

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 40 (1953)  
**Heft:** 19: Sondernummer Schulgesang

**Artikel:** Arbeitsprinzip und Selbstbestätigung der Schüler im Schulgesang  
**Autor:** Riss, Karl  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-537260>

#### 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:** 05.02.2026

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

sie voraussahen, daß eine solche Revision auch die geistige Seite des Schulwesens umfassen müsse, und diese die ganze Bevölkerung des Kantons — wenn die Grundsätze des Einsenders in der »S. Z.« aufs neue geläufig gemacht werden sollten — gegen die Weiterführung des Kulturkampfgeistes und der Kulturkampfschule aufrufen würde. Die heutige Welt ist über die Epoche des Kulturkampfes hinausgewachsen. Sie ruft

nach *Freiheit* und *Menschenrecht*. Wer möchte im Kanton Solothurn noch die Verantwortung für die Weiterführung des Kulturkampfes und für die weitere Unterdrückung der Menschenrechte durch eine parteipolitische Monopolschule, wie sie in der Eidgenossenschaft einzig dasteht, übernehmen, zum dauernden »Verhängnis« von Schule und Volk?!

(Schluß folgt.)

---

---

## ARBEITSPRINZIP UND SELBSTBETÄTIGUNG DER SCHÜLER IM SCHULGESANG

Von Karl Riß

### *Das Ziel des modernen Gesangunterrichtes*

Pestalozzi faßt das allgemeine Unterrichtsziel in einem Satz zusammen: »Die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und Kräfte vollzieht sich durch die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten.«

Jedes Unterrichtsfach hat demnach ein doppeltes Ziel:

1. Die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten (materielles Ziel).
2. Durch diese Aneignung erfolgt zugleich die Entwicklung der dabei in Betracht kommenden Fähigkeiten und Kräfte (formales Ziel).

Diese beiden Ziele, das materielle und das formale, werden aber nur in der Theorie unterschieden. Praktisch stehen sie in gegenseitiger Wechselwirkung, die Erstrebung beider Ziele vollzieht sich in einem einheitlichen psychologischen Vorgang.

Pestalozzi sagt deutlich: *Aneignung*, also nicht »Vermittlung« von Kenntnissen und Fertigkeiten. Aneignen heißt, etwas sich zu eigen machen, setzt also eine *Selbsttätigkeit* voraus. Erst wenn wir uns das Stoffliche arbeitsmäßig erworben haben, ist es unser Besitz.

Die Selbständigkeit der Schüler, anfänglich unterrichtlich geleitet und geführt, macht sich allmählich frei. Bei zunehmender Einsicht in den Stoff, die mit der zielbewußten »Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten« notwendig verbunden ist, wird der Schüler *selbständig*. Durch die Erreichung dieses materiellen Ziels aber wurden die »Fähigkeiten und Kräfte« so weit geschult und gestärkt, daß es dem Schüler ohne weiteres möglich ist, selbständig vorzugehen beim weiteren Erarbeiten des Stoffes.

Dieses selbständige Denken und Handeln ist das Hauptanliegen des Arbeitsprinzips.

Der Gesangunterricht hat demnach ein Doppelziel:

1. Die Aneignung der gesanglichen und allgemein-musikalischen Kenntnisse und Fertigkeiten und dadurch
2. die Ausbildung der im Schüler ruhenden musikalischen Fähigkeiten und Kräfte.

Auf keinen Fall können wir uns heute über Mangel an Musik beklagen. Wir hören sie im Konzert, am Radio, sie schreit uns aus Lautsprechern und von Jahrmarktbuden entgegen, sie untermauert die Handlung

im Tonfilm, sie wird attraktiv im Vergnügungslokal und bildet im Café den unvermeidlichen akustischen Hintergrund. Man kann sie haben, wann und wo man will oder nicht will, vom frühen Morgen bis spät in die Nacht. Jeder kommt auf seine Rechnung, mag er für Oper, Symphonie, Lied, Unterhaltungs- oder Tanzmusik schwärmen.

Aber die Musik ist heute nicht mehr Volksbetätigung. Sie ist für breite Volkschichten billige Marktware geworden, die einem wohlfeil an den Kopf geworfen wird.

Hier setzt die neue Musikerziehung ein, angeregt durch Singbewegungen wie »Die Musikantengilde« um Fritz Jöde und der »Finkensteiner Bund« um Walter Hensel. Die Musik soll wieder eine Lebensäußerung des Volkes werden. Sie soll erklingen bei arm und reich, bei Arbeit und Feier; und zwar nicht aus einem Lautsprecher, sondern durch gemeinsames Singen und Spielen. Der neue Musikunterricht, besonders aber der Gesangunterricht in der Volksschule hat darum neben den erwähnten unterrichtlichen Hauptzielen die erzieherische Aufgabe übernommen, im Schüler die Lust am Singen und Musizieren zu wecken, sie zum Musikverständnis zu führen, zum musikalischen Genießen und Urteilen fähig zu machen und durch Musik und Gesang zur Gemeinschaft zu erziehen. Der neue Musik- und Gesangunterricht tritt in lebhafte Wechselwirkung zu andern Unterrichtsfächern. Seiner erzieherischen Aufgabe verdankt aber der Gesangunterricht seine besondere Stellung im Schulbetrieb.

#### *Zur Entwicklung des musikalischen Sinnes beim Kinde und Jugendlichen*

Die musikalische Erziehung muß an die im Kinde vorhandenen Anlagen und Bedürfnisse anknüpfen. Darum wäre es von größter Wichtigkeit, wenn wir über die Entwicklung des musikalischen Sinnes beim heranwachsenden Kinde durch umfassende Forschungen so gut als möglich orientiert wären. Das ist aber leider nicht der Fall.

Überdies ist die musikalische Entwicklung individuell so verschieden, daß uns ein gegebenes Schema höchstens Vergleichsmöglichkeiten bieten würde. Im allgemeinen geht die Entwicklung so vor sich:

Schon wenige Wochen nach der Geburt reagiert das Kind auf tonliche Reize. Zu Beginn des zweiten Jahres singt es einzelne Töne nach, und kurz darauf ist es meist schon zur Nachahmung von Tonfolgen fähig. Mit dem Lallen und Sprechen beginnt die eigene Melodiebildung der Kinder. Charakteristisch für diese Lallmelodien ist das stetige Hinabgleiten des Tones. Erst nach und nach gelingt es ihnen, einen Ton länger auf gleicher Höhe zu halten und ihn mit einem zweiten, dritten und vierten Ton zu verbinden.

Die Grundform der kindlichen Melodie ist die fallende Terz. Später tritt die fallende und steigende Tonfolge hinzu. Zuletzt erringt das Kind die Septime.

Immer sind die Motive von geringem Umfang und bestehen aus kleinen Tonschritten. Das musikalische Tongedächtnis entwickelt sich später als die Hörschärfe.

Mit der kindlichen Melodie ist auch der Rhythmus verbunden. Eine Art freier Rhythmus findet sich bereits bei den Lall- und Sprechgesängen der Kinder. In dem Maße, wie das Kind die Herrschaft über seine Gliedmaßen gewinnt, nimmt der Rhythmus strengere Formen an. Sprechen, Singen und Bewegen von Kopf, Füßen und Armen sind beim frühkindlichen Gesang zu einer unlöslichen Einheit verbunden. Das Kind singt aus Freude an der Betätigung und aus Lust an der Darstellung. Die Anregung dazu empfängt es aus seiner Umgebung. Kinder dieses Alters lieben laute und schrille Musik, die sie in Erregung versetzt. Für sie gibt es weder Konsonanz noch Dissonanz. Harmonik ist ihnen gleichgültig, und mehrstimmiger Gesang liegt außerhalb ihrer Fähigkeiten.

Bedeutsamer ist die Entwicklung der

musikalischen Fähigkeiten in der Zeit vom *Schuleintritt bis zum Beginn der Reifezeit*.

In diese Zeit fällt die musikalische Erziehung der Elementarschule, der Mittel- und Oberstufe der Volksschule und der Unterstufe der höheren Schule. Die natürliche Entwicklung wird von jetzt ab stark durch den planmäßigen Musikunterricht der Schule beeinflußt. Nach *Meißner* ist die Hörschärfe der Kinder bei Schulbeginn verhältnismäßig gering. Unterschiede von Vierteltönen werden von sechsjährigen Schülern manchmal kaum wahrgenommen. Die Schärfe des Gehörs verbessert sich jedoch in den folgenden sieben Jahren beträchtlich (rund um die Hälfte des Anfangswertes). Gesanglich werden *Quinten und Terzen* am besten reproduziert, weniger gut die Oktave. Im *Tonalitätsgefühl* macht das Kind jetzt schnelle Fortschritte.

In der *Vorpubertät* (11. bis 12. Jahr) bekommt es Sinn für Modulation und Chormatik.

Die *rhythmischen Leistungen* sind bei Eintritt in die Schule recht gering. Viele Kinder können nicht einmal einen einfach rhythmisierten Viervierteltakt nachklopfen. Auch bei starker Beschleunigung und Verlangsamung des Rhythmus versagen sie. Besondere Schwierigkeiten bereitet ihnen die Verbindung von Rhythmus und Musik.

Die rhythmischen Leistungen können jedoch durch Übungen bis zur Pubertät stark gefördert werden. Zeiten gesteigerter rhythmischer Leistungen sind nach *M. v. Brießen* das 12. bis 14. und das 18. Altersjahr.

Das *Harmoniegefühl* entwickelt sich verhältnismäßig spät. Es wird besonders durch den *mehrstimmigen Gesang* gebildet.

Was das Verhalten zu den *Tongeschlechtern Dur und Moll* betrifft, so sind beide anfangs lustbetont. Ältere Kinder dagegen bevorzugen Dur vor Moll. Erst im Reifealter wird von vielen Jugendlichen Moll über Dur erhoben.

Nach *E. Walker* nimmt im Laufe der Entwicklung die Sinngebung und Ausdeutung

der Musik zu. In den ersten Schuljahren wird auf das Klangschöne geachtet, vom 8. Jahre ab wird der Bewegungsinhalt der Musik stärker erlebt, und gleichzeitig machen sich auch Ansätze zu einem stimmungsmäßigen Auffassen der Musik bemerkbar.

In den oberen Volksschuljahren zeigen manche Kinder auch die Neigung, außer-musikalische Vorstellungsgebilde (Mond-scheinlandschaft, Wasserauschen usw.) mit musikalischen Eindrücken zu verbinden. Seltener dagegen ist ein reflektierendes Verhalten der Musik gegenüber in diesem Alter.

Kinder des Grundschulalters lieben starke Intensitäten; auf oberen Stufen dagegen wird der Wechsel der Intensitäten und dynamische Gestaltung bevorzugt.

Die *Stellung zum Lied* wird durch eine Entwicklungsreihe gekennzeichnet, die vom *Spiellied* über das *Volkslied* zum *Kunstlied* oder zum *Sentimentalen* führt (vom 12. und 13. Jahre an kann eine starke Neigung zum Schlager festgestellt werden).

Den größten Fortschritt macht die musikalische Entwicklung in der *Reifezeit*. *G. Schünemann* faßt das Charakteristische dieser Periode folgendermaßen zusammen: »In der Reifezeit schälen sich die typischen Veranlagungen heraus: ich erinnere an den Produktiven, den Reproduktiven, den Ästhetiker, den Rhythmiker, den Musikfreudigen, den ewigen Dilettanten, den Musikhungrigen, den begeisterten Wandervogel usw. Der Jugendliche schaut in der Reifezeit mit anderen Augen in die Welt. Aus dem interessierten, sachlich eingestellten Musikfreund wird ein Liebhaber, der mit eigenem Fühlen und Erleben alles füllt, was er singt, spielt oder hört. Diesen geradezu plötzlich einbrechenden Gefühlstaumel habe ich in vielen Fällen beobachten können. Oft wird aus dem Schüler ein Besessener, der sich im Üben, Singen, Spielen und Hören nicht genug tun kann. Aus der Musik hört er Bilder, Erlebnisse, Gefühlsäußerungen heraus...«

Die Reproduktion tritt ganz in den Vordergrund. Selbstkritik hindert am eigenen Erfinden. Die Welt der *musikalischen Klassik* reißt den Jugendlichen empor. Er fühlt sich so klein und gering, daß er die Schwierigkeiten der Technik fast überschätzt. Um so mehr und mit um so größerer Leidenschaft wühlt er sich in die Musik seiner Lieblinge ein: in Beethoven und Schubert, Schumann und Bach, Liszt und Chopin, Schütz und Prätorius. Seine Eigenwilligkeit, die Unrast seines Gefühls, das Unstete seiner Phantasie zeigt sich in Spiel und Vortrag: Er übertreibt in der Dynamik, er übersteigt Kontraste, er schwärmt in Klängen . . .«

Wie ist es nun möglich, diese vorhandenen Anlagen, diese Fähigkeiten und Kräfte auszubilden, in ihrer naturgegebenen Entwicklung zu fördern?

Um wieder zum eingangs zitierten Pestalozzi-Wort zurückzukehren: durch Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Wie wir schon gesehen haben, setzt das Wort »aneignen« eine Selbsttätigkeit voraus, eine Aktivität, ein Bereitsein des Schülers. Er muß sich die zu erwerbenden Kenntnisse erarbeiten, die Fertigkeiten üben. Der Selbsttätigkeit des Schülers ist ein breiter Raum zu gewähren, seine Beobachtungsgabe ist zu schulen und seine Denkfähigkeit zu stärken.

#### *Die Beobachtung als grundlegende Arbeitsform*

In unserm Falle handelt es sich ausschließlich um die Beobachtung des akustischen (melodischen, harmonischen und rhythmischen) Geschehens in der Umwelt.

Was ist eigentlich die Beobachtung? Die Psychologen nennen sie »die aufmerksame Wahrnehmung« (J. Geiser). Mit dem Worte »Beobachtung« kann man also nur jene Fälle von Wahrnehmung bezeichnen, die unter dem Einfluß einer *Wahrnehmungsabsicht* stattfinden.

Für den Praktiker heißt das nichts anderes, als daß er die Schüler zur *Aufmerksamkeit* erziehen muß. Und was nun speziell den Schulgesang angeht: Die Kinder müssen lernen, die »Ohren zu spitzen«. Was sehen die neueintretenden Erstkläßler nicht alles, und wie wenig hören sie! Hier stellt sich uns eine wahrhaft schwere, aber segensreiche Aufgabe in unserer lärmigen Zeit. Die Kinder hören viel zu viel, als daß sie noch horchen könnten!

Welch herrliches Disziplinarmittel ist es, wenn wir den unruhigen Schülern sagen: »Jetzt wollen wir einmal mäuschenstill sein. Schließt die Augen und horcht! Nachher dürft ihr mir berichten, was ihr von draußen gehört habt.« — Niemand spricht oder flüstert, niemand rutscht oder klappert — eine Wohltat!

Ähnliche Experimente können wir auf Spaziergängen unternehmen, ja wir veranstalten wahre »Ohrpirsche« und beobachten das akustische und rhythmische Geschehen in der Welt des Kindes; wir hören auf Menschen- und Tierlaute, Arbeitsgeräusche, auf das Gurgeln im Wasser und Rauschen in den Tannen. Wir schließen immer wieder die Augen und sind »ganz Ohr«. Manchmal sind es charakteristische Merkmale des Melodischen oder Rhythmischen, oft Tonhöhe, Tonbeschaffenheit oder Tonverbindungen, die uns besonders fesseln.

Das alles aber ergibt uns prächtiges Übungsmaterial, das um so wertvoller ist, als es von den Schülern selber erarbeitet wurde. Nicht zu unterschätzen ist die Befruchtung des Sprach- und Sachunterrichtes durch unsere Beobachtungen in der Natur.

Diese gehörmäßige Beobachtungsschulung wird ausgebaut durch das *Hinhorchen auf dargebotene Musik*. Während sich die Unterschüler noch durch Klangschönheit berauschen lassen, achten sie doch schon auf den Verlauf und die Beschaffenheit einer Melodie, auf Zusammenhänge mit Naturlauten und -rhythmen. Die Aufmerksamkeit der Älteren richtet sich schon mehr auf

die Rhythmik, auf Modulationen, Spannungen und Stimmungsgehalte, auf die Schönheiten einer Melodie oder die Kühnheit einer Harmonik. Walter Diekermann gibt in seinem Buche »Der Musikunterricht in der Volksschule« unter der Überschrift »Musikalischer Anschauungsunterricht« einige prächtige Beispiele, wie er seine Schüler zum Hinhören anhält.

Daß es bei all diesen Beobachtungsformen um die Bildung des Gehörs geht, ist selbstverständlich. Die Kinder sollen lernen, die Musik zu genießen. Genießen kann man sie aber erst, wenn man sie zu hören versteht.

Wir legen einen gewichtigen Grundstein zum *musikalischen Denken*, wenn wir die Schüler achten lassen auf:

**Wiederholungen:** Gleiche Motive, Tonwiederholungen, gleiche Rhythmen, gleiche harmonische Elemente, kontrapunktische Wiederholungen, Sequenzen. Wo habt ihr das schon einmal gehört? Usw.

**Gegensätze:** Gegensätzliche Motive, melodische, harmonische und rhythmische Gegensätze, Umkehrungen. Vergleichen! Ganz anders gestaltete Lieder, Musikstücke usw.

**Ähnlichkeiten:** Verlängerung oder Verkürzung eines Motivs, Erweiterungen und Auflösungen der Motive, ähnliche Lieder, ähnliche Melodien und Rhythmen, Variationen, Imitationen, ähnliche Ausdrucksweisen usw.

**Gründe:** Warum diese Melodie oder Harmonie? Warum dieser Rhythmus, dieses Tongeschlecht? Woher und warum dieses Motiv? Was uns der Komponist damit sagen wollte usw.

Schließlich können Beobachtungen an geschriebener Musik, an gelegten, mit Handzeichen, Wandernote oder an der Silbentafel gezeigten Melodien, schließlich an geschriebenem Rhythmus musikalische und rhythmische *Vorstellungen* geweckt werden, die beim Ablesen von Liedern von großem Nutzen sind.

Wir lassen die Schüler aber auch *urteilen*: Was mir hier und da besonders gefällt; was mir weniger gefällt, weil ich es vielleicht noch nicht verstehe; zwei Vertonungen des gleichen Liedes: welche ist nach meiner Ansicht besser? Begründen!

Diese und ähnliche Fragen tauchen immer wieder auf und fordern von den Schülern eine Stellungnahme, ein Vertiefen, ein Sich-Auseinandersetzen mit dem Stoff, mit einem Wort: eine geistige Aktivität.

### *Die eigentliche Gehörbildung*

Wie wir schon gesehen haben, ist das Gehör der Kinder beim Schuleintritt im allgemeinen wenig scharf. Durch die geschilderte Schulung in der Beobachtung fördern wir die Aufmerksamkeit im Hören, was die Schärfe des Gehörs ungemein ausbildet. Das Gehör ist bei zielbewußter Ausbildung in hohem Maße entwicklungsfähig.

Gehörbildung ist auch ein Stück allgemeiner Menschenbildung, insofern sie den Menschen aufnahmefähig und aufnahmebereit für alle Klänge der Außenwelt macht.

Zur Gehörbildung gehört: Unterscheiden von Tonhöhen und Klangfarben, Tongedächtnis, Tonvorstellen, das Treffen von Intervallen, Erfassen des musikalischen Zusammenhangs zwischen den Tönen, Einfühlen in den Bewegungssinn einer Melodie usw. In Verbindung mit der Gehörbildung erarbeiten sich die Schüler auch wichtige Grundlagen des Musikverständnisses, wie Tonreihen, Intervalle, Tongeschlechter, Akkord, Motiv u. a. m., auch wenn wir anfänglich diese Begriffe noch nicht so benennen. In Verbindung mit der Gehörbildung verschlingen sich in mannigfacher Art rhythmische Übungen, Laut- und Stimmbildungsübungen.

Für die Gehörbildung in der Schule ist nun nicht die Höhe eines Tones an und für sich maßgebend, sondern das Verhältnis zur Höhe eines andern Tones, also die *relative Höhe*. Auf dieser Erkenntnis des *funktionalen Hörens*, in dem sich jeder erklin-

gende Ton auf den jeweiligen Grundton bezieht, baut die Tonica-Do-Methode auf. Jeder Ton, ungeachtet seiner absoluten Höhe, erhält seinen Namen, der seine Funktion in bezug auf den herrschenden Grundton bezeichnet.

Da das *Tonalitätsgefühl* beim heranwachsenden Schüler große Fortschritte macht, findet sich der Schüler rasch in jeder Tonart zurecht: Der Grundton wird bestimmt und von hier aus das Tonartgebäude aufgerichtet: Die Bausteine und ihre gegenseitige Beziehung zueinander bleiben ja stets dieselben.

Wir pflegen also bewußt das funktionelle Hören, da dies der einzige gangbare Weg für eine zielbewußte Gehörbildung in der Schule ist. Wenn wir die Tonleitertöne relativ mit

do, re, mi, fa, so, la, ti  
bezeichnen, so ziehen wir aus dieser Erkenntnis nur die letzte Konsequenz und geben dem Schüler die Mittel in die Hand, sich diese Tonreihe in jeder Lage, in jeder nur möglichen Tonverbindung arbeitsmäßig zu eignen zu machen.

Die Vorteile, die sich aus dem Singen mit relativer Tonbezeichnung ergeben, sind gewaltig: Der Schüler kann von allem Anfang an ohne weiteres transponieren; wir können von Anfang an in jeder beliebigen Tonart singen; das Notenlesen und -singen wird bedeutend erleichtert; es sind Arbeits- und Abwechslungsmöglichkeiten gegeben, die bei einer Methode nach absoluter Tonbezeichnung undenkbar wären.

#### *Die Hilfsmittel der To-Do-Methode*

Die großen Erfolge, die unsere Methode

- »Singt, was ich zeige« . . . . .
- »Seht zu und singt nachher« . . . . .
- »Wir wollen summen, was ich zeige« . . . .
- »Ich singe auf Tonsilben« . . . . .
- »Ich summe — zeigt nachher« . . . . .
- Singen nach gesprochenen Silben . . . . .

zu verzeichnen hat, verdankt sie in erster Linie auch den praktischen Hilfsmitteln, die eine praktisch unübersehbare Fülle von Möglichkeiten für die *Selbstbetätigung der Schüler* bieten. Sie kommen der Forderung nach *Anschaulichkeit* in hohem Maße entgegen und ermöglichen große Abwechslung im Schulgesangsbetrieb. Schließlich kann die Mitarbeit der Schüler gefördert werden, wenn man sich an verschiedene Sinne wendet. Dazu gewährleisten die Hilfsmittel eine Kontrolle der einzelnen Schüler, wie sie sonst unmöglich wäre.

#### *Die Handzeichen im Dienste der Gehörbildung*

Die Handzeichen geben mit großer Anschaulichkeit den Charakter der gezeigten Töne und ihrer funktionellen Bedeutung wieder. Die Schüler können Handzeichen ablesen, bevor die Notenschrift eingeführt ist. Die Handzeichen sind auch ein vorzügliches Disziplinarmittel: Das Denken in Tönen wird durch keinerlei Nebengeräusche gestört. Der Lehrer hat seine Klasse »im Auge«, und jedes falsche Zeichen fällt sofort auf. Durch die Beteiligung dreier Sinne (Auge, Ohr, Motorik) bilden sich Assoziationen, welche die reproduktive Kraft des Tones sehr erhöhen. Ein schwieriges Intervall singen wir einfach mit Handzeichen, wenn nötig zuerst mit Zwischen-Hilfstönen, und schon wird es richtig getroffen. Schließlich sind die Handzeichen immer zur Stelle: beim Ausflug, im Skilager, in der Ferienkolonie usw.

J. Spörri schlägt folgende Arbeitsmöglichkeiten vor:

- Ableseübung.
- Gedächtnisübung.
- Vorbereitung zum Textsingen.
- } Vorbereitung zum Musikdiktat.
- Wecken der Tonvorstellung.

- »Singt auf ni, nja, ngo usw.« . . . . .
- »Singt auf mein Zeichen: Steh auf (do - so), setz dich (so - do)« . . . . .
- »Wer singt einen Text zu den Zeichen?« . . . . .
- »Wer zeigt etwas an den Silben, die ich an der Wandtafel untereinander geschrieben habe?«

Natürlich kann eine gezeigte Melodie von einem Schüler auf der Blockflöte, am Montessori-Glockenspiel, auf einem Hämmerspiel oder auf dem Klavier gespielt werden, oder es können von diesen Instrumenten aus Diktate für die Handzeichen ausgehen.

Wenn die Notenschrift eingeführt ist, können gezeigte Tonfolgen gelegt, geschrieben, an der Silbentafel und mit der Wanderingnote gezeigt werden. Wir können so mehrere Schüler »öffentlich« betätigen. Ein Teil der Schüler wird schon frühzeitig das Gezeigte innerlich hören, bevor es als Schriftzeichen erscheint, da sich Ton-Assoziationen zum Handzeichen gebildet haben.

Wenn wir eine Melodie singen, zeigen wir immer, wenn das »do« erscheint (Übung zur Ausbildung des Grundton-Gefühls, wichtig für die Modulation!). Oder wir zeigen, wenn ein anderer bestimmter Ton ertönt (aufmerksames Hören!).

Das rhythmisch etwas eintönige Singen nach Handzeichen kann belebt werden, wenn wir zum voraus einen Rhythmus vereinbaren, welchen wir

- a) zum voraus klopfen und einprägen;
- b) als Taktreihe an die Wandtafel schreiben;
- c) mit einem »Takttäfelchen« zeigen (siehe S. 670).

Die ersten *Erfindungsübungen* werden mit Handzeichen sichtbar fixiert:

Der Lehrer zeigt eine Melodie. Die Klasse singt unter der Handzeichen-Leitung eines Schülers den Abschluß, z. B. ti-do, do-ti-do, do-re-ti-do, so-ti-do, do-re-so-do usw.

**Frage- und Antwortspiele:** Der Lehrer

Vorbereitung zum Textsingen und Stimmbildung.

Textsingen und Charakteristik des Motivs. Text zum Motiv.

Lesen und singen.

fragt, ein Schüler antwortet (alles mit Handzeichen, bestimmte Gruppen singen mit).

Zwei Schüler haben je eine Gruppe Sänger zugeteilt, welche unter der Leitung ihres »Chorleiters« einander Frage und Antwort zusingen. Schließlich singt die ganze Klasse das Ganze gemeinsam, womit wir wiederum das Tongedächtnis festigen.

*Die Handzeichen sind besonders für die Gehörbildung in all ihren Formen geeignet* und darum von unschätzbarem Wert. Für das Notenlesen aber sind sie nutzlos. Eine Klasse, die ausgezeichnet nach Handzeichen trifft, kann mit dem Absingen von geschriebenen Melodien die größte Mühe haben.

Nicht zu vergessen ist die große Hilfe der Handzeichen bei der Einführung der Zweistimmigkeit. Schon lange bevor wir an zweistimmige Lieder herantreten können, werden die Schüler durch die Handzeichen an die Zweistimmigkeit gewöhnt.

Auch bei der *Modulation* sind die Handzeichen von großem Wert, wie überhaupt immer dort, wo es auf *das Gehör* ankommt.

Für die Arbeit im Sinne der Tonica-Do-Lehre ist die

### *Legetafel*

ein ausgezeichnetes Hilfsmittel. Sie besteht aus einem Karton mit fünf Notenlinien; dazu gehören schwarze Notenköpfe in der passenden Größe und ein »D« als Do-Schlüssel. Nun können Noten gelegt werden, wie es früher beim Legen von Buchstaben geschah.

Bei der Arbeit mit der Legetafel ergeben sich große Vorteile:

Es können größere Gruppen beschäftigt werden.

Jeder Schüler muß sich mit den fünf Linien und den Notenköpfen auseinander setzen und sammelt akustische und visuelle »Erfahrungen«.

Größere Gruppen werden *manuell* betätigt.

Jede Tonverbindung wird fixiert und erscheint schwarz auf weiß; das Gehörte wird sofort gelegt und das Gelegte sofort gehört. Auf diese Weise wird das *Tondenken* geschult.

Die Kontrolle der Lehrperson ist sehr leicht.

Jeder »falsche« Ton, jede »falsche« Note kann sofort korrigiert werden.

Usw.

Zuerst werden rein *technische Begriffe* erarbeitet:

Do-Schlüssel, die fünf Linien und die vier Zwischenräume, die Hilfslinien unter der ersten und über der fünften Notenlinie.

Ein Schüler diktirt:

»Wir legen eine Note (den Do-Schlüssel) auf die ... Linie -- in den ... Zwischenraum« usw.

Bei der Erarbeitung des Dreiklangs, bei der Einführung der einzelnen Leitertöne, bei der Erweiterung des Tonumfangs über und unter die Tonleiter, ja sogar bei der Einführung von Modulation und Zweistimmigkeit leistet uns die Legetafel unschätzbare Dienste. Die Lage des Do wird immer wieder gewechselt, und *alles Gelegte wird auch gesungen*. Auf diese Weise werden die Schüler auf den fünf Notenlinien heimisch, es prägen sich die Intervallbilder ein, und durch den steten Wechsel von Sehen und Hören erziehen wir zum *innern Hören*, bilden wir visuell-auditive Assoziationen, die zum geläufigen Notensingen unerlässlich sind.

Einige Arbeitsmöglichkeiten:

Ein Schüler legt, sein Nachbar singt.

Ein Schüler zeigt mit Handzeichen, zeigt

mit der Wandernote — alle Schüler legen das Gezeigte.

Jedes darf eine selbst gelegte Melodie vorsingen.

*Diktate:*

Legt, was ich in Tonsilben sage!

Legt, was ich in Tonsilben singe!

Legt, was ich summe, spiele, flöte!

Ein Schüler darf vorsingen, -spielen, -pfeifen.

Legt eine Melodie zu diesem Wort, zu diesem Text!

### Rhythmische Übungen

Wir singen das Gelegte in einem vereinbarten Rhythmus, nach einer Taktreihe, nach einem Takttäfelchen.

Wer klopft einen Rhythmus, den wir anwenden wollen? Usw.

Natürlich wäre es auch möglich, verschiedene Notenwerte zu verwenden, was die Arbeitsmöglichkeiten im rhythmischen Gebiet bedeutend erweitern würde. Z. B.:



Halbe Note    Viertelnote    Punktierte Viertelnote    Achtelnote

Wir könnten die Schüler dann bestimmte Takte legen oder eine Melodie rhythmisieren lassen.

Es wären Rhythmusdiktate möglich usw.

### Die Wandernote

Wie ihr Name verrät, handelt es sich um eine bewegliche Note. Der ziemlich große Notenkopf ist an einem Stab als Notenhals befestigt. Sie wird auf einem gut sichtbaren Liniensystem bewegt.

Ihr besonderer Wert liegt darin, daß die Arbeit mit der Wandernote große Aufmerksamkeit erfordert. Jeder gezeigte Ton verschwindet sofort mit dem Zeigen der nächsten Stufe. Sie ist, wie die Legetafel, ein sehr gutes Mittel zur Steigerung der Lese-

fertigkeit. Sie hat den großen Vorteil, daß eine Melodie nicht unbedingt an die Wandtafel geschrieben werden muß, um sie allen Schülern sichtbar zu machen.

Rud. Schoch schlägt etwa folgende Arbeitsmöglichkeiten vor:

1. Der Lehrer zeigt, und die Klasse singt vorweg jede Note.
2. Ein Schüler zeigt, und die Klasse singt vorweg jede Note.
3. Lehrer oder Schüler zeigen ein Motiv, dann erst singt die Klasse (Gedächtnisübung!).
4. Wer wiederholt eine mit Handzeichen gezeigte, eine gesungene, gelegte, vorgespielte, geschriebene kurze Melodie mit der Wandernote? Wer von verschiedenen Do aus?
5. Wer merkt, wo ich beim Zeigen eines Liedes einen Fehler mache?
6. Welcher Schüler zeigt ein Lied und macht dabei einen tonlichen oder rhythmischen Fehler? Die Klasse meldet sich, wenn der Fehler erscheint.
7. Der Lehrer nennt einen Text. Die Schüler wiederholen. Nachher zeigt der Lehrer eine passende Melodie. Die Schüler singen sofort auf Text nach (so können wir abschnittweise einmal ein ganzes Lied erarbeiten!).
8. Zeige an einer schwierigen Übung mit der Wandernote die Hilfstöne, an die du denkst, um das Treffen zu erleichtern!

### *Die Silbentabelle*

bietet weitere Möglichkeiten der Beschäftigung. Ihr besonderer Vorteil ist die *Anschaulichkeit* der Ganz- und Halbtonschritte innerhalb der Tonleiter. Sie ist ein großer Helfer, wenn es sich darum handelt, diese Ganz- und Halbtonschritte den Schülern bewußt zu machen. (Einführung der Modulation.)

Die *große Silbentafel* (Modulator genannt) veranschaulicht den Übergang von

einer Tonart in die andere. Ein Schüler kann modulierende Melodien zeigen!

### *Das Notenheft*

Es ist selbstverständlich, daß wir unsere Schüler auch in die Technik des Notenschreibens einführen. Das kann in den einfachsten Formen schon in der dritten Primarklasse geschehen. Die ersten Übungen schreiben wir auf alte, lose Notenblätter. Sobald die Schüler einigermaßen geübte Notenschreiber sind, bekommen sie das Notenheft, welches allmählich an die Stelle der Legetafel tritt.

Einige Übungsmöglichkeiten:

Übungen und Lieder, die nicht im Gesangbuch stehen, von der Wandtafel abschreiben.

Übungen und Lieder transponieren.

Rhythmische und melodische Diktate.

Erfindungen aufschreiben.

Melodien und Rhythmen verändern.

Zu einer gegebenen Melodie einen Text suchen und darunter schreiben.  
Usw.

### *Die Arbeitsblätter für den Gesang- und Musikunterricht*

von S. Fisch und Rud. Schoch (Verlag der Zürcher Liederbuchanstalt) bieten eine Fülle von Anregungen und Arbeitsmöglichkeiten und seien an dieser Stelle besonders empfohlen.

### *Einführung in die Tonleiter und in die Notenschrift*

Diese beiden Arbeiten gehen Hand in Hand.

Nachdem die Schüler in der ersten Klasse in spielerischer Form mit musikalischen Grundbegriffen vertraut geworden sind, haben wir in der zweiten Klasse mindestens schon mit den Dreiklangstönen nach Handzeichen gesungen. Wir haben die Lage der Dreiklangstöne beobachtet und den Verlauf einer Melodie vielleicht schon

an der Wandtafel mit einer Wellenlinie aufgezeichnet. Von hier ist nur noch ein kleiner Weg bis zum Notenzeichen im Liniensystem.

Sobald wir so weit sind, treten Wandernote und Legetafeln auf den Plan. Einfache Dreiklangsmotive werden erfunden und von verschiedenen Stufen aus gezeigt und gelegt. Erfindungsübungen, Frage- und Antwortspiele, Diktate, selbstvertonte Rufe und Kinderverse u. a. m. geben Arbeitsstoff in Fülle, bis die Schüler sich die Lage der Dreiklangstöne zum Besitz gemacht haben.

Auf diesem *wichtigsten Grundstock* kann nun bei der Einführung der weiteren Tonleitertöne aufgebaut werden. Jeder neu bekannte Leiterton, den die Schüler übrigens selbst aus geeigneten Liedern und Übungen heraushören und in seiner relativen Lage fixieren, erhält seinen Platz im Liniensystem. Dabei gelten folgende Grundsätze:

1. Die Schüler hören den neuen Ton, achten auf seine Funktion und seine relative Höhe. Sie können selber ein Handzeichen vorschlagen.
2. Wir geben Name und Handzeichen.
3. Der neue Ton erhält seinen Platz in der Stufenleiter.

Der Weg geht also immer vom Klang (von der Sache) aus und führt über Name und Handzeichen zum Liniensystem.

Nach jedem eingeführten Leiterton folgt eine Reihe von Liedern und Übungen, Diktaten, Transpositionen, Erfindungsübungen, Gedächtnisübungen usw., damit sich die Schüler den neuen Klang und das neue Zeichen in jeder Lage arbeitsmäßig zu eigen machen.

Ist die ganze Tonleiter eingeführt, dann haben wir sämtliche Bausteine der Melodie erarbeitet. Es gilt nun, in ungezählten Übungen das funktionelle Hören zu pflegen und die Lesetechnik auszubilden.

Wir singen die Tonleiter, legen sie und zeigen sie mit Handzeichen und Wandernote.

Wir lassen plötzlich einen Ton aus. (Da fehlt etwas —!)

Wir verdoppeln einen Ton. (Wer hat's gehört?)

Wir kehren während des Singens der Tonleiter auf irgend einer Stufe wieder um. (Wo wir waren —.)

Wir gestalten *Tonleiter-Sequenzen*. Damit diese nicht ermüden, halten wir auf der 5. Stufe an und geben damit den Schülern zugleich einen Grundbegriff der *musikalischen Form* (Periode).

Beispiel einer ganz einfachen *Tonleiter-Sequenz*:



Schließlich kann die Tonleiter rhythmisch belebt werden. Wir singen sie im Zweitakt auf- ab- (ab- auf-) wärts im Dreitakt auf- ab- auf- wärts oder umgekehrt  
im Viertakt auf- ab- auf- ab- wärts oder umgekehrt

Wir singen einen vereinbarten Rhythmus (Takttäfelchen!) auf jedem Ton der Tonleiter.

Wir singen die Tonleiter nach einer Taktreihe an der Wandtafel.

Usw.

Um die Lage jedes Tonleiter-Tones in bezug auf die andern Stufen gehörig und lesetechnisch gut einzuprägen, schlägt Rud. Schoch folgendes vor: Wir suchen kleine Melodien, in denen eine bestimmte Stufe möglichst oft vorkommt. Diese Übungen werden so angelegt, daß die betr. Stufe zuerst von einer leichten, dann von einer schwierigen Stelle aus angesprungen wird.

Oder wir singen einen Ton, geben ihm irgend einen Stufennamen und damit seine Funktion in der zu erobernden Tonleiter und erarbeiten die Tonleiter von hier aus.

Wir orientieren uns zuerst in der Nähe, springen etwa einen Kontrollton an und versuchen dann schwierigere Sprünge.

Schließlich können wir sogar eine kleine Melodie anschreiben, bei der aber der Do-Schlüssel fehlt. Nach kurzer Sing- und Hörarbeit soll es möglich sein, sich zu orientieren und die Lage des Do-Schlüssels zu bestimmen.

Es braucht wohl nicht besonders hervorgehoben zu werden, wie sehr das relative Gehör durch solche und ähnliche Übungen gebildet werden kann. Die Kinder werden heimisch im Tonraum und springen schließlich jede Stufe mit verblüffender Sicherheit an.

Bei der späteren Einführung der *absoluten Tonbezeichnung* erhält zwar jeder Ton einen seiner effektiven Höhe entsprechenden Namen, seine Funktion in der Stufenreihe aber bleibt dieselbe. So werden die Schüler auch dann noch mühelos singen.

*Die Erweiterung des Tonumfanges nach oben und unten* muß speziell geübt werden. Auch hier gehen wir vom Klang aus. Besondere Sorgfalt verlangt die Erarbeitung des untern so (Kinderlieder und Volkslieder mit Quart-Auftakt, »Hornklang«).

### *Arbeit am Rhythmus*

Die Entwicklung des rhythmischen Gefühls kann nicht erst dann beginnen, wenn die Notenschrift eingeführt ist und der Rhythmus abgelesen werden kann. Wir beginnen mit dem Singen auch nicht erst in der zweiten Klasse.

Schon in der ersten Klasse vermitteln uns Beobachtungen in der atmenden und schaffenden Umwelt Übungsmöglichkeiten am Rhythmus, wodurch sich die anfangs recht bescheidenen Leistungen sehr rasch steigern.

Es ist nun vor allem wichtig, daß die Schüler alles rhythmische Geschehen körperlich erleben. Nicht nur lassen wir sie marschieren, taktieren, klopfen, klatschen, sondern wir ahmen alle möglichen *Arbeits-*

*bewegungen* nach, wir bewegen uns im Spiel und im Spiellied nach dem Rhythmus. Wir horchen aber auch auf den Sprachrhythmus und bringen ihn irgendwie zur körperlichen Gestaltung. Wir lassen die Kinder auch marschieren und sich bewegen nach Musik, wie es J. Spörri vorschlägt.

Nicht umsonst kommt *Karl Bücher* (»Arbeit und Rhythmus«, 1924) zum Schluß, daß die *Arbeitsbewegung* überhaupt der Grundstein des menschlichen Musizierens ist. Er weist in den mannigfältigsten Völkerschaften zahlreiche Arbeitsgesänge nach zum Mahlen, Spinnen, Weben, Klöppeln, Flechten, Heben und Tragen von Lasten, Rudern usw.

»Im Anfang war der Rhythmus«, sagt Bülow.

Wenn wir also unsere Kinder zum Rhythmus erziehen, wecken wir in ihnen verborgene Kräfte, die von Natur aus im Menschen schlummern. Man sehe nur die Begeisterung, mit der die Kinder rhythmische Bewegungen ausführen!

Es ist das große Verdienst von *Jaques-Dalcroze*, die Musikerziehung wieder auf dieses *Grundelement musikalischen Tuns* zurückgeführt zu haben.

Eine wichtige Strömung moderner Pädagogik, das *Bewegungsprinzip*, geht ebenfalls von der Erkenntnis aus, daß Bewegung und geordnete rhythmische Betätigung *reinste Lebensäußerungen* seien. »Bewegung hemmen, heißt Leben hemmen«, sagt *H. Hanselmann*. Da Seele, Geist und Leib eine Einheit bilden, so bedeute eine körperliche Bewegungshemmung nichts anderes als eine Hemmung des Geistes und der Seele. Es wäre interessant, den Gedankengängen und Schlüssen der Vorkämpfer dieser Bewegungsschule zu folgen und zu sehen, welche Früchte dabei für unsern Schulgesang und die allgemein-musikalische Betätigung zu ernten wären.

Es muß allerdings gesagt werden, daß viele Forderungen des Bewegungsprinzips in fortschrittlichen Schulstuben ihre Erfüll-

lung gefunden haben: Man läßt die Schüler beim Zählen, Rezitieren, Singen usw. rhythmische Bewegungen ausführen, man läßt sie etwa Betonungen durch passende Gebärden begleiten usw.

Und es ist nicht zuletzt ein großes Verdienst der Männer um die Tonica-Do-Methode, die das Bewegungsprinzip im *Schulgesang* als besonderes Anliegen gefordert haben.

J. Spörri gibt in seinem Buche »Ein Weg zum selbständigen Singen« ausgezeichnete Anregungen für rhythmische Übungen an allen Stufen.

Nach Vorschlägen für rhythmische *Anfangsübungen* geht er zu rhythmischen *Gehörübungen* über, welche die Schüler dazu bringen müssen, einen gehörten Rhythmus sofort zu erleben und zu reproduzieren. Er gibt Beispiele für *Ruhepausen* und *Spannungspausen* und läßt die Schüler beide körperlich erleben. Er zeigt, wie wichtig auch der *Sprachrhythmus* ist, und wie dieser in den Dienst der allgemeinen rhythmischen Erziehung gestellt werden kann.

Von großer Bedeutung ist auch die *Taktsprache* der Tonica-Do-Methode, mit der es möglich ist, ein Lied sofort von der rhyth-

*Die Taktzeichen* geben ebenfalls Möglichkeiten für rhythmische Übungen. Man bewegt dabei den Unterarm in der *Takteinheit* nach vorn (Handrücken gegen die Schüler). Je nach der Anzahl der dabei aufgestreckten Finger sprechen die Schüler Viertel (ta), Achtel (ta-te), Triolen (ta-te-ti) oder Sechzehntel (ta-fa-te-fe).

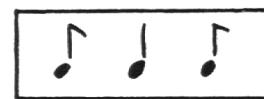
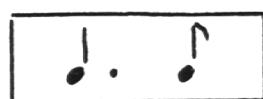
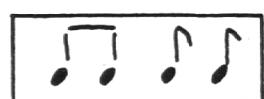
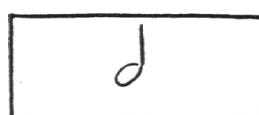
Nicht zu vergessen die *Schlagzeuge* (Triangel, Gong, Tamburin, eventuell sogar Kastagnetten), welche willkommene Abwechslung in der rhythmischen Betätigung bringen.

Besondere Sorgfalt erheischt die *schriftsymbolische Darstellung* des Metrisch-Rhythmischen. Hier bieten uns die

### Takttäfelchen

viele Arbeitsmöglichkeiten. Die Schüler können diese gut selber herstellen, wie übrigens fast alle Hilfsmittel der To-Do-Methode. Ist ein neuer Notenwert oder eine neue Taktart eingeführt, so entstehen alle nur möglichen Täfelchen, die so groß sein müssen, daß sie von allen Schülern leicht abgelesen werden können.

So entstehen z. B. beim Zweivierteltakt folgende Tafeln:



mischen Seite her zu erarbeiten. Wir sprechen:

- zu ganze Note . . . . . ta-a-a-a
- halbe Note . . . . . ta-a
- Viertelnote . . . . . ta
- 2 Achtel . . . . . ta-te
- 3 Achtel und Triole . . ta-te-ti
- 4 Sechzehntel . . . . ta-fa-te-fe
- usw.

Hier einige Möglichkeiten mit den Takttäfelchen:

Ein Schüler sucht eine Tafel und zeigt sie:

Der gezeigte Takt gibt uns den Rhythmus, indem wir den Takt immer wiederholen:

Taktsprache,  
taktieren,

## klopfen oder klatschen mit einem Schlagzeug.

Ein Schüler spricht oder klopft einen Takt, ein anderer sucht die richtige Tafel. Wer kennt ein Lied mit diesem Rhythmus? Wir zeigen eine Tafel: Wer findet ein Wort mit diesem Rhythmus? Weitere Möglichkeiten ergeben sich in Verbindung mit den andern Hilfsmitteln, wovon einige in den betreffenden Kapiteln zu finden sind.

Die Schüler zeichnen schließlich kleine Takttafelchen für sich, womit sich wieder neue Übungsmöglichkeiten ergeben, besonders für die stille Beschäftigung.

»Wenn ihr's nicht erfühlt, ihr werdet's nicht erjagen«; dieses Zitat aus Goethes »Faust« hat, wenn irgend je, dann bestimmt beim Rhythmus seine Gültigkeit. Nie gehen wir von der rechnerischen Seite her an die Fragen des Rhythmus heran, denn der Rhythmus hat (gottlob!) nichts mit Intellekt zu tun, sondern appelliert an Seele, Geist und Körper. *Die rhythmische Fertigkeit ist eine psycho-physische.*

Die Arbeit am Rhythmus sei immer Spiel, lustvolle Betätigung. Sie ergibt, richtig geleitet und lebensfroh angeregt, willkommene Abwechslung in die Gesangsstunde und schützt die Schüler vor stimmlicher Übermüdung.

(Vgl. hiezu die ausgezeichnete Arbeit von Guido Fäßler: »Einführung in Takt und Rhythmus«, »Schweizer Schule«, 29. Jahrgang, Nr. 7 und 8.)

## Vom musikalischen Erfinden der Schüler

Hand in Hand mit der Ausbildung der allgemein-musikalischen und gesanglichen Technik und mit dem noch zu behandelnden Nachschaffen der Schüler erfolgt die Anregung zum musikalischen Erfinden und Gestalten. Dieses wendet sich an die schaffenden, schöpferischen Kräfte des Schülers.

Die Erfindungsübungen sind das sicherste Mittel zum Erleben musikalischer Ausdruckswerte und musikalischen Geschehens.

*Josef Hoffmann* faßt den Wert der Erfindungsübungen kurz so zusammen:

»Es liegt der neuen Musikerziehung mit der Forderung des eigenen Erfindens fern, Komponisten zu züchten, wie man ihr vorgeworfen hat. Auch das ist nicht richtig, daß es uns bei diesen Versuchen auf hochwertige musikalische Qualität ankomme. Nicht das Ergebnis der Improvisation ist für uns in erster Linie maßgebend; uns kommt es auf den Übungsweg an, der zum Ergebnis führt. Wir buchen es allerdings als großen Vorteil für die Musikerziehung, wenn das Kind durch seine schaffenden Versuche in die Werkstatt des schaffenden Künstlers guckt, am eigenen Leib das Entstehen von Musik verspürt, zu klarer Einsicht des musikalischen Verlaufes kommt, ihn als etwas Lebendiges, als etwas Werden- des verspürt; wenn es zur Überzeugung kommt, daß man sich in Tönen bewegen, hinauf- und hinabsteigen kann, daß jede Melodie als etwas Dahinfließendes zu denken ist, daß in der melodischen Linie nicht die einzelnen Noten die Hauptsache sind, sondern der melodische Fluß zwischen ihnen. Wertvoll ist uns die musikalische Improvisation, wenn das Kind dadurch zur Klarheit der Ausdruckskraft der Intervalle, der rhythmischen und melodischen Motive und dadurch allmählich zum Erfassen und Erleben des musikalischen Kunstwerkes kommt. Wir schätzen sie auch, weil sie am klarsten und schnellsten musikalische Talente erkennen läßt. Mindestens ebenso große Werte liegen für uns auf psychologischem und ethischem Gebiet.«

Damit ist eigentlich alles gesagt, was es zu diesem vielumstrittenen Gebiet zu sagen gibt. Wichtig für uns ist nicht die schöpferische Originalität; und *W. Diekermann* hat ganz recht, wenn er vor dem gefährlichen Wort vom »Künstler im Kinde« warnt. Uns kommt es auch hier nur auf die Aktivität des Kindes an, auf seine Freude am Selbstfinden und auf die Stärkung seines Selbstvertrauens, mögen nun seine Erfindungen

noch so bescheiden, ohne Originalität sein und sich in ausgetretenen Geleisen und in landläufigen »Schemata« bewegen.

Nie werden wir darum zum Schüler sagen »Das ist nichts«, oder ihm gar bessere Vorschläge der Mitschüler vorhalten, sondern wir wollen uns freuen, wenn einmal der scheueste, der zerstreuteste oder der »unmusikalischste« mit einem melodischen oder rhythmischen Vorschlag herausrückt oder voller Begeisterung eine »freie zweite Stimme« wirklich frei (von Harmonie) brummt.

Solche Erfindungsübungen können zuerst rein rhythmischer Art sein, deren Möglichkeiten mit dem Bekanntwerden von verschiedenen Taktarten, Noten- und Pausenwerten gesteigert werden. Ein Kind erfindet einen Rhythmus und gestaltet ihn irgendwie (klopfen, klatschen, Schlagzeug usw.). Die Mitschüler beobachten, beschreiben und klatschen nach. Ist die Schriftsymbolik bekannt, so wird das Erfundene gelegt (s. S. 665), aufgeschrieben oder auf dem passenden Takttäfelchen gesucht.

Doch sehr bald verbindet sich das rhythmische Gestalten mit melodischem Erfinden. Der singende und klingende Alltag wird belauscht, besonders auch nach seiner *sprechmelodischen Seite*, und in kleine Motiven zur Darstellung gebracht.

Gegebene oder selbst gefundene Motive lassen sich durch verschiedenes Rhythmisieren, durch Hinzufügen weiterer Töne (Erweitern), durch Sequenzierungen oder durch Verbindung mehrerer Motive zu einer neuen Einheit ausgestalten. Neue Gebilde ergeben sich auch durch Wiederholen von kurzen Motiven.

Man kann drei typische Gestaltungen der kindlichen Erfindungsübungen unterscheiden:

1. Dreiklangsmelodien;
2. rezitative Gesänge, die sich auf der Sprachmelodie aufbauen;
3. liedmäßige Stücke, die sich in ihrem Aufbau dem Volkslied nähern.

Das melodische Erfinden kann aber auch an gegebene Melodien anschließen, indem wir eine angefangene Melodie durch die Schüler auf verschiedene Arten abschließen lassen. Später singen wir einen Vordersatz, die Schüler erfinden einen Nachsatz. Das kann von allem Anfang an als Frage- und Antwortspiel vorbereitet werden.

Eine besonders große Hilfe für das erfinderische Schaffen der Schüler ist das Vertonen von Sprüchen und Reimen. Sie haben den großen Vorteil, daß sie in ihrem Rhythmus und in ihrer Zeilenform schon das Gerippe für die musikalische Form in sich bergen. Wer schon versucht hat, Prosastücke zu singen, wird bestätigen können, daß die Phantasie bei ungereimten Texten viel weniger rege ist.

J. Spörri gibt auch wertvolle Hinweise, wie man die Schüler die Ausdruckskraft melodischer Spannungen und rhythmischer Impulse erleben lassen kann. Um dies bei einem ganz kleinen Beispiel zu zeigen:

Die Intensität des Ausdrucks nimmt in dem folgenden Ruf der Mutter zu. Sie muß dem unfolgsamen Bub dreimal rufen;

zuerst:

Hans - li hei cho!

dann bestimmter:

Hans - li hei cho!

zum dritten und letzten Mal:

Hans - li hei cho!

Das Erfinden von Tonverbindungen und Rhythmen geschieht am besten ganz spontan aus der Stimmung heraus. Man wird sich hüten müssen, von den Schülern zu

früh eine schriftliche Fixation des Gefundenen zu verlangen. Auch begabte Kinder haben mit der Technik des Niederschreibens so viel zu tun, daß darob die Tätigkeit der Phantasie erlahmt. Hier helfen uns die verschiedenen *Hilfsmittel*, an denen wir die Schüler sehr oft frei gestaltend arbeiten lassen können.

Hie und da können wir beim Erarbeiten einer Melodie zu einem gegebenen Text mehr konstruierend vorgehen:

Nachdem der Text gut gelesen und eingeprägt ist, wird durch Klopfen zuerst das rhythmisch-metrische Gefüge herausgearbeitet und erscheint als *Taktreihe* an der Wandtafel.

Durch ausdrucksvolles Sprechen suchen und finden die Schüler die Sprechmelodie, deren Auf und Ab durch entsprechende Handbewegungen und durch Linien über der Taktreihe festgehalten wird. Nun versuchen sich verschiedene Schüler im Singen einer passenden Melodie. Dabei ergeben sich verschiedene Motive. Die besten Motive werden festgehalten und daraus die Melodie gesponnen.

In dieses Gebiet gehört auch das Singen einer *freien zweiten Stimme*. Anfänglich besteht diese wohl aus Terzen- und Sextenparallelen, nach häufiger Übung aber wird sie sich etwas freier machen.

Bei all diesen Übungen wird sich das Ohr der Schüler dafür schärfen, ob eine erfundene Melodie zu einem bestimmten Text paßt. Sie lernen sich bewußt in den Stimmungscharakter der Intervalle und Tonarten einfühlen. Nicht zuletzt aber wird ihnen der weite Abstand ihrer Erfindungen von denen der Meisterwerke bewußt, die sie nun erst richtig schätzen lernen.

Das Improvisieren darf auf keiner Entwicklungsstufe ganz ausfallen, wenn es auch in der Zeit der Geschlechtsreife aus psychischen Gründen stark nachläßt.

Schließlich kann noch das zeichnerische Gestalten in den Dienst des Schulgesangs gestellt werden. Warum nicht einmal die

Schüler ein Bild malen lassen zu einer selbst gefundenen Melodie oder zu einem Lied? Solche Versuche wären psychologisch besonders interessant.

### *Das Nachschaffen der Schüler*

Im Mittelpunkt des Schulgesanges steht das Lied. An der Unterstufe steht das Spiel- und das einfache Kinderlied im Vordergrund, an der Mittelstufe das Volkslied, und an der Oberstufe kommt das Kunstlied dazu.

In dem Maße, wie die musikalischen und lesetechnischen Fertigkeiten geschult werden und das Musikverständnis nicht zuletzt auch durch die Erfindungsübungen der Schüler gefördert wird, geht das musikalische Nachschaffen leichter vonstatten.

Beim Erarbeiten eines Liedes kann man etwa so vorgehen:

#### 1. Auf der Unterstufe:

a) Nach Gehör: Mustergültig vorsingen, die Schönheiten einer Melodie oder die Charakteristik des Rhythmus erfühlen lassen. Beobachtungen: Wie's tönt (wie ein Marsch, wie Glockenklänge usw.). Wie sich die Melodie bewegt (wiegend, hüpfend, usw.). Text evtl. kurz erläutern (aber nicht zerarbeiten, bis den Kindern der erste Eindruck verlorengingeht). Lieber die Worte einfach auf die Kinder wirken lassen. Satz- oder periodenweise einüben, einzeln, gruppenweise oder durch die ganze Klasse nachgestalten lassen.

b) Nach Handzeichen: Zuerst Text geben, dann abschnittsweise einüben. Die Kinder machen die Handzeichen mit.

c) Ablesen: Am Anfang vielleicht nur einen Teil des Liedes ablesen lassen und den Rest nach Gehör einüben. Beim Ablesen: Zuerst wollen wir das Lied ein wenig betrachten! Wo ist das Do? Wie weit geht es hinauf, hinunter? Hier folgt die Melodie der Tonleiter, da macht sie Sprünge.— Zwischenhinein wollen wir einmal den Rhythmus klopfen. Vergleicht die Takte! Welche

sind gleich? Usw. Nun werden schwierige Stellen vorausgenommen, nach Handzeichen gesungen, eines zeigt die Stelle vielleicht einmal mit der Wandernote. Singen: Zuerst mit Tonsilben, dann mit neutralen Silben (*nicht la!*) oder summen, zuletzt mit Text.

Nach und nach werden die Vorübungen vereinfacht und verkürzt. Rhythmisich schwierige Stellen werden mit Vorteil vom *Sprachrhythmus* her erarbeitet.

2. Auf der Mittel- und Oberstufe wird zwar immer noch etwa ein Lied nach Gehör eingeübt. Das Erarbeiten nach Gehör, d. h. das einfache Nachsingen, tritt immer mehr in den Hintergrund zugunsten des *Ablesens*. Schwierige Stellen werden auch hier vorausgenommen und geübt (evtl. Sequenzen).

Man kann beim Erarbeiten vom Text, von der Melodie oder gar vom Rhythmus ausgehen. Oft schickt der Lehrer eine kleine Einstimmung voraus.

Wo aber der Stimmungseinklang mit der Jahreszeit, mit Festen, Ereignissen aus dem Schulleben usw. schon gegeben ist, bedarf es natürlich keiner Einstimmung.

Die Schüler stellen nun das vorherrschende Tempo des Liedtextes fest, geben an, wo beschleunigter und langsamer gesprochen werden muß, legen die Sprechpausen fest und bestimmen ihre Bedeutung, achten auf die Sprechmelodie u. dgl. m.

Verstehend suchen die Schüler in den Bau der Melodie einzudringen, heben die Motive heraus, suchen die Gliederung zu erfassen, fühlen sich in den Bewegungssinn des melodischen Geschehens ein, in ihre Spannungen und Entspannungen, vertiefen sich in die rhythmischen Eigentümlichkeiten, achten auf Tempo, Stärkewchsel, auf straffe oder weiche Rhythmisik und auf die Phrasierung. In gewissen Fällen kann es sich als fruchtbar erweisen, wenn die Schüler den Beziehungen zwischen Text und Melodie nachgehen. Da kann untersucht werden, wie sich Sprechmelodie und Tonmelodie zueinander verhalten, ob Höhepunkt des

Textes und Höhepunkt der Melodie zusammenstimmen oder nicht, wie die Vertonung den Text gliedert, wie beim Strophenlied dem Stimmungsgehalt des Textes in den verschiedenen Strophen durch Änderungen in der Tonstärke und im Zeitmaß Rechnung getragen werden kann und anderes mehr.

Bei zwei- und mehrstimmigen Liedern kann untersucht werden, ob die Gegenstimme als Kanon, in weniger strenger Nachahmung, in Umkehrungen, in Gegenbewegung oder parallel zur Hauptstimme verläuft, ob sie Motive der Hauptstimme benutzt oder imitiert, oder ob sie endlich in ganz freier, charakteristischer Bewegung einhergeht.

Da, wo der Komponist seine Melodie in enger Anlehnung an den Text geschaffen hat, kann man die Schüler zuerst selber eine Melodie erfinden lassen (vielleicht nur auf einen Teil des Textes), ohne daß sie etwas vom Lied des Komponisten wissen. Wenn der Text durch diese Behandlung auf seine musikalischen Möglichkeiten hin durchdacht ist, dann sagt man den Kindern ungefähr folgendes: Es hat einmal ein Komponist gelebt (Name und Zeitabschnitt seines Lebens nennen), den dieses Gedicht im Innersten ergriff. Er fühlte sich gedrängt, es zu einem Lied zu gestalten. Nun wird das Lied vorgesungen, mehrmals. Man kann sich denken, mit welch gespannter Aufmerksamkeit sich die Schüler dem Eindruck hingeben, mit welch kritischem Sinn und mit welchem Verständnis sie dem Werk begegnen. (Vorschlag von W. Kühn.)

Das singende Nachschaffen geht Hand in Hand mit der Einfühlung in Melodie, Harmonie und Rhythmus. Schwierige Stellen werden von den Schülern selber herausgefunden und zum voraus geübt (evtl. in Sequenzen). Handzeichen sind immer wieder ein gutes Hilfsmittel bei schwierigen Intervallen.

Die Klassenkritik richtet sich auf Melodieverzerrungen, ungenaue Rhythmen, auf

das Zerreißen der Melodie durch falsches Atmen, auf Sprechfehler u. a. m. Eventuell werden in die Texte Phrasierungszeichen geschrieben.

### Laut- und Stimmbildung

Zur Ausbildung der gesanglichen Fertigkeiten gehören auch Laut- und Stimmbildung. Während die erstere in enger Beziehung mit dem Deutsch- oder Fremdsprachunterricht geschehen kann, ist die Stimmbildung schon Sache des Gesanglehrers. Wir betreiben die Stimmbildung aber nicht als gesondertes Fach, denn in der Schule haben wir keinen Solo-, sondern den Chorgesang zu pflegen. Die Ausbildung der Stimme ist eher ein *Prinzip*, das bei jeder stimmlichen Betätigung in der Schule berücksichtigt werden muß.

Vor allem gilt es, die Schreistimmen zurückzudämmen, die stimmlichen Spannungen zu lockern und den richtigen Tonansatz zu pflegen. (Das Kanonsingen und das Begleiten mit dem Klavier verlockt die Schüler gerne zum Schreien.) Alles wird halblaut gesungen. Es werden hie und da Locke-

rungsübungen eingeschaltet. Vor allem gilt es auch, die Kinder vor stimmlicher Übermüdung zu schützen durch Abwechslung in der Gesangsstunde (siehe Rhythmik!) und durch Wechsel von Einzel-, Gruppen- und Klassengesang. Gerade die *Einzelarbeit im Singen*, die von allem Anfang an immer wieder zu verlangen ist, ermöglicht dem Lehrer eine gute Kontrolle über Tonansatz, richtige Zungenlage usw. Natürlich darf der Einzelsänger nie ausgelacht oder verspottet werden.

Besondere Pflege erheischt das richtige Legato-Singen.

### Literatur:

J. Spörrl: »Ein Weg zum selbständigen Singen.«

Rud. Schoch: »Frohe Singstunden.«

W. Diekermann: »Der Musikunterricht in der Volksschule.«

P. Ficker: »Didaktik der neuen Schule.«

Meißner: »Die Entwicklung des musikalischen Sinnes beim Kinde im Lichte experimentell-psychologischer Forschung.«

Schünemann: »Experimentelle und erkenntnis-theoretische Musikerziehung.«

Rinderknecht: »Schule im Alltag.«

## LEKTIONSBEISPIEL FÜR DIE OBERSTUFE

**Voraussetzung:** Die Klasse hat während mehrerer Jahre Gesangunterricht nach Tonica-Do hinter sich. Das selbständige Erfinden und Gestalten ist den Schülern selbstverständlich. Die absoluten Notennamen sind längst bekannt.

**Lehrmittel:** Schweizer Singbuch, Oberstufe.

»Durch Feld und Wald zu schweifen...«

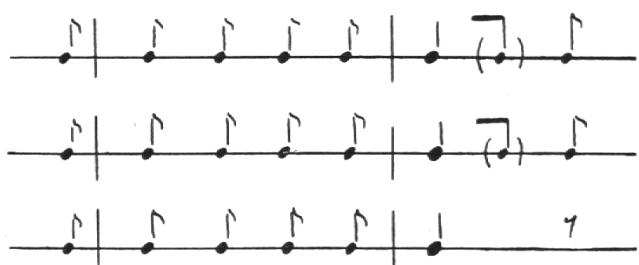
**Anknüpfung und Einstimmung:** Schulreise oder Wanderung.

An der Wandtafel stehen die Zeilen aus dem Gedicht von Joh. W. v. Goethe (kurz vorstellen, an frühere Berührungen mit dem Dichter erinnern) »Der Musensohn«:

Durch Feld und Wald zu schweifen,

mein Liedchen wegzupfeifen,  
so geht's von Ort zu Ort!

Wir erarbeiten den *Rhythmus*: Achtet auf den Sprachrhythmus! Vorschläge! — Da es ein Wanderlied ist, sollten wir dazu marschieren können. Viervierteltakt? So bekommt der Text zu wenig Fluß. Also Zweivierteltakt mit Achtel-Impulsen. So (unter den Text an der Wandtafel, ein Schüler schreibt, ein anderer diktiert, die Klasse kontrolliert):



Als Tonart wählen wir D-dur.

Jetzt erarbeiten wir die *Melodie*: Vorschläge für die *erste Zeile*! Wer zeigt seinen Vorschlag mit der Wandernote? Wer zeigt seinen Vorschlag im Notenheft? Jeder Vorschlag wird auf seine Brauchbarkeit geprüft, der beste (mit *Ganzschluß*, hier entscheidet der Lehrer) erscheint an der Wandtafel. Vielleicht sieht er etwa so aus:

a)

A handwritten musical score for piano, page 2, showing measures 4 through 7. The score is in common time and consists of two staves. The top staff uses a treble clef, and the bottom staff uses a bass clef. Measure 4 starts with a half note in the bass staff followed by eighth notes in pairs (two pairs in the treble, one pair in the bass). Measure 5 begins with a quarter note in the bass staff followed by eighth notes in pairs. Measure 6 starts with a half note in the bass staff followed by eighth notes in pairs. Measure 7 begins with a quarter note in the bass staff followed by eighth notes in pairs.

## Durch Feld und Wald zu schwei - fen

oder

b)

A musical staff in G major (one sharp) with a common time signature. The melody consists of eighth and sixteenth note patterns. The first measure starts with a quarter note (G), followed by an eighth note (A), a sixteenth note (B), another sixteenth note (C), and a sixteenth note (D). The second measure starts with a sixteenth note (E), followed by a sixteenth note (F), a sixteenth note (G), a sixteenth note (A), and a sixteenth note (B). The third measure starts with a sixteenth note (C), followed by a sixteenth note (D), a sixteenth note (E), a sixteenth note (F), and a sixteenth note (G).

## Durch Feld und Wald zu schwei - fen

Wir merken bald heraus, daß alle drei Zeilen auf dieser Melodie gesungen werden könnten. Kritik! — Es wird vorgeschlagen, zwei Zeilen auf die erfundene Melodie zu singen, für die dritte aber einen andern Abschluß zu suchen. Vorschläge! Da die ersten zwei Zeilen mit Ganzschluß schließen, merken die Schüler bald heraus, daß ein Abschluß auf do einfach langweilig tönt. Hier muß man ihnen sagen, daß die Strophe mit diesen drei Zeilen noch nicht fertig ist, sondern daß noch drei Zeilen folgen. Um Abwechslung zu schaffen, könnten wir daher nach A-dur modulieren.

Neuer Leitton? Nun singen wir nochmals die ersten zwei Zeilen und fügen dann einfach die dritte Zeile hinzu mit den Tönen a-a-a-a-agis-a. Die Geschichte sieht dann etwa so aus:

Das ist aber zu eintönig. Andere Vorschläge! Vielleicht so:

A musical staff in G major (one sharp) with a common time signature. It consists of five horizontal lines and four spaces. The melody starts with a quarter note on the A line, followed by a eighth note on the G line, another eighth note on the A line, a quarter note on the B line, an eighth note on the A line, and a quarter note on the C line.

oder:

A musical staff with a treble clef, a key signature of one sharp (G major), and a common time signature. The melody consists of six notes: a quarter note on G, followed by three eighth notes on A, B, and C respectively, then another quarter note on G.

oder gar:

A musical staff in G major (one sharp) with a common time signature. The melody consists of eighth and sixteenth notes. The first measure starts with a sharp sign on the staff. The second measure has a sharp sign over the note head and a sharp sign over the staff. The third measure has a sharp sign over the note head and a sharp sign over the staff. The fourth measure has a sharp sign over the note head and a sharp sign over the staff. The fifth measure has a sharp sign over the note head and a sharp sign over the staff.

Nun wollen wir sehen, ob auch die nächsten drei Zeilen passen.

Und nach dem Takte reget,  
und nach dem Maß beweget  
sich alles an mir fort.

Singen! Jetzt die ganze erste Strophe!  
Was meint ihr?

1. Die zuerst gefundene Melodie kommt zu oft vor und wird langweilig. Wir müssen sie ein wenig abändern. Was wir ändern könnten: den *Rhythmus* (Sechzehntel) oder die *Melodie* (Zwischentöne) oder ganz neue Melodie mit Ähnlichkeit, Zeilenabschluß auf so oder mi (Halbschluß). Vorschläge, der beste wird aufgeschrieben!
  2. Da die Strophe jetzt fertig ist, dürfen wir nicht mehr modulieren, sondern müssen auf *do schließen*. Vorschläge aufschreiben, vorsingen!

Zuletzt spielt ein Schüler die zusammengesetzte Melodie am Klavier. Gut zuhören! Vielleicht ist noch etwas abzuändern. Nun singen wir »unser« Lied gemeinsam.

A musical score for 'The Star-Spangled Banner' in G major (indicated by a treble clef and a sharp sign) and common time (indicated by a 'C'). The key signature has one sharp. The time signature is 2/4. The score consists of two staves. The top staff starts with a half note followed by a quarter note. The bottom staff starts with a quarter note followed by an eighth note. The music continues with a series of eighth and sixteenth note patterns.

**Durch Feld und Wald zu schwei-fen, mein Lied-chen weg-zu-pfei-fen, so geht's von Ort zu Ort.**



Und nach dem Tak-te re - get, und nach dem Maß be-we - get sich al - les an mir fort.

Vielleicht ist unter dem Suchen, Zeigen, Vorsingen, Ausprobieren und Verbessern unsere Gesangstunde vorbeigegangen, ohne daß wir es merkten. Dafür macht es uns jetzt keine Mühe mehr, das Lied von *K. Fr. Zelter* (Gesangbuch Oberstufe, S. 166) zu singen und — in seinem Aufbau zu erfassen. Nachdem der Lehrer den Komponisten kurz vorgestellt und seine nahe Beziehung zu *Goethe* (»Leibkomponist«!) hervorgehoben hat, singt er das Lied zuerst vor. Die Schüler werden mit großer Aufmerksamkeit und Spannung dem Vortrag zuhören!

— Wir schlagen das Lied auf und vergleichen die Lösung des Komponisten Satz für Satz mit »unserm« Lied. Eine wahrhaft fruchtbare Beschäftigung! Zuletzt singen zwei kleine Gruppen vor, eine das Zelterlied, eine das Klassenlied. Dabei achten wir besonders auf die Aussprache. Wir überlegen uns auch, wie wir die einzelnen Strophen gestalten wollen (Dynamik, Tempo usw.).

Zu Beginn der nächsten Gesangstunde steht unser Lied wieder an der Wandtafel:



Durch Feld und Wald zu schwei-fen, mein Lied-chen weg-zu-pfei-fen, so geht's von Ort zu Ort. Und



nach dem Tak-te re - get, und nach dem Maß be-we - get sich al - les an mir fort.

Jetzt wollen wir einen Versuch machen! Wir schreiben unser Lied im Sechsachteltakt, indem wir die Melodie gleichlassen,

aber die betonten Achtel verlängern. Dann singen wir das Lied so:



Durch Feld und Wald zu schwei-fen, mein Lied-chen weg-zu-pfei-fen, so geht's von Ort zu Ort. Und



nach dem Tak-te re - get, und nach dem Maß be-we - get sich al - les an mir fort.

Wie gefällt's euch?

Die Melodie hat mit dem neuen Rhythmus mehr Fluß, mehr Schwung bekommen. Das Lied ist spannender, fröhlicher, bewegter geworden, aber auch unruhiger, unruhiger, drängender.

Nun wollen wir einen zweiten Komponisten kennenlernen. Er hat zur selben Zeit gelebt wie Zelter (Schubert vorstellen). Er

hat den Sechsachtel-Rhythmus gewählt und ein Lied komponiert, das im Schwung und in der Fröhlichkeit der Melodie seinesgleichen sucht. (Vorsingen.)

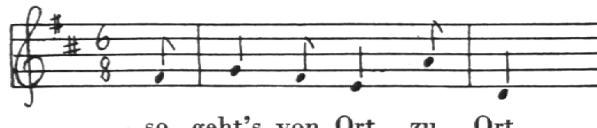
Fällt euch sonst noch etwas auf?

Die zweite Strophe hat eine eigene Melodie. Sie ist verhaltener, die Bewegung ist zurückgedrängt, ist mehr innerlich zu spüren. Dafür schwingt sich die erste Melodie

in der dritten Strophe um so mächtiger auf. Ich singe das Lied nochmals vor. Vielleicht merkt ein Schüler, daß mit der zweiten Strophe auch die Tonart wechselt, um den Gegensatz noch zu erhöhen. Natürlich fasziiniert die Schüler auch die Klavierbegleitung mit den dazwischengeworfenen Akkorden. Kennt ihr ein Instrument, das ähnlich tönt? Zuerst werden die Baßsaiten gezupft und erst nachher die Melodiesaiten: *die Laute*. Schubert ahmt hier eine Lautenbegleitung nach. Fahrende Sänger hatten früher meist eine Laute bei sich.

Schlagt das Gesangbuch (Oberstufe) S. 168 auf! Wir wollen das Lied etwas genauer ansehen. Wir singen das Lied, zuerst langsam, ab. Schwierigere Stellen brauchen eine besondere Übung. Z. B.:

a) Vorbereitung:



— so geht's von Ort zu Ort.

b) dann:



so geht's von Ort zu Ort.

*Zelter:*

Einfacher Zweiviertelrhythmus mit Achtelbewegung (bei der Modulation vier Sechzehntel).

*Rhythmus*

*Schubert:*

Bewegter Sechsachtelrhythmus, drängend, unruhig-froh; im Mittelteil mehr »innere« Bewegung bei ruhigerem Melodieverlauf; bewegte »Zupf-Akkorde« in der Klavierbegleitung.

#### *Melodie und Harmonie*

Einfach, volksliedhaft, musikalisch anspruchslos, eine einfache Modulation.

Schwieriger, kunstvoller, musikalisch reich, deutet den Sinn des Textes (s. 2. Strophe!) aus.

1. Strophe: prächtige Modulation;
2. Strophe: Tonartwechsel.

#### *Textbehandlung*

Keine Textwiederholungen, für alle Strophen die gleiche Melodie: Strophenlied.

Häufige Textwiederholungen, zwei Strophen durchkomponiert: variiertes Strophenlied.

Das langsame Absingen des ersten Teils wird uns sonst keine großen Mühen bereiten. Ganz besonders interessiert uns die *Tonart des Mittelteils*, wo Schubert den Klang ganz unvermittelt in Fis-dur taucht: das »mi« wird zum »do« (Terzverwandtschaft). Kurze Vorübungen mit Handzeichen!

Aber Welch herrliche, innige Melodie schenkt uns Schubert hier! Wir singen leise, legato, und lassen die Konsonanten »spielen«.

Erst wenn das Lied gut sitzt, wagen wir es, die Klavierbegleitung mitzuspielen. Es zeigen sich dann noch genug Schwierigkeiten. Die Schüler finden schon selber heraus, warum uns das Klavier immer verwirren möchte. Beim Zelter-Lied hat uns die Begleitung geholfen! Bei Schubert aber geht das Klavier seine eigenen Wege.

Hier bietet sich Gelegenheit, den Unterschied zwischen den beiden Liedern zu betrachten. Die Schüler selber suchen lassen! Das Gefundene findet seine Darstellung im Notenheft. Etwa so:

### Klavierbegleitung

Beschränkt sich auf reine Stützung  
der Singstimme, leicht zu spielen.

### Volkslied.

Um dem Lehrer, der die beiden Lieder nicht vor sich hat, eine Vergleichsmöglichkeit zu bieten, lassen wir hier die Singstimmen folgen. Die Klavierbegleitungen sind im Schweizer Singbuch, Oberstufe, zu finden.

Das Klavier hat mehr zu sagen, es deutet den Sinn weiter aus (»Lauter«); es geht »eigene Wege«, schwierig zu spielen.

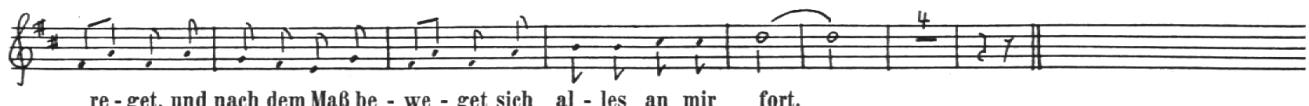
### Kunstlied.

Es bleibe dem Lehrer freigestellt, etwas über das Verhältnis des Textdichters Goethe zu den beiden Komponisten zu sagen. Eine solche Betrachtung ergäbe eine fruchtbare Bereicherung des Sprachunterrichtes.

K. Fr. Zelter (1758–1832)



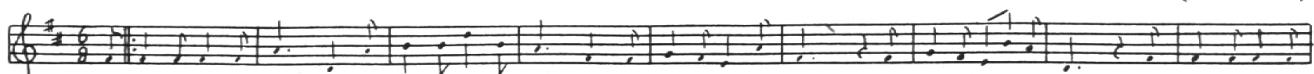
1. Durch Feld und Wald zu schwei-fen, mein Lied-chen weg-zu-pfei - fen, so geht's von Ort zu Ort! Und nach dem Tak-te  
(Alle Strophen auf dieselbe Melodie)



re - get, und nach dem Maß be - we - get sich al - les an mir fort.

Ziemlich lebhaft!

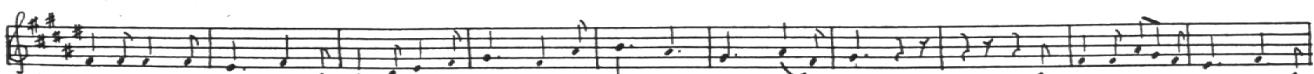
Franz Schubert (1797–1828)



1. Durch Feld und Wald zu schwei-fen, mein Lied-chen weg-zu-pfei-fen, so geht's von Ort zu Ort, so geht's von Ort zu Ort! Und nach dem Tak-te  
(3.) sing ihn in der Wei - te, auf Ei - ses Läng und Brei-te, da blüht der Win-ter schön, da blüht der Win-ter schön! Auch die-se Blü-te



re - get und nach dem Maß be-we-get sich al - les an mir fort, und nach dem Maß be-we-get sich al - les an mir fort. 2. Ich  
schwin-det, und neu-e Freu-de fin - det sich auf be-bau-ten Höh'n, und neu-e Freu-de fin - det sich auf be-bau-ten Höh'n. (4. —)



kann sie kaum er-war - ten, die er-ste Blum im Gar-ten, die er - ste Blüt am Baum Sie grüs-sen mei-ne Lie-der, und



kommt der Win-ter wie-der, sing ich noch je - nen Traum, sing ich noch je - nen je - nen Traum. 3. Ich

### U M S C H A U

#### DIE HANDELSHOCHSCHULE ST. GALLEN

Am 13./14. Februar 1954 untersteht im Kanton St. Gallen das Gesetz über die Handels-Hochschule der Volksabstimmung. Entscheidungen über geistige Bezirke stellen an Einsicht und Opferbereitschaft große Anforderungen, denen nicht alle Stimmbür-

ger genügen. Darum ist es notwendig, die geistig Schaffenden für die Gesetzesvorlage zu interessieren. Sie sollen sich verpflichtet fühlen, mit ihrem »Ja« den zeitgemäßen Ausbau der Handels-Hochschule zu garantieren.

Die folgenden Ausführungen wollen Geistlichen, Lehrern und Schulbehördenmitgliedern die Handels-