optisch und zu wenig plastisch-körperlich aufgefaßt und erlebt werden. Das sicherste Mittel zum individuellen (und kollektiven) Erleben der rhythmischen Elemente ist es aber, sie gewissermaßen «am eigenen Leibe» zu erfahren. Daher baute Dalcroze eine Methode aus, die darin bestand, Rhythmen und rhythmische Formeln mannigfachster Art durch Körperbewegungen darzustellen und zu lebendigen, dadurch eben physischen Erlebnissen zu gestalten, denen auf dem Wege der korrespondierenden psychischen Assoziation das Phänomen des musikalischen Rhythmus entspricht. Fruchtbar wurde dieser Gedanke, den Rhythmus als Erziehungsmittel für die Kunst zu verwenden, besonders dadurch, daß nicht allein das Rhythmische an sich durch körperliche Darstellung erfaßt wurde, sondern Dalcroze darüber hinaus die rhythmischen Übungen mit Gehörsbildung verband. Mit Hilfe der Guidonischen Solmisationssilben ließ er (immer in Verbindung mit «rhythmisch-gymnastischen» Übungen — daher der richtige Name: Rhythmische Gymnastik) alle praktisch vorkommenden Tonleitern in Dur und Moll üben, und zwar stets wieder von c = ut oder do aus. Diejenigen Tonleitern, welche den Ton c enthalten, gehen unmittelbar von c aus; bei denjenigen Tonleitern, welche nur z. B. cis enthalten, geht man erst von c nach cis und dann in der betreffenden Tonleiter weiter usw., wobei grundsätzlich, wie dies in Frankreich allgemein gehandhabt wird, die Vorzeichen in den Guidonischen Silben sprachlich nicht berücksichtigt werden. Man singt also z. B. auf diese Weise Des-Dur: do, re, mi, fa ... bis do, intoniert aber c, des, es, f, ges, as, be, c; ebenso D-Dur: do, do, re ... mit der Intonation c, cis, d, e, fis, g, a, h, cis. Dies ist nur dann ausführbar, wenn der Schüler die Struktur der betreffenden Tonleitern generell und in bezug auf ihre Lage in dem durch die Oktave c-c bzw. cis-cis gegebenen absoluten Tonraum geistig beherrscht und in der Tonvorstellung gewissermaßen vor sich sieht. Es ist kein Zweifel, daß dadurch ein Doppeltes erreicht werden kann: einmal wird durch das stetige Ausgehen vom in gleicher absoluter Tonhöhe verharrenden c = do die Fähigkeit des absoluten Gehörs direkt oder indirekt gestärkt oder gar erzeugt. Dann erlebt der Schüler im Singen sehr plastisch die Tatsache, daß die ver-

schiedenen Tonleitern und Tonarten sich, bezogen auf einen absoluten Fixpunkt im musikalischen Raum, stets nur durch verschiedene Lage und Anordnung der ganzen und halben Tonschritte voneinander unterscheiden. In der Schulmusik kann man durch Auswahl der einfachsten Dalcroze-Übungen die rhythmische Erziehung intensivieren. Hierher gehören gleichmäßige Schritte, die den regelmäßigen Taktablauf darstellen, während gleichzeitig das spezielle rhythmisch-metrische Geschehen innerhalb der Takte durch mannigfaltige Arten des Klatschens der Hände verkörpert werden kann. Gerade die Schule kann aber dazu beitragen, auch der rhythmischen Eigengesetzlichkeit der Körperbewegung, die unabhängig vom speziell Musikalischen besteht, gerecht zu werden, mit anderen Worten: nicht nur vom Musikalischen zum Körperlichen, sondern auch vom Körperlichen zum Musikalischen fortzuschreiten. Das Ideale wäre also, das Turnen in gewissem Umfange mit einer gewissermaßen vergeistigten und vergeistigenden, Körper und Seele zugleich ausbildenden Gymnastik zu verbinden, aber auch gleichzeitig die Musikstunde durch Sprech-, Sing- und Spielübungen im Sinne der Dalcrozeschen rhythmischen Gymnastik durch das Mittel des körperlichen Erlebens musikalischer Faktoren zu intensivieren. Es sei nur angedeutet, daß die Dalcroze-Methode ebenfalls dynamische Fragen, Übungen zur Entwicklung der geistigen und körperlichen Konzentrationskraft, in besonderem Maße auch das Problem der improvisatorischen Routine usw. berücksichtigt. Seit dreißig Jahren hat Dalcroze seine Methode auch in Deutschland, Frankreich, England, Amerika usw. eingeführt. In der preußischen «Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Lehranstalten» von 1922 ist das Fach der «rhythmischen Erziehung» nach Dalcroze vertreten. Die Lehrpläne der französischen Lehrerseminare und zum Teil auch der französischen Mittelschulen selbst enthalten die rhythmische Gymnastik in Form von Marschübungen zu Klavierspiel, Übungen synkopierter Rhythmen, innerer Tonvorstellung, die oben angedeuteten Tonleiter-Gehörsübungen usw.

Georges P a n t i l l o n hat sich in der Westschweiz neben Dalcroze als einer der eifrigsten Theoretiker und Praktiker des Elementarmusikunterrichtes seit vielen Jahren erfolgreich betätigt und besonders das Problem des Schulsolfège ausgebaut. Er steht methodisch zunächst auf der Seite der

französischen Absolutisten und ist konsequenterweise ein Gegner aller relativen Ziffern- oder Tonsilbensysteme. Er bemüht sich, den direkten Weg zum Notenlesen pädagogisch sehr vorsichtig stufenweise gehen zu lassen und dabei doch möglichst rasch vorwärts zu kommen und das Primavistasingen in erster Linie zu fördern. «Solfeggieren» definiert er dahin, eine zum ersten Mal vorgelegte Melodie richtig vom Blatt singen zu können, unter Nennung der Noten und so, daß jeder einzelne Ton genau getroffen und genau ausgehalten wird. Drei Aufgaben stellen sich also dem Sänger: Lesen der musikalischen Zeichen, Treffen des Tones und Aushalten des Tones. Pantillon glaubt unbedingt — und man kann ihm nicht unrecht geben —, daß eine wesentliche Aufgabe der elementaren Musikpädagogik die Herstellung von «Automatismen» sei, die beim Schüler ausgebildet werden und die Simultaneität der oben angedeuteten Vorgänge beim Blattlesen so viel wie möglich garantieren. Pantillon befürwortet regelmäßige Solfège-Stunden schon in der Primarschule. Ausgehend von Übungen in kleinem Tonumfang, wie sie der Kinderstimme und der kindlichen Mentalität angepaßt sind, werden u. a. die Intervalle durch gebrochene Akkorde erläutert (es wird also indirekt das funktionelle und kadenzmäßige Hören des Kindes verwertet), nicht diatonische Stufen werden zweckmäßig als Wechselnoten diatonischer eingeführt (z. B. fis in C-Dur als untere chromatische Wechselnote von g, also g-fis-g). Solfeggieren darf aber nicht Selbstzweck sein, sondern nur Mittel zur musikalischen Erziehung des Gehörs und zur künstlerischen Erziehung des Schülers. Das Ziffern- und Buchstabensystem bedeutet im Sinne Pantillons, die erste der oben genannten Operationen (die Benennung der Noten) auszuschalten, indem man sie durch ein bekanntes Zeichen ersetzt, dessen Bedeutung nicht erst überlegt werden muß (Methoden Chevé und Tonic-sol-fa). Den großen Nachteil dieser Verfahren, wenn man sie als Darstellungsmittel einer melodischen Linie auffaßt, sieht Pantillon darin, daß das anschauliche Bild der melodischen Zeichnung durch die heute übliche Notenschrift wegfällt (wenn letztere auch den unbestreitbaren Nachteil hat, rein graphisch und optisch die verschiedenen absoluten Größen der gleichnamigen Intervalle, etwa ganze und halbe Tonschritte, kleine und große Terzen usw., nicht auseinanderzuhalten, geschweige denn auf die noch feineren Unter-

schiede der natürlichen Stimmung einzugehen, sie letzten Endes also doch nur eine in allgemeinen Umrissen erfolgende graphische Darstellung des melodischen Verlaufes bedeutet). In seinen letzten didaktischen Arbeiten über das Solfeggieren hat Pantillon nunmehr eine Art Ei des Kolumbus gefunden und methodisch verwertet, die darin besteht, die Guidonischen Silben (in absoluter Bedeutung) und zwar als do, re, mi, fa, so, la, si in die Noten der Übungsbeispiele unmittelbar hineinzudrucken. Wer also Buchstaben lesen kann, der kann dann auch, ohne Noten lesen zu können, eben doch auf einmal Noten lesen, weil er mit der Note zugleich auch ihren Namen erblickt. Durch die automatische Verbindung von Notenbild und Notennamen soll sich nach verhältnismäßig kurzer Zeit gerade jener Automatismus zwischen Notenbild und Tonnamenvorstellung bzw. wirklicher Tonhöhe im Rahmen der betreffenden herrschenden Tonart einstellen. Haben also die Schüler eine zeitlang gewissermaßen ohne eigenes geistiges Zutun die Noten «gelesen» (indem sie die Notennamen lasen, die in die Notenbilder hineingedruckt sind), so wird sich auch dann, wenn nunmehr die Notennamen nicht mehr optisch «vorgekaut» werden, die innere und stimmtechnische Assoziation zwischen Notenbild und zugehörigem Notennamen und entsprechender Tonhöhe einstellen, als «erworbener Automatismus». Dieses System hat Pantillon als «Scala — Neue vereinfachte Solfegenmethode» vor kurzer Zeit ausgearbeitet; die Anwendung ist sowohl für Schulen wie für Gesangsvereine gedacht und hat in allen Teilen der Schweiz bei Fachmusikern, Konservatoriumsdirektoren, Musiklehrern an Seminaren, Berufs- und Lehrerdirigenten (G. Humbert, G. Haenni, Ch. Furer, O. Kreis, H. Lavater, P. Schnyder, E. A. Hoffmann, C. Kleiner usw.) Aufmerksamkeit und günstige Beurteilung erfahren. Methodisch wäre noch zu bemerken, daß hier eine Verbindung von absoluter und relativer Didaktik versucht wird, indem längere Zeit visuell stets mit absoluten Tonnamen der Tonart C-Dur in verschiedenen Tonarten, also transponiert, gesungen wird, und erst dann die Tonarten G-Dur, F-Dur, A-Moll in absoluter Bedeutung und entsprechender Vorzeichnung im normalen Notenbild durchgenommen werden. Pantillons Ziel ist nicht die Ausbildung des absoluten, sondern eben des relativen Gehörs, aber in Anlehnung an die nun einmal vorhandene absolute Notenbenennung und die normale Notierung.

Aus innigster, langjähriger Verbindung von allgemeiner Pädagogik und Schulgesangspraxis gingen die methodischen Lehr- und Gesangbücher von G. Kugler hervor. Die Ziele des Gesangsunterrichtes leiten sich aus allgemeinen Erziehungszielen ab. Der Gesangsunterricht kräftigt die Organsysteme, schärft die Sinne, schult die Aufmerksamkeit, bereichert und veredelt die Gefühlswelt. Die soziale Bedeutung des Gesanges als Ausdruck seelischer Erregungen des Einzelnen darf nicht unterschätzt werden. Der Gesangsunterricht fördert das Kind in Hinsicht auf das Kunsterleben, begünstigt die Formung allgemeiner Schönheitsideale, steht also unmittelbar im Dienste der ästhetischen Erziehung. Der Kuglersche Unterrichtsgang ist durch folgende Punkte gekennzeichnet: systematische Ausbildung der rhythmischen Fähigkeiten, gegründet auf dem inneren Erleben der rhythmischen Elemente. Im Sinne Dalcrozes wird hierzu die rhythmische Betätigung des ganzen Körpers herangezogen, aber auch rhythmische Betätigung der Atem-, Sprech- und Singorgane. Die Erkenntnis der fließenden, taktmäßigen rhythmischen Impulse ohne intellektualistische rechnerische Vergleichung steht als wichtiges Endziel der rhythmischen Erziehung da. Als zweiter Hauptpunkt kommt die Gehörsausbildung hinzu. Kugler ist Absolutist und baut auf einer festen Orientierung im praktischen Tonbereich unter Verwendung absolut geltender Solmisationssilben (auch die Eitzschen Tonwörter werden zugelassen) das Studium der Tonleitern, der Ganz- und Halbtonschritte auf. Immer wieder betont Kugler, daß die Aneignung aller dieser Kenntnisse und Erkenntnisse durch das Kind viel eher auf unreflektierendem und von theoretischem Ballaste intellektualistischer Erklärungen von seiten des Lehrers unbelastetem, dafür aber möglichst die intuitiven Fähigkeiten des Kindes ausschöpfendem Wege stattfinden sollte. Durch sinnvolle Anordnung der dem kindlichen Entwicklungsgange angepaßten Texte, durch allmählichen Übergang von ganz einfachen zu zusammengesetzten rhythmischen Formeln, durch allmähliche Erweiterung des Stimmumfanges, planmäßige Steigerung der melodischen und tonartlichen Ansprüche soll eine rhythmische und melodische Lesefertigkeit erreicht werden, die die Notwendigkeit geisttötenden Vor- und Nachsingens zur Aneignung des Liedstoffes auf ein rationelles Mindestmaß für Schule und Verein zurückschraubt und auf diese Weise dem Auswendigsingen,

der Erschaffung eines freudespendenden «Repertoires» Vorschub leistet. Das Tonbewußtsein knüpft an dem zunächst durch stärkere dynamische Hervorhebung charakterisierten Tone g = sol an. Durch Übung wird das sol in absoluter Tonhöhe den Schülern möglichst als Automatismus lebendig gemacht, dann kommt das darüberliegende do. Tonleiterübungen und Akkordsingen wird absichtlich herausgeschoben. Kinderlied und Kinderreigen haben einen festen Platz im Gesangsunterricht. Die Anregung der Kinder zu improvisatorischer Selbstbetätigung ist nach Kugler mit großer Vorsicht zu gebrauchen, damit eine Ausartung ins Banale vermieden werde. Für die Darstellung und Erlernung von Rhythmen werden schriftliche Notenbilder verwendet in Verbindung mit Klatschen und Taktschlagen. Die Tonhöhenunterschiede, ausgehend vom Schritt sol—do (nach unten und oben), werden unter Beiziehung des Gedächtnisses eingeprägt. Naturgemäß bilden auch die Fragen der Tonbildung, der Textaussprache, der Vokalisierung usw. Kapitel, denen Kugler besondere Aufmerksamkeit widmet. Leises Singen wird dringend empfohlen. Töne mit Versetzungszeichen werden unter Beibehaltung der normalen Solmisationssilben als «hohe» oder «tiefe» Abarten der Stammnoten do, re, mi . . . aufgefaßt. Das funktionelle Hören, ausgedrückt durch die Fähigkeit des Schülers, aus jeder beliebigen Folge von Tönen, die eine Tonart eindeutig umschreiben, ohne Zaudern und ohne theoretische Überlegungen den Tonartgrundton zu empfinden und wiedergeben zu können, dient dazu, von C-Dur aus die anderen Tonleiterreihen sich gehörs- und erlebnismäßig zu erobern. Besonders geeignet zur Erkenntnis des Herrschens einer neuen Tonart ist die Empfänglichkeit für die Leittonspannung, die normalerweise auch dem kindlichen Gehör intuitiv zugänglich ist und daher zu kurzen Modulationsübungen verwertet werden kann. Auch Kugler sieht in der Übung, zwischen zwei gleichnamigen, einen Oktavraum umfassenden Tönen (sei es do—do oder re—re usw.), alle Tonleitern singen und ablesen zu lassen (vgl. die Dalcrozesche Tonleitergehörsübung), etwas sehr Nützliches. Wesentlich erscheint ihm als ästhetisch-psychologisches Endresultat einer solchen elementaren Ausbildung in der Musik, daß im Schüler die Fähigkeit geweckt werde, seine Aufmerksamkeit auf klangliche Erscheinungen und die darin liegenden Ausdruckswerte zu konzentrieren; dafür verzichtet er bewußt auf die

Heranbildung zur intellektualistischen Analyse des Gehörten (wohlverstanden nur beim Schüler und Anfänger). Das Wichtige und im Sinne einer rationellen künstlerischen Erziehung Wünschenswerte sei nicht, den Aufbau einer melodischen Wendung im rein theoretischen Sinn und etwa nach Tonschritten und Tonarten analysieren zu können, sondern diese Tonfolge ihrer melodischen Eigenart, Schönheit und Ausdrucksfärbung nach auf Grund des geschärften musikalischen Verständnisses überhaupt würdigen und auf sich wirken lassen zu können. Die Kuglerschen Gedanken sind in der Nord- und Ostschweiz, auch in Graubünden, sehr gewürdigt worden.

Im Sommer 1931 wurde endlich der Ring geschlossen, indem die vor mehr als 50 Jahren in der Schweiz entstandene Doremi-Methode, die durch ihren Urheber, wie erwähnt, auch in England vorgeführt worden war, in jenem Lande ein von ihr unabhängiges Seitenstück in Curwens Tonic-sol-fa erhielt, letzteres System aber in Deutschland zu T-D ausgebildet wurde und endlich durch schweizerische Schulmusiker aus Anlaß des Besuches eines in Berlin stattfindenden Informationskurses des unterdessen in starker Entwicklung befindlichen Tonika-Do-Bundes wieder in die Schweiz zurückkehrte! Webers Doremi war bei uns noch nicht ganz ausgestorben, aber doch kaum mehr allgemein bekannt geblieben. Einer der letzten «Weberianer» im Sinne eines Vertreters der relativen Methode und der Transpositionsübungen war Fr. W. Rennefahrt, Gesangslehrer am Lehrerinnenseminar und an der Mädchensekundarschule in Bern in den Jahren 1880—1923; er veröffentlichte «Gesangübungen für den Unterricht in Mädchensekundarschulen und Lehrerinnenseminaren» und vertrat auch in seinem Unterricht das Doremi. Der schweizerische Teilnehmer am Berliner T-D-Kurs war ausgerechnet ein «Weberianer», und für ihn bedeutete die lebendige T-D-Tradition, die bereits in Berlin bestand, eine ebenso große Überraschung wie Genugtuung; denn er sah sich keinem neuen, ihm unbekannten Prinzip gegenübergestellt. Von St. Gallen aus wurde T-D durch Einrichtung von Informations- und Übungskursen verbreitet. Dies alles hängt freilich mit einer viel größeren Bewegung zusammen, der ja auch die Schulmusik entscheidende Anregungen in den letzten Jahren verdankt und die man insgemein unter dem Ausdruck «Singbewegung» zusammenge-

faßt hat. Eine neue Einstellung zum Singen und zum instrumentalen Spiel steht an der Schwelle dieser Bewegung, die in Deutschland seit dem Weltkrieg das Antlitz des Laienmusizierens tiefgreifend veränderte und bald auch ihren Einfluß im Sinne eines Eindringens neuer Ideen in den Schulmusikbereich geltend machte. Ein wesentlicher Zug der Singbewegung besteht in einer neuen und veredelten Wertung des Volksliedes und zwar nicht nur seiner Pflege und damit der Praktiken seiner gesanglich-instrumentalen Wiedergabe durch den Einzelnen, die Familien- oder Vereinsgruppe, sondern auch der Frage seiner Echtheit und Bodenständigkeit. Der Geist und die Technik des volkstümlichen Singens, aber auch das Problem der Qualität des verwendeten Sing- und Musizierstoffes stehen also zur Diskussion. Es handelt sich vielfach in erster Linie darum, vom pseudo-volkstümlichen Stoff sich ab- und dem wirklichen Volkslied und Volkstanz zuzuwenden. Fritz Jöde und Walther Hensel waren in Deutschland diejenigen Persönlichkeiten, denen es vorab gelang, dem Leben durch das Lied zu dienen, einen neuen Zusammenhang zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen Volkseinzelglied und Volksgemeinschaft, zwischen dem Menschen und dem angestammten Heimatboden zu schaffen. Die Renaissance auf diesem Gebiete begann in der Schweiz mit O. v. Greyerz' «Röseligartenliedern». Draußen, jenseits des Rheines, organisierte Jöde in großzügiger Art die «Musikantengilden» und Hensel die gleichfalls weitverbreiteten Gruppen des «Finkensteiner Bundes». Pflege der alten Polyphonie, wie die Meister des 16. und 17. Jahrhunderts sie auch in einfacheren Beispielen musterhaft hinterließen, andererseits aber auch Einarbeiten in die moderne Linearität mit ihrer harmonischen und kontrapunktischen Freizügigkeit, das waren weitere Kampfrufe dieser Bewegung, die namentlich durch Hensel auch eine bewußte nationale Richtung erhielt. Als gesunde Spezialität erwies sich das Gebiet des Kanonsingens. Wenige Jahre nach dem Anfang dieser großen deutschen Doppelbewegung zur Erlangung einer «neuen Musikgesinnung» wurde zum erstenmal in der Schweiz am Ferienkurs der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft eine Probe des Wollens und Könnens der neuen Singbewegung abgelegt (Rüdlingen 1926). Die erste schweizerische Singwoche fand ein Jahr später statt. Nun folgten sich immer häufiger in den verschiedensten Teilen unseres Landes Sing-

wochen, «offene» Singabende, u. a. auch in Casoja (Lenzerheide). Der Schweizerische Kirchengesangbund beteiligte sich an der Verbreitung der Singbewegung, von Schweizerseite (W. Schuh und A. Stern) ging man tätig an die Veröffentlichung heimatlichen Sing- und Spielstoffes im Geiste der neuen Singbewegung («Schweiz. Sing- und Spielmusik» [Hug & Co., Zürich], etwa 12 Hefte); vor allem fand 1931 Prof. Jöde den Kontakt mit der schweizerischen Lehrerschaft (Kurse in Bern, Aarau, Luzern, Zürich); Spielgruppen, die die alte, feine Blockflöte und andere vergessene Musikinstrumente wieder zu Ehren zogen, bildeten sich als Seitenarme der Hauptbewegung. Endlich ging man an die Zusammenfassung und Organisation der in der Schweiz für die Singbewegung tätigen einheimischen Kräfte heran, gründete die «Schweizer. Vereinigung für Volkslied und Hausmusik» und mit ihr deren Zeitschrift «Volkslied und Hausmusik» (seit April 1934). Da nun namentlich die Jödeschen Musikantengilden in Deutschland sich für T-D eingesetzt hatten, ist es ganz verständlich, daß auch bei uns und von der Seite der Anhänger der Singbewegung für die Einführung und Verbreitung von T-D eifrig gearbeitet wurde. In Bern fand 1931 ein T-D-Kurs unter Leitung des Vorsitzenden des deutschen T-D-Bundes, A. Stier, statt, ebenso ein Kurs in St. Gallen unter W. Diekermann. In der Ostschweiz wurde anschließend daran die Lehrerschaft systematisch mit den Grundlagen der T-D-Methode bekannt gemacht. Die Lehrervereine Bern und St. Gallen gründeten Arbeitsgruppen zur weiteren Vertiefung. St. Gallen hat sich nunmehr auch entschlossen, in das Prüfungsreglement des Lehrerseminars die Bestimmung aufzunehmen, daß jeder Maturand des Seminars und die Lehramtskandidaten für die Sekundarschule sich theoretisch und praktisch über die Kenntnis der T-D-Methode auszuweisen haben.

V.

Es wurde schon mehrfach angedeutet, daß die Singbewegung sich auch einer Erneuerung des instrumentalen Musizierens im Laienkreis annahm. Desgleichen ist dann bei der Behandlung des Schulmusikproblems immer wieder die Frage aufgetaucht, ob und wie weit man in der Schulmusikpraxis das instrumentale Element in die Lehrpläne, die Lehrerausbildung einbeziehen soll. Der klassische Sammelbegriff für die instrumentale Betätigung im Rahmen der

Schulmusik ist das Collegium Musicum, eine Spielgruppe, der man nur mit Vorsicht den Namen «Schulorchester» geben sollte, da darunter doch etwas recht Anspruchsvolles verstanden werden kann. Das Collegium Musicum umfaßt ebensogut kammermusikalisch besetzte Gruppen, wie chorisch besetzte Streich- oder Blaskörper. Es ist einleuchtend, daß man für eine solche Spielgruppe nicht ohne weiteres einfach eine ganze Klasse antreten lassen kann, wie dies doch in den meisten Fällen für gesangliche Zwecke möglich ist. Entweder ist also die Spielgruppe eine ausgewählte Abteilung der betr. Klasse, daher meistens eine kleinere Gruppe von solchen Schülern, die im Instrumentalunterricht schon eine gewisse Reife erlangt haben und nunmehr in der Hauptsache sich im Zusammenspiel und in der Pflege ausgesuchter älterer oder neuzeitlicher Musik mittleren Schwierigkeitsgrades üben wollen, oder diese Spielgruppe setzt sich aus den verschiedenen, hierzu geeigneten Abteilungen mehrerer oder aller Klassen der betreffenden Schule zusammen, genau wie es auch möglich wäre, neben den aus einzelnen Klassen bestehenden kleineren Chören und Singgruppen einen «großen» Chor aus allen singfähigen Schülern der Anstalt zu bilden, dem wieder eigene Aufgaben zugewiesen würden. Besondere Aufmerksamkeit bildet die Besetzungsfrage der Schulspielgruppen, die aufs engste zusammenhängt mit der Stoffwahl. Am häufigsten sind die Violinen vertreten, Violoncelli seltener, Violen vielleicht noch seltener. Klavierspieler finden sich meistens, besonders naturgemäß an mittleren und höheren Schulen. Alle andern Instrumente, besonders Blasinstrumente, kommen wohl nur ausnahmsweise vor. Anders liegt die Sache allerdings, wenn (wie das gerade an schweizerischen Kantonsschulen nicht allzu selten ist) eine Kadettenmusik vorhanden ist, in der Holz- und Blechblasinstrumente vertreten sind. In diesem Falle wird man etwa über Flöten, Klarinetten, Hörner und Trompeten verfügen können. Es frägt sich nun, ob man den durchzunehmenden Stoff an diese Besetzung anpassen und sie ganz ausnutzen soll, oder ob man besser tut, die Besetzung nach dem wünschenswerten Material zu richten und sie sogar eventuell zu ändern oder zu ergänzen. Sogenannte klassische und romantische Musik, Werke in sinfonischer Besetzung kommen kaum in Frage, schon wegen ihrer sonstigen technischen Schwierigkeiten. Das Schlimmste ist nun, an Stelle dieser

aus technischen Gründen nicht zugänglichen klassischen oder romantischen Literatur Stücke zu setzen, die man bei einigermaßen kritischer Einsicht nur mit «Unterhaltungsschund» bezeichnen kann, also minderwertige, womöglich in Kaffeehausbesetzung zu spielende leichtere Ware, die nichts gemein hat mit einem wirklich gut gemachten eleganten Salonstück, einem frischen und melodienreichen Walzer usw. Hier ist in der Tat der Rückgriff auf das nunmehr schon in außerordentlichem Umfange der Praxis zugänglich gemachte Spielmaterial der «Gesellschaftsmusik» früherer Zeiten eine prachtvolle Lösung. Die Meister des 16. bis 18. Jahrhunderts, die alle auf Bestellung arbeiteten und im Dienste großer Herren standen, auf Gönner angewiesen waren und nicht selten für ausgesprochene Laienkreise den Musizierstoff zu liefern hatten, hinterließen uns eine unendliche Fülle frischer, gesunder, leichtverständlicher, geschmackvoller und dabei gutgesetzter Instrumental- (und wohlverstanden auch Vokal-) Musik, die in praktischen Ausgaben jedermann zugänglich ist. Rühmlich muß man in dieser Hinsicht vor allem die beiden großen deutschen Verlagshäuser Kallmeyer in Wolfenbüttel und Bärenreiter-Verlag in Kassel nennen, die auch den Sing- und Spielgruppen in der Schweiz schon viel Material verschafften. Fast alle alte Musik seit dem 17. Jahrhundert ist zudem mit Generalbaßbegleitung gedacht, d. h. ein Tasteninstrument (ursprünglich Cembalo oder Orgel, heute Klavier und Orgel) führt in mehrstimmigem Satz eine Baßstimme aus, die mit, bestimmte Akkorde verlangenden Zahlen versehen ist. Diese Baßstimme ist vom Bearbeiter der Neuzeit «ausgesetzt», d. h. in einen für zwei Hände spielbaren Klaviersatz verwandelt worden, weil uns heutzutage die Routine des Generalbaßspieles, das stegreifmäßige Aussetzen der bezifferten Stimme weitgehend abhanden gekommen ist. Orchestersuiten lassen sich in dieser Art mit einer gewissen Freizügigkeit besetzen, teils mit Streichern (bei denen die Viola entbehrlich ist), teils mit Bläsern, falls solche vorhanden sind. Die klassische Form der älteren Kammermusik ist die in Italien großgezogene Triosonate für zwei Violinen und Generalbaß, welch letztere Stimme stilgemäß von einem Cembalo (Klavier) und einem tiefliegenden Streichinstrument, z. B. dem Violoncello, ausgeführt wird. Die Streicherpartien können meistens auch chorisch besetzt werden, ohne dem Charakter des Stückes zu schaden. Es ist hier nicht der Ort,

irgendwelche Literaturangaben über die Spielmusik aus älterer Zeit zu machen; es sei nur gesagt, daß die herrlichsten Schätze aus Meisterhand in nicht zu schwerer und durch ein einigermaßen gutgeleitetes Schul-Collegium Musicum durchaus zu bewältigender Satzart zur Verfügung stehen und durch sie ein packender Einblick in das hochbedeutende musikalische Schöpfertum vergangener Epochen möglich wird. Ebenso zahlreich und dankbar sind die Möglichkeiten, Sing- und Spielgruppen zusammenwirken zu lassen, wobei für beide Teile die Aufgabe nicht selten leichter ist, als wenn sie sich selbständig betätigen. Begleitete Chöre mit instrumentalen Zwischenspielen, vokale Soli mit kleiner Instrumentalbegleitung, orchestral-polyphone Umspielungen einstimmig gesungener Chormelodien (z. B. protestantischer Choralweisen) usw. ergeben eine Fülle schönster Abwechslung, die für die musikalische Beweglichmachung der Schüler ebenso nützlich sind wie für die Erweiterung ihres musikgeschichtlichen und musikästhetischen Horizontes. Stets aber sollte daran gedacht werden, daß es sich um jugendliches Laienmusizieren handelt, daß das Schulmusikkollegium nicht irgendein Ersatz für den eigentlichen Fachunterricht an einer Musikschule sein soll und kann. Man hat auch mit Erfolg versucht, Singstunde mit Instrumentalunterricht zu verbinden, indem man in der Singstunde Gehörsbildung trieb und daran anschließend Violingruppenunterricht erteilte. Außergewöhnlich tief ist Carl O r f f, ein in München lebender Musikpädagoge, in das Problem des instrumentalen Laienmusizierens eingedrungen. Sein «Schulwerk» (erscheint in einer Folge von Heften in Mainz bei Schott) will gerade die elementare musikalische Erziehung auf diesem Gebiete durchdenken und für die einzelnen Phasen dieses didaktischen Prozesses Beispielsammlungen in die Hand des Musikerziehers geben. Er geht von einstimmiger Volksmusik, alten Tänzen und Spielliedern, von primitiven rhythmisch-melodischen Übungen (zunächst ohne Instrumente, dann mit Schlaginstrumenten, zuletzt mit leicht ansprechenden Melodieinstrumenten, wie Blockflöte, dreisaitige Fiedel usw.) aus, um allmählich den ganzen Umkreis des gebräuchlichen und alten Instrumentariums heranzuziehen. Den Schulgesangsunterricht durch ein paar Minuten frischen Musizierens mit Instrumenten zu ergänzen, ist gewiß kein unebener Gedanke, vorausgesetzt, daß es sich um ganz leichte, anspruchslose im technischen

Sinne und dabei doch musikalisch wertvolle Spielmusik handelt und keine Belastung der Schüler dadurch entsteht. Man hat dies auch schon für die eigentlichen Volksschulen vorgesehen, wo die Instrumente dann in erster Linie dazu dienen können, die Volkslieder (die man z. B. im Kanon singt) instrumental zu unterstützen. Sind es alte Volkslieder, so treten mit Vorteil auch die alten, schlichten Volksblasinstrumente in ihre Rechte: die Blockflöte (ein klappenloses, einfach zu handhabendes und billiges Holzblasinstrument), dazu etwa Violinen oder Fiedeln, Gambe usw. Im Frühsommer 1931 haben mehrere Primarklassen der Stadt Zürich sich chorisch mit dem Blockflötenblasen abgegeben und es nicht bereut. Und wie hübsch ist es, wenn etwa die Mädchen einen Kanon beginnen, Knaben mit ihren Blockflöten nach ihnen mit der Melodie einsetzen und der Lehrer mit seiner Violine oder singend den dritten Einsatz bringt. Die Spielgruppe kann mit Vorteil auch da in Erscheinung treten, wo die größeren Knaben infolge des Stimmbruches dem Singen entsagen müssen. Ein guter Teil der Stücke der für die schweizerische Singbewegung geschaffenen Liedersammlung «Der Schweizer Musikant» gibt Violinen, Violen, Violoncellis, Lauten, Blasinstrumenten Gelegenheit zu selbständiger begleitender Mitarbeit. Man hat auch Versuche gemacht, die Handharmonika in die Schulmusik einzuführen. Darüber läßt sich diskutieren, kaum wohl aber über den Vorschlag, der Mundharmonika ebenfalls das Schulzimmer zu öffnen. Lehrer H. Hänni in Bern hat 1928 einen gut vorbereiteten Versuch gemacht, vor Interessenten mit seiner Klasse das Mundharmonikaspiel als eventuelles neues Glied der instrumentalen Schulmusik vorzuführen, aber die Bedenken gegen die musikalische Primitivität des kleinen Blasinstrumentchens konnten dadurch nicht behoben werden.

VI.

Seit uralter Zeit lebt im kleinen und großen Menschen der Spieltrieb. Als immer wieder auftauchender Wunsch, eine imaginäre Welt erdachter Vorgänge in scheinbarem Erleben sich und anderen als lebendige Wirklichkeit vorzuführen, hat sich dieser Spieltrieb in der szenischen und mimischen Kunst zu außerordentlicher Bedeutung im kulturellen Leben der Völker entfaltet. Früh, so früh überhaupt unsere Kenntnis der menschlichen Kultur- und Kultusgeschichte reicht, hat der

künstlerische und magische Sinn des Menschen die Synthese der Künste angestrebt und auf mannigfache Weise versucht. Wort, Ton und Gebärde schlossen sich als darstellerische Elemente einer gesamtszenischen Kunst zum dramatischen Spiel mit Musik zusammen, und die Synthese ist auch heute noch immer wieder als ein Gipfelpunkt der Kunst überhaupt lebendig. Was wunder, wenn sich auch die Schulmusik, die didaktische Kunst des Wortes, des singenden und instrumentalen Tönens, der Erfüllung der Sehnsucht nach jener Synthese — man nenne sie Musikdrama oder Oper, szenisch-musikalisches Gesamtkunstwerk oder Singspiel — nicht entziehen konnte und sich für ihren Bereich die — Schuloper schuf! Die Schuloper muß ihr eigenes Gesicht haben, ihren eigenen Stil, ihre besondere Technik; denn sie ist ja für Jugendliche, sogar für Kinder gedacht und bestimmt. Spiel- und singtechnisch darf sie einen technisch enggezogenen Rahmen nicht überschreiten; geistig muß sie ein Spiel des Wortes kindlicher Bedeutung sein und bleiben und soll dazu auch ihren pädagogischen Wert besitzen und behalten. Sie ist eine besondere, im Lichte der obigen Gedankengänge sogar die höchste und höchstentwikelte Form des Gemeinschaftsmusizierens, durchgeführt mit den Kräften, wie sie die Schule uns zur Verfügung stellt. Die Schuloper ist dabei ein uralter Zweig der allgemeinen Operngattung, der namentlich im Humanistenzeitalter und im 17. Jahrhundert blühte; eine der allerersten opernartigen Schöpfungen des Knaben Mozart war die Schuloper «Apollon et Hyazinthus» (auf lateinischen Text selbstverständlich) für die Salzburger Universität (1767, Mozart war elfjährig). Die Epoche der modernen Schuloper begann mit dem «Jasager» von B. Brecht und K. Weill 1930. Eine Art Märchenschuloper verfaßte H. J. Moser («Der Reisekamerad», 1931). In der Schweiz wurde namentlich P. Hindemiths «Wir bauen eine Stadt» schon einige Male mit großem Erfolg und vor allem unter der freudigsten Teilnahme der beteiligten Schüler selbst aufgeführt, so z. B. in Basel von Schülern des Oberen Realgymnasiums mit den Chorgesangklassen des Mädchengymnasiums unter Leitung von B. Straumann. Einige Männerstimmen unterstützten den Schülerchor, das Orchester stellte das Mädchengymnasium mit Zuzug einiger weniger Berufsmusiker. Es wird in dieser Schuloper durchwegs gesungen, allerdings sehr viel in Art des Sprechgesanges, dabei durchweg bewußt einfach; in

gleicher Weise ist auch das instrumentale Vorspiel ganz schlicht gehalten. Man kann auch weiter gehen in der Schuloper und lineare, kanonische, imitatorische Formen verwenden, ohne daß die Schwierigkeiten das erträgliche Maß überschreiten. Dies ist der Fall bei dem ebenfalls zu gleicher Zeit (1933) aufgeführten «Schulspiel» «Creß ertrinkt» von W. Fortner. Der schweizerische Komponist Werner Wehrli, der schon vielfach als Schaffender für die neue Singbewegung und die Schulmusik mit Vokal- und Instrumentalmusik eingetreten ist, hat eine Schuloper «Auf zum Mond» geschaffen, die letztes Jahr in Bern unter Leitung des bekannten Schulmusikers H. Keller durch die Knabensekundarschule im Munzingerschulhaus zur Aufführung kam. Piccards Stratosphärenflug läßt ein paar Jungen nicht ruhen; sie beschließen einen Ausflug zum Mond! Der Lehrer versucht sie, die gerade auf und dran sind, abzufliegen, im letzten Augenblick noch daran zu hindern. Ein gütiger Zufall will es aber, daß er in das Weltenraumluftschiff hineinbugsiert wird, mit zum Mond saust und infolgedessen — für diese Klasse wenigstens — fortan ewige Ferien herrschen! Der Text stammt vom Komponisten. Der orchestrale Teil ist hier nicht mehr eigentlich für Schüler bestimmt; er ist zu anspruchsvoll dafür; auch die Chöre der Erwachsenen heben sich in ihrem Charakter von den Partien der Jungens ab. Wehrli faßt daher bewußt seine Schuloper als ein «Gemeinschaftsspiel für groß und klein» auf. Neben den Chören kommen auch solistische Abschnitte vor; der Stil der Musik ist logischerweise unromantisch, knapp und munter dialogisierend. Jedenfalls ist die Schuloper als Gattung ein durchaus ernst zu nehmendes Glied im Bau der Schulmusik; sie ist ein besonders gearteter Exponent der Idee des Gemeinschaftsmusizierens zwischen Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen. Daß sie technisch und darstellerisch durchführbar ist, haben die bisherigen Erfahrungen gezeigt. Deutschland ist vorläufig mit der Schaffung von Schulopern kräftig vorangegangen; es sind etwa im ganzen 15 Schulopern komponiert worden, die zusammen mit den ebenfalls in stattlicher Anzahl geschaffenen Schulkantaten und einigen Schuloratorien die Krönung der großen Formen der deutschen Schulmusik bedeuten.

VII.

Seit der ungeahnten technischen Vervollkommnung der Schallplatte und des Rundfunks konnte es nicht ausbleiben, daß man sich auch in Schulmusikkreisen die Möglichkeiten überlegte, diese außerordentlichen Reproduktionsmethoden zugunsten der musikalischen Schülererziehung zu verwerten. Wenn man die Aufgabe der Schulmusik auch darin sah, dem jungen Menschen Verständnis für die Entwicklung und Bedeutung der Musik überhaupt zu geben, so mußten diese technischen Erfindungen, die unter günstigen Bedingungen ein fast vollkommenes klangliches Abbild aller beliebigen Arten von Musik in der qualitativ höchststehenden Wiedergabe ermöglichen (ein Abbild, das unvergleichlich viel getreuer und daher besser ist als die Wiedergabe am Klavier), in der Tat alle Aufmerksamkeit verdienen. Konnte man noch vor wenigen Jahren sich vielleicht fragen, ob genügender und vor allem geeigneter Stoff in guter Schallplattenwiedergabe vorliege, so ist bei dem schon heute ungeheuren Material, das die verschiedenen großen europäischen Firmen auf den Markt geworfen haben, höchstens die Qual der Wahl zu befürchten. In erster Linie steht wohl ein außerordentlich reiches Repertoire an klassischer und vorklassischer Instrumentalmusik (Orchestrales und Kammermusikalisches) zur Verfügung, womit in eindringlichster Weise das Schaffen großer Meister oder bestimmter Epochen durch hervorragende Beispiele belegt und vorgeführt werden kann. Schon im Jahre 1927 konnten durch Schallplatten verschiedenster Firmen Werke von Palestrina, Lasso, Hasler, Bach, Händel, Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven, Weber, Loewe, Schubert, Mendelssohn und bis zu Richard Strauß wiedergegeben werden, und zwar Messesätze, Motetten, Kammermusik, Orchestermusik, Oratorien, Opernarien, Klavierwerke, Instrumentalkonzerte, Vokalballaden usw. Im Sommer 1932 kam an der Basler Schulausstellung auch das Problem der Verwertung der Schallplatte in der Singstunde zur Sprache. Die Besprechung einfacher Musikformen kann auch durch Anhören entsprechender kurzer Orchesterwerke belebt werden, Klang und Art der instrumentalen Begleitung können das genaue Hören fördern. An Sinfonie- und Konzertsätzen kann das Element der seelischen Stimmung, der

Atmosphäre des Kunstwerkes angedeutet und geahnt werden. Sehr gut läßt sich die Klangcharakteristik der verschiedenen Orchesterinstrumente zeigen, als Vorbereitung auf spätere sinnvolle Bereitschaft des jungen Konzertbesuchers als Hörer. Für größere Schüler leistet die bekannte Sammlung «2000 Jahre Musik auf der Schallplatte» (besorgt von Prof. C. Sachs) vorzügliche Dienste, wie denn auf die Rolle der Schallplatte als musikalische Illustration im musikgeschichtlichen Unterricht wohl kaum noch besonders hingewiesen zu werden braucht. Außerordentlich nützlich kann es auch sein, die Schüler anzuleiten, die Niederschrift eines musikalischen Kunstwerkes nachzulesen, das sie gleichzeitig in Schallplattenwiedergabe hören. Ein originelles singendes Lehrbuch hat Prof. Jöde in seiner «Kleinen Elementarlehre der Musik» geschaffen, einer kleinen Plattensammlung, die auf der uns nun bekannten Grundlage von T-D, Handzeichen, Musikdiktat das Ziel der lebendigen Gehörsbildung erreichen will, indem sie lehrt, Melodien aufzuschreiben und vom Blatt singen zu lehren.

Es mögen noch ein paar Andeutungen über die Ausgestaltung des Schulfunks folgen. Man kann bekanntlich heute durch Aufstellung eines Lautsprechers sozusagen an jedem Ort die Darbietungen eines Senders empfangen. Wenn eine gewisse Anzahl von Schulen bzw. Klassen die Abmachung treffen, an einem vorausbestimmten Tag zu gegebener Stunde in ihren Klassenzimmern Lautsprecher aufzustellen und auf einen bestimmten Sender einzustellen, so kann dieser Sender eine besondere Darbietung vorbereiten, die für die angeschlossene Schülergruppe gedacht ist und auf die deren Lehrer vielleicht vorher im Unterricht einzeln in passender Form hingewiesen haben. Im Jahre 1930 versuchte man in der Schweiz zum erstenmal, eine solche kollektive Belehrungsstunde von einem Sender aus zu verbreiten. Sender war das Studio Bern. 125 bernische und solothurnische Schulen stellten ihre Lautsprecher auf diese Sendung ein und sammelten ihre Erfahrungen über die Aufnahme dieser neuen didaktischen Methode durch die Schülerscharen. In Deutschland hat wohl heutzutage jede Schule die Möglichkeit, Rundfunksendungen entgegenzunehmen. Bei uns wurde ein schweizerischer Schulfunkverein gegründet, der die weiteren Versuche an die Hand nahm. Beim zweiten Versuch nahmen nahezu 100 Klassen mit ihren Leh-

rern aus den Kantonen Aargau, Bern, Freiburg, Luzern, Solothurn, St. Gallen, Zürich teil und zwar Primar-, Sekundar-, Bezirksschulen vom 7. Schuljahre an und drei Seminare. Nunmehr ist seit dem Wintersemester 1932/33 der Schulfunk definitiv eingeführt; es senden abwechselnd die Studios Basel, Bern, Zürich jeweilen zweimal in der Woche vormittags eine halbe Stunde. Von den vielen Fächern und Themen, die sich zur Schulfunksendung eignen, seien hier nur auf Musik und Gesang bezügliche erwähnt. Das Musikfach ist seiner Natur nach am besten zu einer solchen Übertragung geeignet, da die Musik auch ohne Anschauung (namentlich nach einiger Gewöhnung, aber wer hat sie im Zeitalter des Hausradios nicht?) wirkt. Der Schulfunk ist in erster Linie für die Landschulen bestimmt, deren musikalische Demonstrationsmittel an sich bescheiden sind. An Themen, die schon gesandt wurden, seien genannt: Die Musik der Bergbewohner, Haydn, Über die Schuloper «Der Jasager», Die Glocke, Handwerkerlieder, Beethoven. Der Schreibende sprach im Dezember 1933 im Schulfunk über die Orchesterinstrumente und ihre Klangfarben vom Studio Zürich aus, wobei die Mitglieder des Schweizerischen Radioorchesters die Instrumente einzeln spielten und zuletzt als Gesamtdarbietung Webers «Freischütz»-Ouvertüre erklang.

VIII.

Es ist vielleicht erwünscht, dem Leser vorstehender Betrachtungen, die notgedrungen nur ganz kurze Skizzen zu dem sehr weitläufigen Thema der Schulmusik darstellen, einige bibliographische Angaben zu machen. Dabei ist absichtlich die in den allgemeinen pädagogischen Zeitschriften erschienene Literatur über dieses Thema nicht berücksichtigt, da sie dem Lehrer zugänglich ist. Hingegen kann etwa eine kleine und auf Vollständigkeit keinen Anspruch erhebende Auslese einschlägiger Veröffentlichungen in selbständiger Form und als Zeitschriftenaufsätze aus der musikpädagogischen Literatur als Ergänzung hierzu willkommen sein. Sicher ist, daß die Berufsmusikerschaft dem Thema der Schulmusikgestaltung und ihres sinnvollen, natürlichen Zusammenhanges mit der Singbewegung volle Aufmerksamkeit schenkt und es seiner großen Bedeutung nach voll würdigt.

Die wichtigsten zusammenhängenden Darstellungen des Schulmusikproblems sind enthalten in dem großen Werk «Handbuch der Musikerziehung», herausgegeben von Prof. E. Bücken (insbesondere die Abschnitte: Geschichte der Musikerziehung, Musikerziehung in der Volksschule, Musikerziehung in der höheren Schule), und in G. Schünemanns «Geschichte der Deutschen Schulmusik» (fesselnd vor allem der Abschnitt: Die Schulmusikreform im Zeichen Pestalozzis). Der Schreibende stellte in «O mein Heimatland» (Bern 1933) Pestalozzis Anregungen auf dem Gebiete der Musikpädagogik und der Volksmusik zusammen. Prof. H. J. Moser schrieb 1930 zusammenhängend über «Grundfragen der Schulmusik». Er ist auch Herausgeber der «Zeitschrift für Schulmusik», des Zentralorgans für alle Fragen der deutschen Schulmusik, und hat in seinem neuen «Musiklexikon», das noch im Erscheinen begriffen ist, in den Artikeln Schulmusik, Schuloper, Schulorchester eine treffliche Gesamtübersicht über unser Problem gegeben (mit reichen Literaturangaben). Das Gebiet der musikalischen Volksbildung in Haus, Schule und Verein bearbeitet ebenfalls die Zeitschrift «Die Musikpflege».

In der «Schweiz. Musikzeitung» spricht sich H. J. Moser über Sinn und Grenzen der Schulmusikpflege aus (1931, Nr. 3), derselbe schrieb (1929, Nr. 3) über die Deutsche Schulmusikbewegung. Im gleichen Fachblatt (1930, Nr. 8/9) erschien eine ausführliche Darstellung von Prof. E. Kurth: Die Schulmusik und ihre Reform, worin weitere Literatur zu unserem Thema angegeben ist. Auch das Werk «Der Schulchor» von P. Epstein gibt eine gute Übersicht über die Gegenwartsprobleme der Schulmusik. Argumente der Gegner der deutschen Schulmusikströmungen und deren Widerlegung faßt R. Schoch in den «Schw. Musikpädagogischen Blättern» (= Mpbl) (1932, Nr. 13) zusammen. Zur neuen Musikerziehung spricht an gleicher Stelle (1929, Nr. 14/15) W. Karthaus und P. Fr. Scherber (1933, Nr. 19). Interessant sind die Gedanken, die H. v. Waltershausen in der Zeitschrift «Die Musik» (1932, Heft 1) über die Wandlungen der Musikpädagogik seit 1900 äußert. Geistvoll sind E. Rabschs «Gedanken über Musikerziehung» (1925). Weitere Literatur gibt die kleine Broschüre «Die Musikerziehung in der höheren Lehranstalt» (Lahr, 1931). In hohem Grade anregend ist W. Diekermanns Buch «Der Musikunterricht in der Volksschule» (1929); von hoher Warte untersucht

H. Reich das Problem der volkstümlichen Musikerziehung in Mpbl (1934, Nr. 6/7). Wie es mit der modernen Musikerziehung in England bestellt ist, berichtet E. Joachim (Schw. Musikzeitg., 1932, Nr. 7).

Über die Geschichte der verschiedenen Ziffernmethoden orientiert sehr gut das treffliche Büchlein von Prof. J. Wolf «Die Tonschriften» (1924). Eine fesselnde Arbeit ist «Die Sankt Urbaner Schulreform» von A. Hug (Zürich, 1920). Jos. Dobler stellte in seiner Skizze: Der Gesangsunterricht in der Volksschule (1901) auch einige instruktive historische Notizen über die schweizer. Schulgesangsmethoden und das Widerspiel von relativen und absoluten Systemen zusammen. Zur T-D-Methode seien folgende Veröffentlichungen erwähnt: Vom Wesen der T-D-Lehre von A. Stier (Mpbl, 1928, Nr. 14/15); W. Schmid: Die T-D-Lehre (Schw. Musikztg., 1930, Nr. 8/9, mit der vorhergehenden und nachfolgenden Polemik G. Pantillons in Nr. 5, 6, 9). Grundlegend ist A. Hundoeggers «Leitfaden der T-D-Lehre» (seit 1897). Auf dieser Grundlage führt Fr. Jöde in die «Elementarlehre der Musik» (1932) ein. Seit einiger Zeit gibt es auch schweizerische T-D-Veröffentlichungen, etwa «Doremi, Singe nach Noten» für Schüler im 3. und 4. Schuljahr (z. T. «absolut»), 1933 im Lehrmittelverlag des Erziehungsdepartementes Basel-Stadt. 1934 kamen gleich zwei T-D-Bücher in der Schweiz heraus: R. Schochs «Frohe Singstunden», 7. Jahresheft der Elementar-Lehrerkonferenz des Kantons Zürich, und vor allem die «Wegleitung für einen Schulgesang auf relativer Grundlage» von S. Fisch und J. Feurer (vgl. dazu E. A. Hoffmann in Mpbl. 1934, Nr. 14). Eitz hat seine Tonwortmethode u. a. in einem handlichen Büchlein «Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung» 1914 dargelegt (vgl. hierzu E. A. Hoffmann in Mpbl, 1934, Nr. 1). Umfangreicher und spezieller ist: C. Eitz, Das Tonwort, Bausteine zur musikalischen Volksbildung, herausgegeben von Frank Bennedik.

E. A. Hoffmann berichtet ferner übersichtlich zusammenfassend über Jale (Mpbl, 1930, Nr. 22) und die Kühnschen Einheitstonnamen (Mpbl, 1933, Nr. 6). Die beste Quelle für eine Übersicht über die Schulmusikprobleme in Frankreich stellt die große Abhandlung «L'enseignement musical» in der bekannten Encyclopédie de la musique par Lavignac (2. Hauptteil, S. 3631 ff.) dar; vgl. auch den Artikel Le chant à

l'école von M. Emmanuel, Grande Revue 1909. Eine Hauptschrift von Dalcroze ist unter dem Titel «Rhythmus, Musik und Erziehung» 1921 in deutscher Übertragung erschienen; vgl. darin besonders die Kapitel: Vorschläge zur Verbesserung des Musikunterrichtes an den Schulen und: Die Schule, die Musik und die Freude. G. Pantillon hat in seiner Studie «Das Solfège in der Primarschule» nebst seinen Grundsätzen über die Didaktik des Elementar-Solfeggio-Unterrichtes eine genaue Untersuchung über den Aufbau einer großen Zahl von solchen Solfeggio-Methoden in geistvoll graphischer Weise durchgeführt. In Mpbl 1933 (Nr. 3) gibt er weitere grundsätzliche Überlegungen zu diesem Thema. Wie er sich die Anwendung seiner Methode «Scala» denkt, zeigen am besten die Einführungsbücher «Das Buch des Lehrers» und «Das Buch des Dirigenten» nebst den Beispielbänden (alle im Selbstverlag, Corcelles). Das Problem der Wechselwirkung von «Gesang und Bewegung als Elemente der Schulmusik» behandelt die St. Galler Musikpädagogin Fr. Schmidt-Maritz (1931). Über die Geschichte der Singbewegung in der Schweiz referiert H. Marti kurz in «Volkslied und Hausmusik» (1934, Nr. 1). In der gleichen Zeitschrift behandelt R. Schoch Die Blockflöte im Schulgesangunterricht (Nr. 2), A. D. Das Musizieren mit Instrumenten in der Schule (daselbst), H. Leuthold: Instrumentalmusik in der Volksschule (Nr. 5 f.). H. Lebede befaßt sich mit dem Thema «Moderne Schulmusikpflege, Musikapparat und Schallplatten» (Berlin 1927); H. Keller schreibt über: Das Grammophon in der Schule (Mpbl, 1928, Nr. 20), H. W. über: Schallplatten im Unterricht (Mpbl, 1932, Nr. 23). H. Keller gibt in Mpbl, 1932, Nr. 21, Auskunft über die Bestrebungen des Schweiz. Schulfunks; seine «Einfachen Übungen für Stimmbildung» (1926) sind auch für die Schule bestimmt. G. Kugler gibt in seinen Schriften: Unterrichtsskizzen zum Schulgesang (1927), Gesangsmethodik und Liederbuch für Schule und Haus (1925), Chorgesangschule fesselnde Auskunft über sein Schulmusikideal. Anschließend sei der feinsinnigen Auseinandersetzung B. Straumanns über unser Thema in seiner Schrift «Gesang- und Musikunterricht in der Schule» Erwähnung getan. Durchaus wertvoll erscheinen dem Schreibenden immer noch die älteren Unterrichtswerke des schon erwähnten Max Battke, z. B. «Musikalische Grammatik» (1913, mit besonderer Berücksichtigung des Stoffes für den Schulgesangsunterricht) und «Erziehung

des Tonsinnes» (1912, ebenfalls für den Gebrauch in Schulen), sowie «Primavista» (1913, eine Methode, vom Blatt singen zu lernen, auch für Schulen). Zuletzt sei noch einmal auf die drei wertvollen Bändchen «Der Schweizer Musikant» hingewiesen, die bei Hug & Co. in Zürich erschienen und u. a. Lieder für die Schule und für Gemeinschaftskreise enthalten; sie sind in Verbindung mit Prof. Jöde von namhaften Förderern der Schweizer. Singbewegung und im Sinne der übrigen Jödeschen Singbücher in Unter- und Oberstufe gegliedert, geben auch dem Lehrer und der Schulmusik durch Satzart (auch Kanon) und Instrumentalbegleitung reiche Anregung und enthalten einige willkommene Beiträge zeitgenössischer Schweizer Komponisten.