

Zum Gesangunterricht

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins**

Band (Jahr): **22 (1904)**

PDF erstellt am: **23.09.2024**

Nutzungsbedingungen

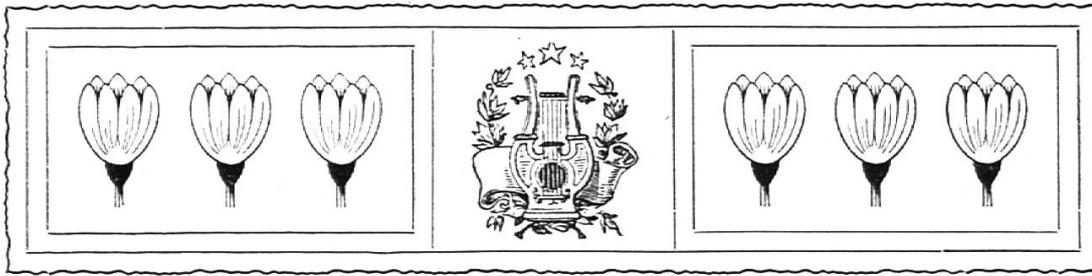
Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.



Zum Gesangunterricht.

Von G. Balastèr, in St. Moritz.

„In der Lichtwelt der Kunst
bleibt ewig das Herrlichste und
Bildendste das in schöner Ton-
form gesungene Wort.“



Auf der Hohen Promenade in Zürich steht das Denkmal, das die schweizerischen Sängervereine ihrem „Vater Nägeli“ gesetzt haben. Auf schwarzem Postament ruht, der Stadt zugekehrt, das weiße Brustbild. Der oben zitierte Ausspruch des Gefeierten zierte als Inschrift die Rückseite des Monuments.

Was verdanken die Schweizersänger dem Vater Nägeli?

Hans Georg Nägeli ist der Begründer des volkstümlichen vierstimmigen Männergesanges. Im Jahre 1808 wurde in Zürich das von ihm zuerst komponierte Männerchorlied gesungen; damit war das Zeichen zur Gründung von Volksgesangsvereinen gegeben. Die Singlust verbreitete sich in allen Volksklassen, das Gemütsleben hob sich, die allgemeine Gesittung in den Schichten des Volkes verbesserte sich. In der Ostschweiz wirkte im Sinne Nägelis Pfarrer Samuel Weishaupt von Gais. Er sorgte durch Gründung von Gesangschulen und Sängervereinigungen und durch Einführung von Gesangfesten dafür, daß der mehrstimmige Gesang Gemeingut des Volkes wurde. Nägeli schuf den eben erstandenen Männerchören markige, nach Text und Komposition gleich wertvolle Lieder, die heute noch oft und gern gesungen werden: „Wir fühlen uns zu

jedem Tun entflammet“, oder: „Wer singt nicht gern, wenn Männerkraft sich auf im Liede schwingt“, „Nation! wie voll klingt der Ton“ u. a. Wie groß der Einfluß seiner Propaganda für das Sängewesen in der Schweiz war, läßt sich daraus ersehen, daß er im Jahre 1835 an die Leipziger Musikzeitung berichten konnte, die Zahl der Schweizersänger belaufe sich auf etwa 20,000.

Die Saat, die er so ausgestreut, ist aufgegangen und hat reichlich Samen getragen. Heute erfreut sich der Gesang in unsern Vereinen einer Blüte, deren er sich wohl nie rühmen konnte. Und doch ertönt aus allen Gauen der Sängervelt die laute Klage, daß unser Sängewesen trotz der scheinbar hohen Blüte auf Irrwege geraten sei und infolgedessen an Ansehen in den Kreisen der Gebildeten eingebüßt habe.

Es ist eine nicht zu bestreitende Tatsache, daß bei Gelehrten während des XIX. Jahrhunderts das Interesse und das Verständnis für Musik und Gesang merklich zurückgegangen ist. Das vorige Jahrhundert weist Laien auf, die als musikalische Schriftsteller und Komponisten einen Namen hatten und der Männerchorliteratur wahre Perlen von Liedern geschenkt haben (z. B. Veit: „Schön Rohtraut“). Heute ziehen sich die Vertreter der gelehrten Berufe von Musik mehr und mehr zurück. — „Daß in allen Universalhistorikern der Geist des auch als musikgeschichtliche Quelle wichtigen Herodot lebe, ist nicht zu verlangen; daß von Schlachten, Staatsverträgen und komplizierten Entwicklungen in Anspruch genommenen Gelehrten der Kulturwert einer ihnen persönlich fernliegenden Kunst, wie der Musik, entgehen kann, ist verzeihlich. Aber nicht begreiflich ist das bei den Vertretern der jungen deutschen Litteraturgeschichte. Die Frage nach der Kraft, die die elende deutsche Poesie zwischen dem Dreißigjährigen und Siebenjährigen Kriege am Leben erhalten und den spätern Aufschwung ermöglicht hat, müßte auf die Musik führen. Aber kein Wort wird davon geredet, kein Wort darüber, daß Heinrich Schütz für seine Zeit mehr bedeutet als Martin Opitz, Reinhard Keiser mehr als der gesamte Hamburger Dichterkreis.“ — (H. Kretschmar, Musik. Zeitfragen.)

Woher diese Abneigung?

Das musikalische Leben der Gegenwart weist unstreitig Augewüchse auf. Vor allem sind es die Musiker selbst, die dem Ansehen ihres Standes mehr schaden, denn nützen. Man findet unter den Berufsmusikern und angeblichen Freunden der Musik eben starken Troß von geistig matten Naturen, für die die Welt außer in ihrer Musik überhaupt nicht besteht. Dann kommt die Zunft der Komponisten, ein gewaltiges Heer, aber von sehr verschiedener Güte, und all das Seichte und Gehaltlose, womit heute der Musikalienmarkt überflutet wird, ist natürlich nicht geeignet, das Ansehen der Musik zu heben.

Den Männerchören in ihrer jetzigen Organisation werden Vorwürfe ebenfalls nicht erspart. Allgemein wird zugegeben, daß heute mehr gesungen wird als in frühern Zeiten. Aber als ebenso wahr muß man zugeben, daß der Gesang unserer Zeit zu wenig Gemeingut des ganzen Volkes ist, daß er sich viel mehr in den Konzertsaal zurückgezogen hat. Als eine weitere Ursache des Verfalles bezeichnet man die modernen Sängerfeste und hält ihnen vor, daß sie der Kranzjägerei Tür und Tor zu öffnen geeignet seien.

Treffen diese Übelstände auch in unsern Verhältnissen zu?

Teilweise ja.

Zuerst sei konstatiert, daß der eigentliche Volksgesang sich nicht in aufsteigender Richtung, vielmehr in entgegengesetzter bewegt, d. h. daß das ursprüngliche Volkslied und die Kompositionen älterer Meister, die tatsächlich Gemeingut des Volkes waren, durch die Produkte neuerer Zeit vom Programme unserer Chöre verdrängt werden. An und für sich berechtigt diese Tatsache durchaus nicht zu Klagen und bösen Worten. Nur soll man sich dessen bewußt sein, daß unter der gewaltigen Menge der modernen Kompositionen verhältnismäßig wenige sind, die einen vollgültigen Ersatz für die alten Volkslieder bieten. Auch die moderne Richtung weist gute Liedermeister auf, und speziell unsere Schweiz besitzt in einigen ihrer Musiker Männer, die sich auf dem Gebiete des Volksgesanges rühmlichst hervortun. Aber man gehe einmal die Konzertprogramme unserer Landchöre durch und überzeuge

sich, wie oft neben Namen von gutem Klang die Heintze, Otto Teich, Junghähnel und wie sie alle heißen, figurieren. „Wir müssen etwas nehmen, was zieht, was Effekt macht, etwas Humoristisches“, sagen sich Chor und Dirigent und arbeiten so gleichsam systematisch an der Versimpelung und Verseichtung des musikalischen Geschmacks, an einer Stelle, wo so viel zur Verbreitung des Guten gewirkt werden könnte. Wenn ein Chor sich den ganzen Winter hindurch Arbeit und Zeit kosten läßt, um am Ende des Gesangsjahres mit einem Programm ohne eine Spur von Stil und Einheitlichkeit vor ein Publikum zu treten, so muß man sich nicht wundern, daß zu dieser „Kunst“ der Kopf geschüttelt wird, und daß das Volk für wirklich gute Musik immer schwerer zu haben ist. Die Folgen bleiben nicht aus. Wenn zu irgend einem Anlaß sangesfrohe Männer sich aus mehreren Gemeinden zusammenfinden, so können sie sich zu einem Liede kaum vereinigen. Die Volkslieder sind den Sängern nicht mehr geläufig, und mit all dem Quark von Humoristik weiß man nichts anzufangen. Ein Beispiel: vor zwei Jahren ist anläßlich eines Truppenzusammenzuges seitens des h. Militärdepartements eine Sammlung von Volksliedern unter unsere Soldaten verteilt worden. Da mußte man die wahrhaft betrübende Wahrnehmung machen, daß außer einigen wenigen Nummern sämtliche unsern Wehrmännern sozusagen unbekannt waren, daß dagegen der italienische Gassenhauer üppige Blüten trieb.

Eine andere Tatsache, die für den Verfall des Volksangeses spricht, ist die, daß das Singen in der Familie mehr und mehr zurückgeht. Früher bekam man nicht von Musikalienhandlungen und besonders kunsteifrigen Zeitungen Noten ins Haus gesandt zur „Geschmacksveredlung.“ Da hielt sich, wer nicht gerade Musikkenner war, an das Kirchenlied hier, an das Volkslied dort. Im Anfang des letzten Jahrhunderts war der Psalter das einzige Liederbuch des Bauernhauses. Er wurde fleissig benutzt, und die Psalmen waren die schlechteste Musik nicht, die dem Volke geboten wurde. Die Liebe zur Kunst wurde geweckt und zeitigte schöne Früchte. Als später die vorzüglichen und verhältnismäßig billigen Liedersammlungen der Zürcher Schulsynode auch bei uns allgemeine Verbreitung fanden, da wurde neben dem Kirchenlied auch

das weltliche Lied mit Eifer und Lust gepflegt. Als eine schöne Frucht dieser Periode bezeichnen wir die hohe Stufe, die der Gesang im Kreise der Familie damals einnahm. Er ist seither entschieden zurückgegangen, und doch wäre unserer Zeit nicht zu raten, daß sie sich des Gesanges entäußere. Sie hat keinen Überfluß an Idealen und kann für ihre Aufgaben und Kämpfe die Waffen sehr gut gebrauchen, die die Musik einem Volke liefert.

Der Schule wird der Vorwurf gemacht, daß sie sich zu wenig energisch der Interessen der Gesangskunst annehme und mithin indirekt einen Teil der Schuld an der Ausartung des Gesanges trage. Trifft der Vorwurf zu?

Vor allem darf sie ruhig die Behauptung zurückweisen, als wäre es einzig und allein ihr zuzuschreiben, wenn der Gesang nicht mehr so populär wie vor Jahrzehnten ist. Die Verhältnisse haben sich geändert. Während früher die Familie des Abends nach getanem Tagewerk zusammenblieb und sich die Stunden der Erholung mit Lied und Zither- und Gitarrenspiel verschönerte, erübrigt sich der Geschäftsmann von heute immer weniger Zeit, sich den Sesseln zu widmen. Die Jagd nach Geld und Gelderwerb unterdrückt großenteils die andern Momente des Lebens; das Singen hat eben keinen „praktischen“ Wert. Ferner werden die jungen Leute durch den immer mehr um sich greifenden Sport dem Gesange entfremdet; es wird geturnt, geradelt, Ski gefahren und so die freie Zeit ausgefüllt. Die Mädchen sitzen an Klavier oder — was noch „moderner“ ist, — spielen die Geige. Schade um all die verlorene Zeit! Denn nach unendlich vielen Unterrichtsstunden und unendlich mehr Übungsstunden bleibt doch selten mehr haften als ein mehr oder weniger netter Grad technischer Fertigkeit. Von Verständnis für das gespielte Stück, für den Aufbau eines Tonstückes und das Formenwesen kann wohl bei den wenigsten dieser jungen Klavierschüler die Rede sein. Sie bekommen durch das fortwährende Üben Musik bis zum Überdruß, währenddem dabei Gehör und Stimme ganz feiern. „Der Schüler, der durch Klavier in die Musik eingeführt wird, erfährt mit dem besten Instrument und mit dem besten Lehrer von einem ihrer ersten und eindringlichsten Wunder, der Bildung und Belebung des Tons, nur sehr wenig.“ (Kretschmar.

Musik. Zeitfragen.) Dies alles sind Momente, die dem Gedeihen des Gesangwesens hindernd im Wege stehen und die Schule von dem vorgenannten Vorwurf entlasten. Trotzdem muß man zugeben — und bekennen wir es frei und offen — daß sie im Interesse des Gesanges mehr tun dürfte, als es tatsächlich gegenwärtig geschieht.

Ein bezüglicher Vorwurf, den Herr Prof. Rüde in den Seminarblättern, Jahrg. VI., Nr. 6, unsern Schulen macht, entbehrt gewiß nicht der Begründung: „Hauptsächlich an Landschulen wird der Gesangunterricht angeblich aus Mangel an Zeit oder allzugeringer Anlage entweder ganz vernachlässigt oder auf das Einüben einiger Lieder und Kirchenmelodien beschränkt. Es ist ja richtig, daß für den Gesangunterricht bei den gesteigerten Anforderungen der Gegenwart wenig Zeit übrig bleibt; aber es handelt sich nur darum, diese recht auszunützen und nicht erst zehn Minuten vor Schulschluß, nachdem das Gehirn einem Acker gleich durchwühlt, noch schnell ein Lied zu singen.“

Auch wo dem Gesange seine zwei wöchentlichen Stunden gewahrt bleiben, geht der Unterricht oft falsche Bahnen, indem sich auch hier, wie in den Chören der Erwachsenen, das Bestreben kundtut, mit neuen, noch nie gesungenen Liedern am Tage des Examens zu glänzen. Es geschieht dies auf Kosten der Volkslieder, die mittlerweile in Vergessenheit geraten.

Es ist angesichts der seitens vieler Musikschriftsteller der Schule vorgehaltenen Beschuldigungen an der Zeit, daß sich die Kantonal-Lehrerkonferenz mit dem Schulgesange befasse.

Wenn die nachstehende Abhandlung geeignet ist, über einzelne methodische Fragen eine rege und fruchtbringende Diskussion in Fluß zu bringen, so sieht sich der Referent für seine Arbeit reichlich belohnt.

Ziele und Lehrplan.

Der Gesang ist ein wesentlicher Faktor im Dienste des Erziehungswerks. Über seine hohe Bedeutung in ethischer Hinsicht äußern sich hervorragende Männer der Kunst und der Pädagogik älterer und neuerer Richtung in so einläßlicher

Weise, daß es mir durchaus überflüssig erscheint, auf dieses Thema weiter einzutreten, wüßte ich doch nichts Neues zu bringen und würde daher nur schon oft Gesagtes wiederholen. Es erübrigt mir daher, die eigentlichen Fachziele zu normieren. Zu diesem Zwecke geben wir uns vor allem über folgende Frage Rechenschaft: welchen Grad musikalischen Wissens und Verständnisses und technischen Könnens muß der Schüler am Schlusse seiner Primarschulzeit, resp. bei seinem Austritt aus der Schule, besitzen?

Zwei Antworten prinzipieller Art sind denkbar:

1. Der Schulgesang bildet ein Aequivalent zur geistigen Arbeit, die dem Schüler durch die andern Disziplinen des Lehrplans auferlegt wird; sein Zweck ist lediglich der, dem ermüdeten Geist durch das erheiternde, fröhliche Lied den Genuß der Erholung zu verschaffen. Er soll den engsten Zusammenhang mit den andern Fächern wahren und in dieser Form eine Ergänzung und Abrundung des übrigen Unterrichts bilden. Es kann nicht seine Sache sein, den Zögling zum spätern Eintritt in einen Gesangchor von Erwachsenen vorzubereiten. Der Schulgesang geht seine eigenen Wege. Zu diesem Zwecke ist es absolut nicht nötig, auf eine theoretische Bildung des jungen Sängers Gewicht zu legen. Es ist dem Zwecke des Schulgesanges vollkommen Genüge getan, wenn man das Gehör und das musikalische Gedächtnis des Schülers schärft, so, daß er imstande ist, mit Hilfe eines Instrumentes oder der Stimme des Lehrenden ein Lied aufzufassen und es vorzutragen.

2. Die zweite Antwort: die Bildung des sittlich-religiösen Charakters ist mit dem Austritt aus der Schule nicht abgeschlossen. Die Schule trägt wohl die Bausteine dazu zusammen; sie legt den Grund zum Charakter. Die Vollendung des begonnenen Werkes bleibt einem Alter aufgespart, in welchem das wechselnde Schicksal des Lebens den Jüngling in seine Finger nimmt. Man anerkennt die sittliche Bedeutung des Gesanges für den Einzelnen, wie für die Gemeinschaft. Folgerichtig ist es Pflicht der Schule, dem austretenden Zögling ein Mittel an die Hand zu geben, das ihm im Kampfe des Lebens zur sittlichen Stütze gereicht. Dieser Stütze sieht er sich beraubt, sobald er gesanglich nicht einen größern Grad der Selbständigkeit erreicht hat. Selbständigkeit erlangt er in diesem Fache

nicht ohne theoretische Bildung. Darum muß der Schulgesangsunterricht auf die Theorie der Musik den Schwerpunkt verlegen, nicht auf das Singen nach dem Gehör. Grundsätzlich führt die Volksschule in alle ihre Lehrgegenstände so weit ein, daß der Schüler beim Eintritt ins Leben seinen Weg allein fortsetzen kann. Er lernt vom Lesen so viel, daß ihm alles, was in seiner Muttersprache geschrieben und gedruckt wird, wenigstens äusserlich zugänglich ist; er lernt seine Briefe schreiben, ein Rechnungsbuch führen; er ist imstande, in einem einfachen Gespräche mitzureden, kurz, er lernt so viel, daß er in der Lage ist, sich bei jedem vorkommenden Falle näher zu unterrichten und einzuarbeiten. Mithin muß die Schule prinzipiell auch im Gesange nebst einem Schatz an Chorälen und Liedern auch die Fähigkeit mitgeben, den erworbenen Besitz mit Leichtigkeit zu vermehren. Das Singen nach dem Gehör fördert den Schüler nicht zu dieser Stufe des Könnens. Bei jedem neuen Liede kehren die alten Schwierigkeiten, „weil geistig nicht erkannt und überwunden“ (Kretschmar), wieder und die jungen Burschen und Mädchen bleiben musikalische Analphabeten.

Diesen Standpunkt machen wir zum unsrigen und glauben uns damit in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der Gesangslehrer. Dementsprechend stellen wir die Forderung: bei seinem Austritt aus der Schule muß der Schüler imstande sein, ein einfaches Kirchenlied oder ein ebenso einfaches Volkslied vom Blatt zu singen.

Dieses Ziel sollte meines Erachtens in Schulen mit acht — hoffentlich bald mit neun — Schuljahren erreichbar sein. Konzessionen wird man Gesamtschulen, in denen mehrere Jahrgänge zu einer Singklasse vereinigt werden, ebenso andern Schulen, die mit besondern Schwierigkeiten zu kämpfen haben, machen müssen; aber im Prinzip — es ist meine volle Überzeugung — darf man und soll man an dieser Anforderung festhalten; unsere Schulen können ihr genügen. Dann sehen wir uns in der Lage, dem Gesange in Kirche und Verein stets neue Kräfte zuzuführen und ihm zu frischem Aufblühen zu verhelfen; dann befähigen wir unsere Gesangsvereine zur Auffrischung der alten, kernigen Lieder, die ihrer Einfachheit wegen schnell und ohne großen Zeitaufwand einstudiert werden.

Welches sind nun die näher liegenden Zielpunkte, die der Gesangunterricht ins Auge fassen muß, um den Schüler auf diese Stufe des Könnens zu bringen?

Wir lassen hier in gedrängter Zusammenstellung die Thesen Herrn C. Ruckstuhls in Winterthur folgen, der in einem „Handbuch für den Lehrer“, einer sehr empfehlenswerten „Anleitung zur Erteilung eines methodischen Gesangunterrichts“, dieses Kapitel ausführlich behandelt:

1. Bildung des musikalischen Gehörs und Stärkung des Tongedächtnisses.
2. Einführung in die Tonschrift.
3. Weckung und Bildung des Tonsinnes und des Verständnisses für das Wesen unseres Tonsystems, d. h. der Befähigung, die Töne in ihren Beziehungen zu einander zu erfassen (Akkordlehre).
4. Bildung des Schönheitssinnes, d. h. des Sinnes für die musikalische Form.

Mit diesem Maßstab treten wir an den kantonalen Lehrplan heran und untersuchen, inwiefern er den hier normierten Anforderungen entspricht. Wir konstatieren, daß er im allgemeinen diese Zielpunkte ebenfalls ins Auge faßt. Er erteilt den Lehrstoff auf die verschiedenen Schuljahre wie folgt:

I. Schuljahr.

Gehörübungen im Umfang der ersten fünf Töne, zuerst mit stufenweiser, nachher mit sprungweiser Tonfolge. Übung von Liedchen im Umfange dieser Töne.

II.—IV. Schuljahr.

Gehörübungen im Umfange einer Oktave, anfänglich unter Benutzung der Stufenleiter, später mit Anwendung des Notensystems. Einübung von Liedern im Umfange einer Oktave. Notenlesen.

IV.—VI. Schuljahr.

Zweistimmiger Gesang. Einführung in die verschiedenen Notenwerte und Pausen. Rhythmisches Notenlesen. Einführung in die leichtern Taktarten. Erklärung des Violinschlüssels und der dynamischen Zahlen.

VII. und VIII. Schuljahr.

Zwei- und dreistimmiger Gesang mit gesteigerten Anforderungen in bezug auf Rhythmik, Treffsicherheit und Aussprache. Einführung in die gebräuchlichsten Tonarten. Einübung der Zwischentöne. Einführung in den Baßschlüssel.

Im ersten, wohl auch im zweiten und dritten Schuljahr befaßt sich der Gesangunterricht nur mit dem Gehörsingen. Einverstanden. Auf dieser Stufe wird „das Tonmaterial herbeigeschafft, das dem ersten eigentlichen Gesangunterricht als Grundlage zu dienen hat.“ (S. Rüst, Schulgesangunterricht). Das Kind muß lernen, sein musikalisches Gehör zu gebrauchen. Es muß versuchen, die Töne voneinander zu unterscheiden, d. h. festzustellen, ob sie rein oder falsch klingen und auch, ob sie gut oder schlecht sind. Dies sind die ersten Übungen zur Ausbildung des scharfen Gehörs. Sie sind durch alle Schuljahre hindurch fortzuführen, freilich je nach der Altersstufe in anderer Form. Die Übungen zur Förderung der Treffsicherheit, die für die obern Klassen vorgesehen sind, beabsichtigen ebenfalls die Ausbildung des Gehörs, desgleichen die spezielle Einübung der Zwischentöne und — was im ersten kantonalen Lehrplan vorgesehen war und nicht unberücksichtigt bleiben dürfte — die Übergänge von einer Tonart in die andere. Gleichzeitig mit dem Gehör bildet sich auch das Tongedächtnis. Es spielt beim Sänger und Musiker eine wichtigere Rolle als das Gehör, ja es kann letzteres in gewissem Sinne ganz ersetzen.

Noch mehr soll auf dieser Stufe geschehen, die Bildung des Sinnes für die schöne musikalische Form. Der Lehrer muß darauf halten, daß schon die ersten Töne im Umfange der Quint rein und relativ schön klingen. Die Schönheit des Tones ist durch die richtige Mundstellung und Körperhaltung bedingt. Der Anfänger weiß die Organe, die ihm von der Natur zur Bildung des Tones gegeben sind, nicht zu gebrauchen. Hier hat der Unterricht einzusetzen und eifrig darauf Bedacht zu nehmen, daß Fehler, die vom unrichtigen Gebrauch der Sprechorgane herrühren, nicht aufkommen. Es ist dies keine Kleinigkeit und erfordert seitens des Lehrers viel Mühe und Geduld; aber man sei sich dessen bewußt, daß ein unrichtiger Gebrauch der Stimme am ehesten auf dieser Stufe mit Erfolg

bekämpft werden kann. Jedermann weiß, wieviel Mühe es im Schreibunterricht kostet, den Schüler an die richtige Haltung der Feder zu gewöhnen; aber jedermann weiß auch, daß es geradezu unmöglich ist, eine einmal angewöhnte falsche Federhaltung zu korrigieren. So verhält es sich auch im Singen. Nur ist hier die Gefahr, auf manche gewissermassen typische Fehler zu verfallen, größer; denn erstens sind die Tonwerkzeuge des Anfängers noch nicht so stark und geübt, daß sie dem Gehör folgen. Das Kind hört sehr wohl, daß es nicht den gewollten Ton singt; aber es ist nicht imstande, die Stimme nach seinem Willen zu führen und den gewollten Ton anzunehmen. In dem Bestreben, sich zu behelfen, verfällt es auf die gerügten Fehler. Zweitens sind die Organe mitunter so unentwickelt oder mit Mängeln behaftet, daß trotz aller Anstrengung ein richtiger Ton nicht erzeugt werden kann. Bekanntlich bringen manche Kinder kein r, andere kein s hervor, und andere stoßen bei andern Lauten an. Mehr als in allen andern Fächern hat der Lehrer in den Singstunden Gelegenheit, diese Mängel des Organs wahrzunehmen und durch fleißiges Üben auszugleichen und damit den Grund zu einer korrekten Tonbildung zu legen.

Im fernern muß der erste Unterricht schon den Schüler an die rhythmisch geordnete Form gewöhnen, auf daß sich dessen Taktgefühl bilde und schärfe.

Im dritten oder vierten Schuljahr beginnt das Singen nach Noten. Für die Bestimmung des Zeitpunktes darf etliche Freiheit, je nach lokalen Verhältnissen, gelassen werden; aber spätestens im vierten Schuljahre sollte damit begonnen werden. Einige Lehrer des Gesanges entwickeln schon im ersten Schuljahr das Notensystem. Ich finde es verfrüht. Solange Ohr und Stimme noch gänzlich ungeschult sind, solange die elementarsten Bedingungen zum richtigen Singen, wie Mundstellung etc., noch nicht geschaffen sind, hat der Lehrer, ohne auf die Tonschrift einzutreten, Arbeit die Fülle und kann sich füglich auf das Einüben einiger Liedchen nach dem Gehör beschränken. Zudem setzt diese Tonschrift eine gewisse Reife des Geistes voraus, die das siebenjährige Kind nicht hat. Dies ist möglicherweise die Ursache, daß viele Gesangsmethodiker auf Vereinfachung der Tonschrift dringen und alle denkbaren

Systeme erfinden, die sich jedoch praktisch nicht bewähren. Aber es wäre nicht mehr rechtzeitig, sondern zu spät, wenn das Notensingen erst im fünften oder sechsten Schuljahr anfangen würde. Bis dahin sind kostbare Jahre verloren.

In Ergänzung des frühern Lehrplans sieht die Neuaufgabe auch die Einführung in den Baßschlüssel vor. In unserm Kanton hat der der Schule Entwachsene in den seltenern Fällen Gelegenheit, sich gesanglich und musikalisch auf dem Wege des Privatunterrichts weiter auszubilden. Gewöhnlich schließt er sich nach überstandnem Stimmbruch einem Chore von Erwachsenen an, wobei ihm die Kenntnis des Baßschlüssels zu statten kommt. Diese Vervollständigung des Lehrplans scheint uns daher am Platze zu sein.

Einen Punkt läßt der Lehrplan ganz außer acht, nach meinem Dafürhalten einen sehr wichtigen: Bildung des Tonsinns und Weckung des Verständnisses für das Wesen des Tonsystems. Das Verhältnis der Töne zueinander und zum Grundton, der Aufbau der Hauptakkorde, das Wesen des Leittones: das sind Momente, die die Tonsicherheit und damit die Lesefertigkeit ungemein fördern und befestigen, und die meines Erachtens die eingehendste Berücksichtigung verdienen. Nach dieser Richtung hin bedarf der Lehrplan einer Ergänzung; dann dient er dem ins Auge gefaßten Endziel des Gesangunterrichtes auf der Stufe der Volksschule vollkommen.

Das Ziel ist gesteckt; die Wege, die zum Ziele führen, die Mittel, deren sich die Methodik zur Lösung der ihr gestellten Aufgabe bedient, bilden den Gegenstand, mit dem sich die nun folgenden Kapitel befassen.

Die Stimmbildung.

„Eine schöne Stimme ist ein Geschenk, womit die Natur ihre Lieblinge auszeichnet. Sie erhält ihm die Stimme nur so lange, als der Sänger ihr Treu hält.“ (W. Sturm.)

Das Geschenk ist eben ein gar zerbrechlich Ding. Es erfordert zu seiner Erhaltung die zarteste Hand und die gewissenhafteste Pflege. Wie manche vielversprechende Anlage, die bei rationeller Behandlung die herrlichsten Früchte zeitigte,

wird durch unkundige, rauhe Hand in ihrer Entwicklung geknickt. Es ist eine bekannte Tatsache, dass viele Berufsänger nach kurzer Blüte ihre von Natur sehr schöne Stimme verlieren. Der Grund dazu liegt in der mangel- und fehlerhaften Behandlung der Stimme, in der Ausserachtlassung des hygienischen Moments. Bei Konzerten macht der aufmerksame Zuhörer die Wahrnehmung, dass die Ausbildung des edeln Chorklanges, des sonoren Gesangtones, im Vergleich zur Ausbildung des rein technischen Moments entschieden vernachlässigt wird. Die Stimme wird als Instrument behandelt, und Sänger und Sängerinnen kennen keine höhere Aufgabe, als ihre Notenzeichen in gleichem Rhythmus und harmonisch möglichst korrekt herunterzusingen. Hat sich die Schule nach dieser Richtung hin nichts vorzuwerfen? Geschieht hier alles, was geschehen könnte und geschehen sollte, um schöne, klangvolle und ausdrucksfähige Stimmen zu gestalten? Man hört gegenteilige Behauptungen. Die Italiener führen ihren Überfluß an schönen Stimmen geradezu darauf zurück, daß ihre Schulen bisher keinen Gesangunterricht getrieben haben. Nägeli äußert sich nicht sehr anerkennend über den ersten Gesangunterricht, wenn er gleich den zu frühen Beginn des Singens verurteilt und dabei wohl die Kleinkinderschulen im Auge hat. „Viele Kinder kommen gesanglich schon vorgebildet in die Schule. Wir tadeln das, indem wir finden, eine solche Vorbildung sei eher eine Verbildung. Durch zu frühes Singen, im allgemeinen vor dem achten Altersjahre, wird das Stimmorgan eher geschwächt als gestärkt, die Kehle eher wankend als fest, der Tonanschlag eher falsch als rein.“

Und doch muß hier, im ersten Gesangunterricht, angesetzt werden, wenn das gesangliche Moment zu seinem Recht gelangen soll. Wie das zu geschehen hat, darüber äußern sich in ausgezeichneten Arbeiten Männer des Faches, wie Sturm, Henzmann, Seb. Rüst, namentlich aber Jul. Stockhausen. Im Folgenden gestatte ich mir, auf einige Punkte, die ich mir beim Studium dieser Abhandlungen als besonders der Beherrigung wert gemerkt habe, hinzuweisen.

Ich befinde mich in meiner Klasse am Nachmittag von 3—4 Uhr und höre eben, wie mein Kollege H. im Nebenzimmer seinen Rekruten die erste Gesangstunde erteilt. Der Unter-

richt an einer Anfängerabteilung bietet überhaupt des Interessanten die Fülle; aber die erste Gesangstunde ist unbezahlbar. „Chascht scho as Liedle, Joggeli?“ — „Jo, zwei, en tütschs und en italienischs.“ — „Dann los!“ — „Ciau, ciau, ciau, Morettina bella, ciau! . . .“

Ein Zweiter produziert sich auf romanisch, dabei das Gesicht in Falten legend, als sähe er plötzlich etwas Schreckliches. Ein Dritter reagiert endlich auf keinen Ton, weder auf do, noch auf mi, noch auf sol. Nun muß der Unterricht ansetzen, bei dem ersten das so deutlich ausgeprägte Sängertalent fördernd, beim andern die noch schlummernden Wohl-laute zu wecken.

An manchen Schulen bestand — besteht vielleicht noch — die bedenkliche Unsitte, gleich in der ersten Stunde eine Sichtung der neuen Sängerschar vorzunehmen, so nämlich, daß man „Sänger“ von „Nichtsängern“ ausschied und letztere, die musikalisch scheinbar Unbegabten, von vornherein von jedem Gesangunterricht ausschloß. Mit diesem System wird man, so Gott will, überall aufräumen, wo es noch besteht; denn sonst würde die Schule eine Unterlassungssünde begehen, die nicht zu verantworten ist. Jeder Mensch, der von der Natur mit normal entwickeltem Gehör und gesundem Stimmorgan ausgestattet ist, der also imstande gewesen ist, das Sprechen zu erlernen, ist auch zum Singen befähigt. Der eine ist von der Natur mit mehr Anlage dazu beschenkt als ein anderer, zugegeben; aber mit dem gesunden Organ ist jedermann das Rüstzeug zum Sänger gegeben, und es ist Bequemlichkeit seitens des Lehrenden, wenn er die Mühe scheut, sich der weniger Begabten anzunehmen. Zudem ist es eine bekannte Tatsache, daß sich die Stimme vielfach erst später einstellt, mitunter erst mit den Studenten- oder Militärjahren. Was nützt dann aber die Stimme, wenn dem Mann alle theoretischen Kenntnisse abgehen, indem er infolge des Dispenses vom Singen selbstredend auch von der Theorie keinen Hochschein hat. Er wird sich in diesem Alter schwerlich dazu bequemen, die Anfangsgründe des Gesanges zu studieren. Vielmehr bedauert er seinen Mangel an Kenntnissen und macht der Schule wohlberrechtigte Vorwürfe; aber Sänger wird er nicht werden. Weg also mit der Dispensation!

Die Stimmen der jungen Sänger sind bezuglich Klang und Kraft und Timbre gar verschieden. Ein methodischer Gesangsunterricht wird ein Hauptgewicht darauf legen, daß die Kinder möglichst viel einzeln singen. Neben der allgemein pädagogischen hat diese Forderung noch ihre besondere Begründung in der Notwendigkeit, daß der Gesundheitszustand der Kinderstimme iberwacht werden muß. Neben dem Einzelsingen fat er die Ausbildung eines reinen und auch schönen Klassentones ins Auge. Es ist nicht gleichgültig, welcher Ton als erster zur Einübung gewählt wird. Man suche den Sprechton der Klasse zu ermitteln. Er wird e oder es oder d sein. Dieser Ton bildet die Grundlage für die Übungen zur Stimmbildung. Der Lehrer achte 1. auf den Ansatz des Tones. Auf zwei Fehler, die die Schüler fast durchwegs machen, wird er sofort stossen, auf das Schleifen des Tones und auf einen zu harten Ansatz. Der erste, das Schleifen oder Heraufziehen des Tons (n'Das, n'no, n'willst), ist die Folge unelastischer Stimmbänder, die der Intention des Sängers nicht unmittelbar folgen. Der harte Ansatz ist ein typischer Fehler der Knaben. Er entsteht durch die plötzliche Explosion der Luftsäule im Kehlkopf nach festem Stimmritzenverschlu — Glottischlag. Der Glottischlag ist allerdings zu einem guten Vokalansatz notwendig; er wird die Bildung schöner Stimmen sogar wesentlich fördern; aber er muß weich und maßvoll explodieren. Übertreibungen führen zum Ruin der Stimmen, indem die Stimmbänder nach und nach ihre Spannkraft verlieren. Sie treten nach der plötzlichen forcierten Öffnung der Stimmritze nur schwer in ihre frühere Lage zurück. Sie werden entzündet. Später arbeiten sie unpracis, d. h. sie folgen in ihren Bewegungen nicht mehr dem Gedanken, dem Willen des Sängers; man fängt an, falsch zu singen, trotz eines guten musikalischen Gehörs. An dieser Stelle macht Herr Dir. Henzmann noch auf einen andern, die Stimme sehr beeinträchtigenden Umstand aufmerksam. „Es ist die Gewohnheit vieler Klassenlehrer, von den Kindern Antworten zu verlangen, die quasi im Chorus und zwar zum Zwecke des Lautsprechens in ungünstiger Stimm- lage erteilt werden sollen. Auch vom Einzelschuler wird möglichst lautes Sprechen verlangt. Die Kinder sind gezwungen, oder besser gesagt, glauben sich veranlaßt, höher zu sprechen,

als die normale Stimmlage es ermöglicht; sie, sowie der Lehrer glauben dann, daß die Stimmen lauter, die Worte deutlicher klingen. Es ist dies ein Unrecht, das man dem zarten, unentwickelten Organ antut. Die Stimmen erscheinen in dieser unnatürlichen Lage klanglos, und das Sprechen wird erschwert. Wenn diese Art des Sprechens Gewohnheit geworden ist, können die Stimmen im Gesang nicht mehr ausdrucksfähig gestaltet werden.“ Dieser Gedanke verdient Beachtung. Tatsächlich dringt die Schule auf lautes Sprechen. Wozu? Doch nur, um die Schüler daran zu gewöhnen, ihre Worte deutlich auszusprechen. Auf Deutlichkeit in der Aussprache soll die Schule Gewicht legen, allerdings, sogar mehr, als es bisher geschehen ist. Sie schont damit nicht nur die Stimmen; im Interesse der Schönheit der Sprache an und für sich ist deutliches Sprechen geboten, im Interesse der Orthographie ebenfalls; denn wie viele orthographische Fehler sind auf eine falsche oder oberflächliche Aussprache zurückzuführen! Deutlichkeit, aber nicht zu lautes Sprechen!

2. Neben dem präzisen und weichen Ansatz des Tones ist auf dessen ruhige und gleichmäßige Haltung zu achten. Die gute Haltung des Tones ist durch das Atmen bedingt. Von den verschiedenen Arten des Atmens — Bauch-, Zwerchfell-, Flanken-, Schulteratmen — kommt für die Zwecke der Schule einzig das Zwerchfellatmen in Berücksichtigung. Dieses allein ermöglicht, eine hinreichende Menge Luft aufzunehmen, ohne daß die Sprachwerkzeuge unnötigerweise in Bewegung gesetzt werden. Die Schulteratmung veranlaßt unschöne Bewegungen der ganzen Brust (Heben und Senken der Schultern, Wölben und Einziehen der Brust); außerdem veranlaßt sie das plötzliche Steigen des Kehlkopfes, wodurch die Tonbildung beeinträchtigt wird. Zur Erzeugung eines schönen Tones soll der Kehlkopf eine ruhige Tiefstellung einnehmen, wobei auch vermieden wird, daß die Zunge einen Druck auf ihn ausübt, der den „gequetschten“ Ton erzeugt. Diese Art des Atmens ist auch darum nicht zweckdienlich, weil es den Atem sofort entweichen läßt.

Das Zwerchfellatmen setzt eine ruhige, gerade Körperhaltung voraus. Es führt der Brust des Sängers genügend Atem zu, um den Ton anfangs 10, später bis 40 Sekunden

zu halten, und dann erst läßt der geübte Sänger die überschüssige Atemmenge langsam, ohne Anstrengung entweichen. Indirekt dient diese Atmung dazu, die Lunge zu stärken. Welchen Einfluß diese Gymnastik auf die Entwicklung der Brust ausübt, ist durch Erfahrung und statistisch hinlänglich nachgewiesen.

3. Als eines der wesentlichsten Mittel zur Bildung der Stimme sei der Schwellton genannt, d. h. das gleichmässige Anschwellen und Abnehmen des Tones auf der gleichen Silbe. „Man vergesse nie, daß das Schwellen, das Wachsen und Abnehmen des Tones, die Grundlage jeder guten Tonbildung ist, und daß dies zugleich die höchste Leistung auf dem Gebiete der Schattierung und der Kraftmessung des Tones ist.“ (Stockhausen, Gesangsmethode.) Der Schwellton ist keineswegs eine gesangliche Übung, die nur für den Berufssänger in Frage kommt, im Gegenteil, es ist von großem Vorteil für die Stimme, von dieser Übung auf allen Stufen des Gesangunterrichtes, also auch in der Volksschule, ausgiebigen Gebrauch zu machen. Auf der untersten Stufe wird sie kaum angewendet werden können. Die kindliche Brust ist noch zu wenig entwickelt, um genügend Atem zur Entwicklung eines regelrechten Schwelltones aufzunehmen; die Kunst, mit der Atemmenge hauszuhalten, ist noch zu wenig in Anwendung gekommen. Darum gebe man sich mit einem ordentlichen Ansatz und mit guter Haltung des Tons zufrieden. Aber auf allen andern Schulstufen sollte von dieser Übung fleissig Gebrauch gemacht werden, und je weiter der Unterricht fortschreitet, desto mehr soll der Schwellton als Stimmbildungsmittel zu Recht gezogen werden. Die Chordirigenten werden ebenfalls nicht schlechte Erfahrungen machen, wenn sie bei Beginn der Übung einige Minuten diesem Kapitel widmen. Daß die Sänger im allgemeinen sich diesen Übungen zur Stimmbildung gerne unterziehen, daß der Chorgesang veredelt wird und die Stimmen sich egalisieren lassen, lehrt mich meine Praxis.

Die Behandlung des Schwelltons führt uns zu einem andern Kapitel der Stimmbildung, nämlich

4. zur Ausgleichung der Stimmregister. Gewöhnlich unterscheidet man deren zwei, das Brust- und das Kopfreister. Legt man beim Singen eines tiefen Tones die flache Hand

auf die Brust, so kann man genau feststellen, wo der Ton seine Resonanz hat. Man macht dabei ferner die Wahrnehmung, daß die tiefen Töne im Brustkasten resonieren, daß die Resonanz sich nach oben verpflanzt, je höher der zu singende Ton wird, bis endlich die höhern und höchsten Töne der menschlichen Stimme Hals und Kopf als Resonatoren haben. (Daher die Unterscheidung: Kopf- und Bruststimmen.)

Die Theorie der Stimmbildung kennt zwischen dem Brust- und Kopfreister noch ein Mittelregister, das Falsett. Dieses ist für den Gesang das wichtigste, weil es den größten Umfang an Tönen hat. Dieses zu recht ausgiebigem Gebrauch auszubilden, ist eine Hauptaufgabe des Gesanglehrers. Herr Direktor Sturm von Biel, der selbst als stimmungewaltiger Sänger sowohl, als auch als trefflicher Lehrer rühmlichst bekannt ist, empfiehlt zu diesem Zwecke, wohl in Übereinstimmung mit andern Gesangsmethodikern, das Singen von Tonreihen, im Umfange der Terz oder Quart, so, daß der Grundton der Reihe, analog dem Aufbau der Tonleiter, wechselt.

Beispiel:



Man beginnt die Reihe, nach oben singend, mit mäßigem Forte und nimmt sukzessive ab, um auf dem höchsten Ton ein zartes Piano zu singen. Beim Abwärtssingen der Reihe verfährt man umgekehrt. Diese als Beispiel angeführten Tonreihen liegen ganz im Umfang des Brustregisters, und die Neigung der Sänger geht dahin, die hohen Töne mit aller Kraft und vollem Brustton auszustoßen. Dadurch, daß auf ein Piano in der hohen Lage gedrungen wird, sind die Schüler gezwungen, das Falsett anzuwenden, und sie brauchen es dann auch für die tiefern Lagen, deren Töne bequem im Umfang des ersten Registers liegen. Durch häufige Anwendung dieses Mittels erhalten namentlich die Altstimmen einen sympathischen Timbre.

Die vollkommene Ausgleichung der Register auf einem Ton führt auch da zum Schwellton (*messa di voce*). Im allgemeinen kann man, namentlich in den Mittellagen der Stimme, den Schwellton nur mit Hilfe zweier Register schön ausführen. Nur für die Töne, die über f^2 hinausliegen, genügt für hohe Sopranstimmen das Kopfreister allein; von h der kleinen Oktave an abwärts genügt bei Baßstimmen das Brustregister. Es liegt nicht im Rahmen der vorliegenden Arbeit, sich über diesen Punkt eingehender zu verbreiten; denn er betrifft mehr die Aufgabe des Chordirigenten als des Gesanglehrers unserer Volksschule. Wer sich besonders darum interessiert, lese die vorzügliche Abhandlung in Jul. Stockhausens „Gesangsmethode“ (Edition Peters 2190). Wenn wir einleitend bemerkt haben, daß dieses Stimmbildungsmittel auch in der Schule angewendet werden solle, so möchten wir doch die Lehrer zur Vorsicht in dessen Handhabung ermahnen, auf daß die jugendlichen Stimmen nicht überanstrengt werden. „Erstens dehne man die Übungen nicht zu lange aus, zweitens achte man darauf, daß das Schwellen nicht zum Schreien anwachse, nur so, daß auch der starke Ton noch rund und schön klingt. Es sind ferner die Schwelltöne nicht in allen Formen zu üben; man begnüge sich mit zwei Akten

1. $pp \longleftarrow f$ 2. $pp \longleftarrow f \longrightarrow pp$

und wende die übrigen zwei

3. $f \longrightarrow p$ 4. $f \longrightarrow p \longleftarrow f$

nur ausnahmsweise an, weil hier der Glottischlag von den Schülern allzusehr übertrieben wird, was der jugendlichen Stimme schweren Schaden bringen kann.“ (Seb. Rüst, Schulgesang-Unterricht.) Zum richtigen Singen gehört es auch — diese Forderung sollte selbstverständlich erscheinen —, daß der Mund recht, d. h. genügend geöffnet werde. Und wie oft wird gegen diese elementarste Regel verstoßen!

Man sucht den durch zu kleine Mundöffnung bedingten dünnen Ton durch Forcieren auszugleichen und bedenkt nicht die verderblichen Folgen dieses Verfahrens für das Stimmorgan. Es verlangen bekanntlich nicht alle Vokale die gleiche Mund-, Zungen- und Lippenstellung; auf alle die bezüglichen Einzelheiten einzutreten, gestattet uns die Bestimmung dieser Arbeit nicht. Doch merken wir uns für das a, das die Mittel-lage zwischen Rund- und Breitstellung des Mundes verlangt, die Norm, die Herr W. Sturm in seinen Gesangsstudien aufstellt: „Der Unterkiefer soll so weit geöffnet werden, daß zwischen den Zähnen die Vorderglieder von Daumen und Zeigefinger, übereinandergelegt, bequem Spielraum haben.“

5. Ein fünftes Kapitel endlich, das mit der Stimmbildung und Stimmpflege im engsten Zusammenhang steht, betrifft die Mutation.

Soll während dieser Periode gar nicht gesungen werden? Ist ein mässiges Singen in bequemer Stimmlage empfehlenswert? Die Ansichten gehen in dieser Frage sehr auseinander; mir will es scheinen, daß diejenigen dem Richtigen näher sind, die das gänzliche Einstellen des Singens nicht als notwendig und nicht als im Interesse der Stimme liegend, betrachten. Sie behaupten, die Stimmbänder bedürfen gerade während dieses Krankheitszustandes einer mäßigen Tätigkeit, um ihre Elastizität zu erhalten. Freilich müssen die mutierenden Stimmen geschont und vom Singen im Schülerchor ausgeschlossen werden. Eine strenge Kontrolle seitens des Gesanglehrers muß Platz greifen. Der Stimme dürfen nur die einfachsten Übungen in mäßigem Tonumfange auferlegt werden, bis sich die Entwicklung vollzogen hat. Neben dem vorgenannten Zweck, der Stimme die Biagsamkeit zu erhalten, haben solche Übungen noch eine zweite Bestimmung im Auge. Der Lehrende hat jederzeit Gelegenheit, die Veränderungen des Timbre der er-

krankten Stimme zu verfolgen und gegen Ende der Periode die Anlage zum Sopran oder Alt, Tenor oder Baß wahrzunehmen. Bei Knaben, deren Stimme vor der Mutation Sopran-timbre hatte, tritt der Stimmbruch viel intensiver auf als bei Mittelstimmen, so daß sie in der Regel Baßtimbre erhalten.

Gefehlt wird in der Behandlung der Stimme schon häufig darin, daß die Schüler zum Singen angehalten werden, bis die Stimme den Dienst versagt, bis der Stimmbruch also thatsächlich eingetreten ist. Dann erst wird das Kind — je nach dem Standpunkt des Lehrers — entweder vom Singen dispensiert oder der Stimmbruchperiode entsprechend behandelt. „Nun muß man doch bedenken, daß ein Eingreifen des Lehrers zu dieser Zeit zu spät ist. Hat der Gesangunterricht dem Kinde bereits geschadet, so ist das Eingreifen alsdann illusorisch.“ (Henzmann.) Man wird mir entgegenhalten, daß es sehr oft schwer hält, den Beginn der Mutation wahrzunehmen, indem der Stimmbruch bei vielen Knaben ganz plötzlich erfolgt. Ganz richtig; aber der Stimmbruch bezeichnet nicht den Anfang der Mutation. Diese beginnt schon vorher und dauert noch über den Stimmbruch hinaus. Der eigentliche Stimmbruch ließe sich als deren Mittelpunkt bezeichnen.

Schon vor dessen Eintritt, mitunter schon lange vorher, beobachtet der aufmerksame Lehrer einen etwas veränderten, einen Anflug von Heiserkeit verratenden Stimmklang, verbunden mit dem Überschlagen der Stimme beim Lesen und beim Singen in hoher Lage. Damit kündigt sich die Mutation an, und da muß die Spezialbehandlung des Sängers anheben. Zugegeben, daß bei manchen Schülern die Mutation sich ohne die äußerlichen Erkennungszeichen vollzieht und sich erst durch den Stimmbruch verrät; aber wo diese Merkmale auftreten, da nehme man sie wahr und sei in der Behandlung der Stimme vorsichtig. Vorsicht erheischt jedoch unter keinen Umständen gänzliche Dispensation von der Singstunde. Sie erheischt höchstens eine vom Gesanglehrer zu erteilende Erlaubnis zum Schweigen. „Die bessere Hälfte des Musizierens ist gutes Hören, und das können auch die Stimmkranken unter Kontrolle des Lehrers üben.“ (Kretschmar. „Musik. Zeitfragen“.) Im fernern bietet ein guter Unterricht im Singen in den obern Klassen in theoretischer Beziehung so manches, was der Schüler

bei seinem Austritt aus unsern Primar- und Realschulen wissen sollte, und es wäre den Schülern gegenüber ein Unrecht, wollte man sie direkt vom Gesangunterricht ausschliessen.

6. Zum Schluß noch ein Wort zur Stimmeneinteilung. Zur Bildung und Erhaltung guter Stimmen erscheint es angezeigt, den Tonumfang in Übungen und in Liedern auf ein bescheidenes Maß zu reduzieren. Aber auch der bescheidensten Anforderung, die man an eine Klasse zu stellen pflegt, kann der Einzelne nicht immer genügen, indem der Umfang seiner Stimme doch noch weniger Töne besitzt. Diesem Umstande wird durch Einteilung der Sänger in die zwei Stimmgruppen „Sopran und Alt“ abgeholfen. Später kommt noch der zweite Sopran, eventuell noch der zweite Contra-Alt dazu. Unser Lehrplan sieht den Beginn des zweistimmigen Gesanges für das vierte Schuljahr vor. Der Zeitpunkt ist nicht zu früh, im Gegenteil; wenn nur die Rücksicht auf die Entwicklung der Stimme in Betracht kommen würde, wenn nicht durch den zweistimmigen Satz sämtliche technische Momente im Gesange komplizierter würden, so dürfte die Zweistimmigkeit schon im dritten, sogar im zweiten Schuljahr Anwendung finden. Denn die jungen Stimmen zeigen doch recht früh den hellern oder dunklern Timbre, und sie können den Anforderungen eines Liedes, dessen Tonumfang die Oktave überschreitet, nicht genügen, ohne der Stimme Zwang anzutun, die einen nicht nach oben, die andern nicht nach unten. Und doch wirkt nur derjenige Ton als wirklich schön, der mit der geringsten Anstrengung hervorgebracht wird. Diese Tatsache muß übrigens auch im zweistimmigen Satz nicht außer acht gelassen werden; darum gehe man in den ersten Jahren im Sopran nicht über c^2 , im Alt nicht über c^1 . Der Stimmumfang erweitert sich später von selbst, in gleichem Maße, wie sich der Charakter der Stimme immer deutlicher ausprägt.

Herr S. Rüst (Schulgesang-Unterricht) bezeichnet die Praxis als einen großen Fehler, die die eine Stimme hauptsächlich in einer einzigen Tonlage, die einen in der obern, die andern in der untern singen läßt. Man verhindere dadurch die Ausbildung der Stimme in den verschiedenen Registern. „Es ist durchaus falsch, eine Altstimme nur tiefe Töne singen zu lassen; dann tritt eben der oben genannte Fall ein, daß

die Stimme, wenn sie einmal höher singen will, „überschnappt“, statt daß sie zum Falsett übergeht. Im jugendlichen Alter ist der Tonumfang einer Altstimme nicht so sehr verschieden von dem der Sopranstimme, daß sie nicht auch für diejenigen Töne, mit denen es ein Schulsopran zu tun hat, dürfte verwendet werden.“ Wir begreifen diese Ansicht nicht, besonders aus dem Munde Herrn Rüstts nicht, dessen methodischen Auseinandersetzungen wir übrigens unsere Achtung nicht vorenthalten können, im allgemeinen auch unsere volle Zustimmung geben. Dieses Verfahren ist jedenfalls sehr gewagt, sobald es nicht auf bestimmte Übungen zum Zwecke der Stimmbildung, wie wir solche auch vorgesehen haben, beschränkt wird, sondern auch für das Liedersingen in Anwendung kommt. Wir schließen uns vielmehr der Ansicht Herrn Sturms an, der dieses Vorgehen scharf tadelt und ihm die Schuld zuschreibt, daß viele Stimmen in der Schule gänzlich verdorben werden. Namentlich die in der Bildung begriffenen Altstimmen gehen dabei zu Grund, ohne daß für eine schöne Sopranstimme das geringste gewonnen würde. Man vergegenwärtige sich, daß die Schullieder für das V. und VI. Jahr schon einen Umfang von mindestens elf Tönen erfordern. Es ist von einer Schülerstimme zu viel verlangt, wenn man will, daß sie diese Scala beherrscht, dies namentlich im Lied, wo der Vortrag seinerseits auch an die Ausdrucksfähigkeit der Stimme Anforderungen stellt. Anders verhält es sich bei den Solfeggi, die durchwegs, zumal in hoher Lage, nur mit halber Stimme gesungen werden. Diese dürfen allerdings von der ganzen Klasse im Chor geübt werden und tragen, wie schon mehrfach bemerkt, wesentlich dazu bei, das Kreuzen der Register zu vermitteln.

Einführung in die Tonschrift.

„Die Meisterregeln lernt bei Zeiten,
Daß sie getreulich euch geleiten
Und helfen wohl bewahren,
Was in der Jugend Jahren
Euch unbewußt ins Herz gelegt,
Daß ihr das unverhohlen hegt.“

Richard Wagner. (Meistersinger.)

Der schöne Ton, die verschiedenen Ausdrucksformen, Atmung und Vortrag, das alles muß um der Kunst willen die sorgfältigste Pflege erfahren. Damit ist nicht genug getan. Hand in Hand mit der Pflege des rein Musikalischen muß das Formelle gelehrt werden, die musikalische Schrift. Über die Notwendigkeit einer gründlichen Unterweisung in der Tonschrift zur Heranbildung von selbständigen Sängern habe ich mich bei Fixierung der Ziele des Gesangunterrichts ausgesprochen; ich will das dort Gesagte nicht wiederholen. Außerdem glaube ich annehmen zu dürfen, daß im Prinzip wohl die wenigsten gegen den methodischen Unterricht auf der Stufe der Volksschule Stellung nehmen werden. Nicht einig ist man aber hinsichtlich der Wege, die die Gesangsmethodik gehen muß, um den allgemeinen Gesetzen und Regeln der Pädagogik sowohl, als auch der Eigenart dieser Disziplin Rechnung zu tragen.

Vor allem nehmen wir zu einer prinzipiellen Frage Stellung: soll man die gewöhnliche Notenschrift oder eine besondere, eine sogenannte Volksnote lehren?

Unsere Tonschrift bietet mit ihrem mehrlinigen Notenplan, den Zeichen für die verschiedenen Notenwerte, den Taktzeichen und Strichen, Schlüsseln und Vorzeichen und dynamischen Accenten ein recht verwickeltes System, und es ist offenbar, daß der Lehrende auf nicht geringe Schwierigkeiten stößt, die seine methodische Tüchtigkeit auf eine peinliche Probe stellen. Die Furcht vor allzu großen Schwierigkeiten war es, welche zur Erfindung der Tonziffern und Volksnoten führte. Es würde zu weit führen, wollte ich hier alle mehr oder weniger sinnreichen Vorschläge aufzählen, welche seit hundert und mehr Jahren gemacht worden sind, um dem Volke

die Erlernung der Tonschrift zu ersparen. Nur die nennenswertesten Systeme seien hier kurz erwähnt. Von einigen Methodikern — und es gehören Männer dazu, deren Namen im Kreise der Pädagogik guten Klang haben — wird für die Unterstufe das Ziffernsingen empfohlen. Dieses Lehrverfahren verfocht in einer Denkschrift an die Akademie zu Paris vom Jahre 1742 J. J. Rousseau; er erntete Beifall. Vollkommener ausgebildet wurde sie zu Anfang des 19. Jahrhunderts durch Gallin und Cheré. Die Töne werden durch Ziffern bezeichnet, die Pausen durch Nullen. Übersteigt die Stimmführung die Oktave nach oben oder nach unten, so wird es durch Punkte, die über oder unter die Ziffer gesetzt werden, angedeutet. Die Teilung einer Taktzeit in zwei oder drei Teile zeigt ein wagerechter Strich an, z. B.:

$$1 \quad 2 \quad \overline{3 \quad 4} \quad | \quad 5 \quad \overline{6 \quad 7} \quad 8 \quad |$$

(3/4) (3/4)

Jede weitere Teilung wird so angedeutet:

$$\overline{\overline{1 \quad 2 \quad 3 \quad 4}} = (4/16) \quad \text{oder} \quad \overline{\overline{1 \quad 2 \quad 3}} \quad \overline{\overline{4 \quad 5 \quad 6}} = (6/8)$$

(3/8) (3/8)

C dur wird geschrieben und gelesen:

$$1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \quad 1 \quad (8)$$

ta ra ma fa scha la sa ta

Cis dur:

$$1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \quad 1 \quad (8)$$

tä rä mä fä schä lä sä tä

Ces dur: in Ziffern, durchstrichen von oben links nach unten rechts

tö rö mö fö schö lö sö tö

Die durch Doppelkreuz erhöhten Noten heißen: tiä, riä, miä, etc. Die durch Doppel-B erniedrigten heißen: taö, raö, maö etc. (Dobler, Gesangunterricht.)

Dieses System wurde später modifiziert, in dem Sinne nämlich, daß man es unter Anwendung des Einsschlüssels direkt auf Noten übertrug. Der Grundton jeder Tonart wird als 1 auf die erste Linie geschrieben. Es werden aber tatsächlich die Noten gebraucht, jedoch mit Ziffern benannt.

Dem Wesen nach völlig übereinstimmend mit dieser Methode des „wandernden Ziffernsystems“ ist die Tonic-Solfa-

Methode, welche zur Zeit in den Volksschulen von England in Übung ist. Sie ist eine Erfindung von Miß Sarah A. Glover und wurde vom Geistlichen J. Curven ausgebildet und verbreitet. Sie vertritt den Standpunkt unserer Transponiermethode, indem die Solmisationssilben Doh, Ray, Me, Fah, Soh, Lah, Te nicht absolute Töne bezeichnen, sondern nur bestimmte Stufen der Tonleiter. Als Eigentümlichkeit dieser Methode sei hervorgehoben, daß die Musik weder mit unsern gebräuchlichen Notenzeichen, noch mit Ziffern geschrieben ist, sondern mit gewöhnlicher Druckschrift, wobei die Anfangsbuchstaben der genannten Silben (d, r, m, f, s, l, t,) die Tonstufe bezeichnen. Eine fernere Eigentümlichkeit ist die, daß diese Methode die akustisch-reine (nicht temperierte) Stimmung zur Voraussetzung und nur den à Capella-Gesang zum Ziele hat.

Eine neue Notenschrift, — zunächst nur für Tasteninstrumente — hat erst neulich Prof. Hans Wagner in Wien erfunden. Weiße Noten: weiße Tasten, schwarze Noten: schwarze Tasten, ist ihr Grundprinzip. Während bis jetzt weiße Noten ohne Halsstrich den Wert von vier Viertelteilen repräsentieren, sollen sie nun einzig und allein die Töne der C-Dur Tonleiter angeben, und zwar wie bisher, verteilt auf Baß- und Violinschlüssel und die gewohnten fünf Notenlinien. Ist nun, um von jedem Tone aus eine Skala im Verhältnis von Dur und Moll bilden zu können, die Veränderung der C Tonleiter durch Gebrauch der chromatischen Töne, der schwarzen Tasten, notwendig, so setzt Prof. Wagner z. B. für den als Leitton von G-Dur in fis verwandelten Ton f kein Kreuz, sondern auf die ihm zukommende Notenlinie eine schwarze, nach rechts liegende Note; also ist die nach der weißen Taste benannte und ihr verwandte schwarze Taste zu greifen. Bei Erniedrigung der Töne werden nach links liegende schwarze Notenköpfe gesetzt, für F-Dur somit ein schwarzes, nach links geneigtes h. So fallen alle die Klarheit so unliebsam störenden # und b weg; man enthebt den Spielenden des gedanklichen Festhaltens der zu Anfang eines Stückes angegebenen Tonartbezeichnung; es gibt kein Transponieren z. B. von C-Dur mit sieben gedachten Kreuzen, um Cis-Dur zu erhalten. Jede Note gibt nun ihren genauen Ton nach dem Bilde schwarz-weiß der Tasten an. Insofern bedeutet dieses System gewiß eine große

Erleichterung und Vereinfachung. Schwieriger gestaltet sich das Problem der Zeiteinteilung. Da mit der Farbe der Note die bisher üblichen Zeitzeichen teilweise zerstört werden, mußte für Ersatz gesorgt werden. Diesen Dienst leisten Teilzeichen, ähnlich den Taktstrichen, die die Notenlinien nicht verbinden; die eigentlichen Taktstriche werden kräftiger gedruckt. (Auszug aus einem bezügl. Artikel der „N. Z. Ztg.“) Besser als mit all diesen Erklärungen durch das Wort, wird dem Interessenten ein kurzer Einblick in das Notensystem des Herrn Prof. Wagner Aufschluß über dessen Erfindung geben. Ich bringe darum als Illustration zu diesem neuesten System das Gebet aus dem „Freisschütz“ von Weber: „Leise, leise, fromme Weise“, nach den Regeln Professor Wagners geschrieben.

The first system of musical notation is for the vocal line. It is written on a single staff with a treble clef and a 2/4 time signature. The key signature is D major, indicated by two sharps (F# and C#). The lyrics are: "D dur", "Lei - se", "lei - se", "from - me". The notes are simple, mostly quarter and half notes, with some rests. The system is divided into four measures by vertical bar lines.

The second system of musical notation continues the vocal line. It is written on a single staff with a treble clef. The lyrics are: "Wei - se", "schwing dich", "auf zum", "Ster - nen". The notes are simple, mostly quarter and half notes, with some rests. The system is divided into four measures by vertical bar lines.

The third system of musical notation continues the vocal line. It is written on a single staff with a treble clef. The lyrics are: "krei - se". The notes are simple, mostly quarter and half notes, with some rests. The system is divided into two measures by vertical bar lines.

Wie schon bemerkt, ist diese vereinfachte Notenschrift durchaus neu. Letzten Winter ist die erste nach diesem System gesetzte Klavierschule im Druck erschienen. Ob sie sich praktisch bewährt, wird die Zukunft lehren; es ist jedoch Prof. Wagner gelungen, die Aufmerksamkeit der musikalischen Kreise auf seine Erfindung zu lenken. Neben andern glänzenden Urteilen hervorragender Fachmänner haben vierzehn Professoren des Konservatoriums in Wien der vereinfachten Notenschrift ihre einstimmig höchst anerkennenden Empfehlungen zuteil werden lassen. Also warten wir zu, bevor wir uns über die Brauchbarkeit äußern!

Von den andern genannten Vorschlägen zur Vereinfachung der Tonschrift kann man heute ruhig behaupten, daß sie sich praktisch nicht bewährt haben. Erstens scheinen sie mir noch komplizierter zu sein als unsere eben nicht einfache Notenschrift; zweitens ersetzen sie letztere keineswegs; denn kein Komponist wählt diese Darstellung oder hat sie gewählt. Somit blieben dem Schüler, trotz der aufgewendeten Mühe, die musikalischen Schätze aller Zeiten verborgen.

„Will man die Noten mit Zahlen benennen oder alles auf die C-dur Scala zurückführen und transponieren, so brauchten wir keine Tonarten mehr. Wir könnten dann allerdings bequemer Musik machen, alle Musikstücke würden in C-dur geschrieben und die Instrumente auf die beabsichtigte Tonlage umgestimmt. — Wir wollen, so lange unsere Musik auf dem Wesen der Tonarten basiert, diesen Grundsatz festhalten und die Noten in jeder Tonart so benennen, wie sie notiert sind.“ (Sturm, Gesangstudien.)

Wichtiger als diese prinzipielle Frage ist die methodische: wie soll der Übergang vom Gehörsingen zum Notensingen bewerkstelligt werden? Holen wir zuerst bei den alten Methodikern der Gesangkunst Rat. Es geht die Sage, daß von zehn Schulmeistern in der Regel wenigstens elf Meinungen verfochten werden. Die Satyre trifft in diesem Falle nicht zu: bei allen herrscht in diesem Punkte vollständige Übereinstimmung. Sie gewinnen das System dadurch, daß sie zuerst den Grundton der Skala fixieren und darauf sukzessive die andern Töne aufbauen.

Wir denken und reden nicht geringschätzig von den alten Meistern der Tonkunst; im Gegenteil, sie haben Männer aufzuweisen, die in ihrem Wirkungskreise Großes geleistet haben, und deren Namen Musik und Schule stets mit Achtung nennen werden. Indessen hat die Methodik, die immer mehr nach Klarheit und psychologischer Begründung strebt, an diesem Prozedere gerüttelt und nachzuweisen versucht, daß es vor den Gesetzen der Psychologie nicht standzuhalten vermag. Es wird ihm vorgehalten, daß es ein Unsinn sei, von „do“ oder von einem „ersten Ton“ oder „Grundton“ zu reden, solange das Kind den ganzen Aufbau der Tonleiter nicht kenne. Do bezeichne eben das bestimmte Intervall der Skala mit Beziehung auf die andern Tonschritte. Es setze die Kenntnis wenigstens eines zweiten Intervalls voraus, wenn es anders nicht eine psychologische Unmöglichkeit, eine sinnlose Formel sein soll. Do-re stelle nun allerdings eine Beziehung zwischen zwei Tönen her; aber do-re sei schon eine Auffassung in der Tonart; diese sei aber bei Beginn des theoretischen Unterrichts gar nicht bestimmt; folglich stehe der Gang des Unterrichts in direktem Gegensatz zu den Gesetzen der Logik.

Der erste, der einem andern Verfahren Bahn gebrochen, ist meines Wissens Herr Seminardirektor Dr. Wiget. In den Bündner Seminarblättern 1883/84 ist eine Abhandlung aus seiner Feder erschienen, betitelt: „Eine neue und eine alte Methode des Gesangunterrichts“. Er nennt das Do-re-mi das A B C des Gesanges und verlangt, diese Analogie weiter ausführend, daß der Gang des Sprach- und des Gesangunterrichts prinzipiell der nämliche sein müsse. Die Erwägungen, welche zur Schreiblese- und Normalwörtermethode geführt haben, müssen auch auf den Gesangunterricht Anwendung finden. „Ist es dem Sprachunterricht förderlicher, die Laute in ihrer natürlichen Verbindung zum Worte auftreten zu lassen und sie daraus herauszulösen, statt sie ohne solche Zusammenhänge vorzuführen; bietet das Wort durch seinen Inhalt außerdem einen sachlichen, Interesse weckenden Hintergrund, welcher dem isolierten Laute abgeht, so müssen konsequenterweise auch die Intervalle do, re, mi . . . nicht in musikalisch und poetisch bedeutungsloser Isoliertheit dargeboten, sondern auf dem nämlichen analytischen Wege aus einem konkreten Ganzen, aus dem *Liede* abgeleitet werden.“

Also „das Lied“ bildet den Ausgangspunkt zum Unterricht in der Theorie. Dieser Auffassung huldigt auch die Redaktion der ersten Auflage unseres Lehrplans. Sie verfügt: es sollen die Töne aus bekannten Liedern gleichsam herausgehoben werden. Aus dieser Bemerkung geht nicht hervor, ob nur der erste Unterricht in der Theorie Anlehnung an bekannte Lieder suchen muß, oder ob die Forderung auf den gesamten Gesangunterricht Anwendung finden soll.

Dr. Wiget vertritt die letztgenannte Ansicht. Er äußert sich in den Seminarblättern 1883/84, pag. 109: „Das leitende Prinzip (beim Gesangunterricht) ist folgendes:

Das systematische Material wird nicht einfach synthetisch dargeboten, sondern von Liedern abgeleitet (daher der Name analytisches Verfahren), sei es, daß das ganze Lied in die systematische Form umgesetzt werde (Normalwörtermethode), sei es, daß es nur bei einzelnen Teilen des Normalliedes geschehe (Schreiblesen).“

Das „leitende Prinzip“ als solches beanstanden wir nicht. Im Gegenteil. Es ist ein allgemein gültiger methodischer Grundsatz, daß alles Neue an einem für die Sache charakteristischen Beispiel auftrete. Dieser Maxime muß der Gesangunterricht, wie alle übrigen Disziplinen, Rechnung tragen. Die konkrete Grundlage als Ausgangspunkt für die Theorie bildet nun tatsächlich das Lied, während der einzelne Ton, der als „erster Ton“ auf die unterste Linie des Notensystems geschrieben wird, isoliert dasteht. Halten wir daran fest, daß die Einführung in die Tonschrift und, damit zusammenhängend, in die Theorie der Musik überhaupt, vom Liede ausgehen soll.

Es wäre nun Aufgabe des Lehrenden, eine Folge von Liedern ins Auge zu fassen, die analog der Normalwörterreihe für den ersten Lese- und Schreibunterricht, den Aufbau des Systems in logisch geordneter Reihenfolge, dem Grundsatz „vom Leichtern zum Schwerern“ entsprechend, vermitteln würde.

Dies tut Herr Wiget nicht; er *wünscht* auch nicht eine solche Zusammenstellung der Liederstoffe, Vielmehr ist für ihn einzig die Idee der Konzentration wegleitend, und diese befolgend, richtet er sich bei der Auswahl der Lieder nur nach dem in den andern Fächern zur Behandlung kommenden Gesinnungsstoff. Die Art der Komposition als solche, z. B. die

Ton- und Taktart, melodische und harmonische Schwierigkeiten etc. kommen dabei nicht in Betracht, jedenfalls nicht in erster Linie und sind bei der Wahl des Liedes nicht direkt entscheidend. In keinem Falle sind die *abzuleitenden musikalischen Begriffe* allein dabei ausschlaggebend.

Mit dieser Art des Vorgehens erklären wir uns nicht einverstanden. „Es ist kein Grund einzusehen, warum die Erwägungen, die zur Schreiblese- und Normalwörtermethode geführt haben, auf den Gesangunterricht keine Anwendung finden sollten“, sagt Dr. Wiget wörtlich.

Da gestatte man uns die Frage: welchen Erwägungen hat man denn bei Fixierung der Normalwörterreihe Raum gegeben? Gewiß nur derjenigen, dem Kinde in einer ganz bestimmten, nach dem Grade der Schwierigkeit geordneten Reihenfolge sämtliche Laute der Sprache beizubringen. Mit jedem einzelnen Normalworte verfolgt man einen bestimmten Zweck. Mittels des Wortes Haus soll beispielsweise der Lautschatz des Schülers um H-a-u-s bereichert werden. Wird bei der Wahl des Normalwortes der Konzentration Konzessionen gemacht? Keineswegs. Die Reihenfolge der Normalwörter steht fest und ist bestimmt durch die Rücksicht auf den Lese- und Schreibunterricht allein. Die Methodik *empfiehlt*, wo es immer angeht, für jedes Normalwort eine Verbindung mit dem Sachunterricht zu suchen und auf diese Weise dem Prinzip der Konzentration gerecht zu werden; aber nicht die Berücksichtigung der Konzentrationsidee bestimmt die Reihenfolge der Normalwörter. Da, um mit Wiget zu reden, der Gang des Unterrichts infolge der Analogie zwischen beiden Fächern prinzipiell der nämliche sein soll, so müßte, der gleichen Forderung entsprechend, im Singen die Liederwahl nach dem nämlichen Gesichtspunkt stattfinden, so, daß jedes Lied auf das schon gewonnene systematische Material Bedacht nimmt und geeignet ist, dieses in logischem Aufbau zu bereichern. Auf der Stufe des Notensingens soll das neu einzuübende Lied der Methodik des Gesanges dienstbar gemacht werden.

Wie das systematische Material aus dem konkreten Liederstoff abzuleiten ist, darüber gibt in äußerst anregender Weise die schon zitierte Arbeit Herrn Dr. Wigets Aufschluß. Herr W. isoliert die musikalischen Elemente des Liedes und bewältigt

sukzessive Rhythmus, Melodie, Dynamik und Harmonie. Die Abstraktion vollzieht sich streng nach den Forderungen der formalen Stufen. Es handle sich beispielsweise um die Aneignung des Rhythmus eines Liedes, das sich im $\frac{4}{4}$ Takt bewegt. Diese Taktart ist den Schülern neu. Die Analyse erinnert ihn an die verwandte Taktart, an den $\frac{2}{4}$ Takt, (vorausgesetzt, daß diese bekannt ist) und die Synthese führt ihn in die neue Zeit, resp. Bewegungsbezeichnung ein. Auf der folgenden Stufe wird das so gewonnene Material mit dem schon bekannten verknüpft, und auf diese Art baut sich allmählich ein System auf, das dem Kinde am Ende seiner Schulzeit das bieten soll, was als Ziel der Gesangstheorie für die Stufe der Volksschule ins Auge gefaßt worden ist.

Diesem Verfahren rühmt Herr W. nach, daß es außerordentlich schnell zum Ziele führe. „So wiederholt sich der Prozeß bei jedem eigenartigen Objekte: Taktart, Notenwerten, Melodie und eventuell Harmonie, dynamischen Zeichen. Das scheint eine sehr komplizierte und zeitraubende Geschichte. Zu beschreiben, ja. Aber in Praxis viel kürzer. Die Erinnerung an die bekannten Taktarten, das Singen einiger Notenwerte und Tonfolgen ist das Werk weniger Minuten. Dafür gelingt aber nach dem Gesetz der Apperzeption die Aneignung des Neuen um so sicherer und in einem Zuge.“ (Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts.)

Diese feste Zuversicht hegen wir leider nicht. Vielmehr drängt sich uns unwillkürlich die Befürchtung auf, daß der oben skizzierte methodische Gang ein recht langwieriger sei, und daß das Lied, das als Grundlage zur Gewinnung des systematischen Unterrichts dienen muß, zu lange in Behandlung stehe. Damit wäre, wie wir des weitern ausführen werden, über die Methodik von vornherein der Stab gebrochen.

Es genügt nämlich nicht, musikalische Begriffe zu abstrahieren. Das Gewonnene muß geübt, mit dem früher Gelernten in die mannigfaltigsten Verbindungen gebracht werden, auf daß sich der Lehrer vergewissere, daß es in den sichern Besitz des Schülers übergegangen ist. Dazu genügt es meines Erachtens nicht, schnell einige Zusammenstellungen nach Taktart, ähnlichen Melodien und Intervallen, textlichem Inhalt u. s. w. zu machen es genügt auch nicht, einige Anwendungsbeispiele

über rhythmische Werte zu erdenken und an die Wandtafel zu schreiben. Anwendungen dürfen nicht aus dünnen, sinnlosen Notengruppen bestehen, die irgend einer theoretischen Rücksicht ihre Entstehung verdanken, sondern es müssen lebensvolle musikalische Sätze sein, Tonbilder, welche neben ihrem besondern Zweck auch das Tongedächtnis des Schülers mit einer Menge musikalischer Formen bereichern, die ihnen dann beim Singen der Lieder wieder entgegentreten (Schäublin, Bildung des Volkes für Musik und durch Musik).

Diese Anwendungen des an einem Liede Gelernten (und desgleichen die Vorbereitungen auf ein Lied) erfordern nicht wenig Zeit, wie Herr W. sagt, sondern recht viel Zeit, und die Annahme ist wohl berechtigt, daß sich die Behandlung des Liedes in einer Weise in die Länge ziehe, die den Forderungen des Interesses nicht mehr gerecht zu werden vermag und eine Wirkung des Liedes auf Herz und Gemüt, worauf es ja im Gesange so sehr ankommt, von vornherein illusorisch macht. Meine Erfahrungen in der Praxis bestätigen diese Annahme. Als Praktikant an der Übungsschule in Chur habe ich Gelegenheit gehabt, unter der Leitung des Musterlehrers diese Methode zu erproben. Ich kann nicht sagen, daß die dabei erzielten Resultate mich für diesen Gang des Unterrichts begeistern hätten. Im Gegenteil. Das Fortschreiten des Unterrichts war ein recht langweiliges und keineswegs geeignet, Aufmerksamkeit und Interesse zu fördern. Das Lied wurde nach den verschiedensten Gesichtspunkten in einer Art und Weise seziert, bei der von einem eigentlichen Genuß des Frzeugnisses der Tonkunst, von einer wahren Freude am Erlernen nicht mehr die Rede sein konnte. Auch in spätern Jahren bin ich diesen Weg stets nur mit großem Zeitaufwande gegangen, und wenn ich mir Rechenschaft zu geben versuchte, was meinen Schülern nach absolviertem sechstem Schuljahr an effektiven Kenntnissen jeweilen blieb, so stand der Erfolg in keinem billigen Verhältnis zum Aufwand an Zeit und Arbeit.

Zugegeben, daß einer ungeschickten Handhabung der Methode die Schuld am unbefriedigenden Erfolge beizumessen sei, und daß ein Mißerfolg noch viel weniger als ein Erfolg ein zuverlässiges Kriterium einer Methode bilde, so kann ich mich doch der Überzeugung nicht verschliessen, daß dieses Prozedere

tatsächlich die Gefahr mit sich bringe, es werde das gesanglich-poetische Moment des Liedes dem Boden der Kunst entrückt und auf den der Wissenschaft gestellt, damit man ausschließlich und ungehindert Verstandesoperationen mit ihm vornehmen kann, als da sind: Abstraktion über Rhythmus, Intervalle, Tonarten, Harmonie etc. etc.

Dadurch wird das Lied seiner eigentlichen Bestimmung entfremdet. Das Lied ist ein Produkt der Kunst. Es kann keinen andern *Hauptzweck* haben als alle Kunst, Poesie, Malerei, Skulptur und Architektur, das ist das ästhetische Vergnügen. Es ist nicht dazu da, daß man mit dem Verstande die Technik der Komposition zergliedere, sondern daß man sich seiner freue, indem man es auf das Gemüt wirken läßt.

Unwillkürlich drängt sich hier die Analogie zur Poesie auf: auch bei Behandlung von Gedichten besteht die Gefahr, daß alles in der Wissenschaft aufgehe. Den Dichterwerken gegenüber werden die verschiedensten Standpunkte eingenommen: der moralische, um zu untersuchen, ob sie sittlich wirken, und um die sittliche Wirkung bei der Jugend zur Geltung zu bringen; der kritische, um zu prüfen, ob sie nach den geltenden Regeln gearbeitet seien; der litteratur-historische, der verständig erläuternde, der psychologische u. a. m. Und doch ist der Poesie, der echten Poesie gegenüber nur ein Standpunkt der richtige: der des Kunstgenusses. Der Dichter arbeitet, wie alle andern Künstler, in der Absicht, daß uns sein Werk gefalle und Lust bereite. Die Achtung vor der Persönlichkeit der Künstler verbietet uns, mit „des Seziers Messer“ an seine Schöpfung heranzutreten und sie nach Gesichtspunkten zu zergliedern, die einzig der Wissenschaft entspringen. „Bei Behandlung von Gedichten Sprachwissenschaft zu treiben und Sprachübungen zu machen, ist ebenso nichtig, wie wenn wir die Farben eines Gemäldes chemisch untersuchen wollten.“ (J. A. Herzog. „Wie sind Gedichte zu lesen?“)

Dieses, das künstlerische Moment, ist bei Behandlung von Liedern nicht außer acht zu lassen, und darum stimme ich mit Herrn Dr. Wiget nicht überein, wenn er die Belehrungen über die Theorie des Gesanges immer wieder an das Lied anknüpft, das er, — sei es, um einer besondern Stimmung der Schüler zu entsprechen, oder um den übrigen Unterricht zu

ergänzen — nach Maßgabe der andern Disziplinen wählt. Anders würde sich die Sache gestalten, wenn bestimmte „Normallieder“ als Ausgangspunkte für die Theorie der Musik und des Gesanges ins Auge gefaßt würden, solche Lieder eben, die nichts anderes bezwecken und keine andere Bestimmung haben, als den Schülern als Eingangstor in das Gebiet der Theorie zu dienen. Herr Ruckstuhl unterscheidet auch in der Tat in seiner „Anleitung zum Gesangsunterricht“ Übungslieder und Vortragslieder. Die erstern bestehen aus einfachen musikalischen Sätzchen, denen ein passender Text unterlegt wird, und sie sollen dazu dienen, die Treffsicherheit und nach und nach das Vomblattsingen einfacher Kompositionen zu fördern; sie werden nach allen Gesichtspunkten der Methodik analysiert, aber da sie zu andern Zwecken nicht in Betracht fallen, nicht auswendig gelernt. Auf die Vortragslieder, die zur Stärkung des Tongedächtnisses zu reinem Gehörgesang Verwendung finden, legt er insofern besonders Gewicht, als er sie memorieren läßt und auf korrekten Vortrag achtet. Auf der vorgerückten Stufe fällt dieser Unterschied natürlich weg, indem das technische Moment des Liedes den Schülern immer weniger Schwierigkeiten bereitet.

Diese Unterscheidung vorbehalten, kann ich mich dem Prinzip Herrn Dr. W's. anschließen; ich tue es, weil ich sein Verfahren psychologisch begründeter finde als das der alten Schule. Aber die Hauptsache bleibt — und verfähre man nach diesem oder dem andern methodischen System, — daß man sich der Wichtigkeit und Notwendigkeit eines gründlichen Unterrichts bewußt sei und auf dieses Ziel mit aller Entschiedenheit hinarbeite.

Indem ich vorliegendes Kapitel abschliesse, fasse ich, um für die Diskussion eine klare Basis zu gewinnen, dessen Ausführungen in den Gedanken zusammen:

Der Schulgesangunterricht führt den Schüler in die allgemein gebräuchliche Notenschrift ein und übergeht die vielen Systeme, die eine Vereinfachung derselben anstreben. Den Ausgangspunkt für den Unterricht in der Theorie bildet das Lied. Ihm werden die elementarsten theoretischen Begriffe, die für den Aufbau des ganzen musikalischen Systems grund-

legend sind, entnommen. Vervollständigt wird das systematische Material ebenfalls an Hand von Liedern, die speziell zu diesem Zwecke verfaßt sind (Übungslieder). An andern Liedern werden Abstraktionen von theoretischen Begriffen nicht vorgenommen.

Transposition oder absolute Tonbenennung.

Über diesen Gegenstand ist so viel geschrieben und gesprochen worden, daß es ordentlich schwer hält, mit wenig Worten den heutigen Stand der Methodik zu charakterisieren. Es ist bezeichnend für unser Schulwesen, daß in den Kunstfächern, Zeichnen und Singen, die Ansichten über Didaktik so ganz und gar auseinandergehen, währenddem man in den andern Disziplinen bezüglich der Hauptgesichtspunkte im allgemeinen einig ist. Im Zeichnen scheint sich zwar, wenn die Anzeichen der letzten Jahre nicht trügen, ein Ausgleich zu vollziehen und zwar im Sinne der neuern Richtung. Die Maxime des Zeichnens nach Vorlagen wird aufgegeben; „Zeichnen nach der Natur“, so lautet heute die Parole. Nicht so im Singen. Es stehen sich die Verfechter des absoluten Tonsystems und die Anhänger der Solmisation schroff gegenüber, und beiderseits scheint man von dem alleinseligmachenden Vorrang seines Prinzips eingenommen zu sein.

In unserm Kanton ist heute die letztere, die Transpositionsmethode allgemein in Übung. Seitdem der Sängervater Rudolf Weber der Schule sein Gesangbuch gewidmet hat, das auf dem Boden der Transposition fußt, und das in logischem Aufbau das Wesen dieses Verfahrens darstellt, hat sich diese Methode in vielen Kantonen der Schweiz und auch bei uns eingebürgert und überall begeisterte Anhänger gefunden, die die ihr eigenen Prinzipien mit großer Zähigkeit und nicht ohne Animosität verfechten. Beispielsweise äußert sich Herr Musikdirektor Schneeberger von Biel in einer bezüglichen Abhandlung in der „Schweizer. Musikzeitung“ wie folgt:

„Vieljährige Erfahrung hat mich überzeugt, daß es im Lager der sogenannten Absolutisten an dem nötigen Verständnis und der nötigen Einsicht in die Transposition und

die hierauf fußende Methode fehlt. Nur daraus erklärt sich der Umstand, daß man sich „auf hoher Warte“ einer absoluten Methode wähnt, von wo aus man mit Stolz auf die Transponisten herunterschaut. Wer als gediegener Musiker und Musikkenner gelten will, der darf der rationellen Transponiermethode nicht huldigen, das war hierzulande schon lange Gesetz und Regel!“

Indessen hat es von jeher nicht an Gegnern dieses Lehrverfahrens gefehlt, und auch im Lager der Absolutisten findet man hochverdiente Schulmänner, die ihr Urteil in pädagogischen und methodischen Fragen mit Gründen der Wissenschaft sowohl, als auch mit vieljähriger Praxis zu stützen wissen. Es sei hier in erster Linie Dr. J. J. Schäublin genannt, der in seiner „Gesanglehre für Schule und Haus“ den letztgenannten Standpunkt vertritt; ihm zur Seite stellt sich der gréise Musikdirektor Christoph Schnyder von Luzern (Gesangbuch für Primar- und Sekundarschulen); endlich in jüngster Zeit zieht sehr energisch gegen die Transposition ins Feld Herr Sekundarlehrer Sebastian Rüst von Goßau, dessen „Reformgedanken und praktische Anleitung zum Gesangunterricht“ uns vielfach begleitend war; auf diese vorzügliche Abhandlung, sowie auf sein „Gesangbuch für die Oberstufe der Volksschule und für Sing- und Sekundarschulen“ sei hier speziell aufmerksam gemacht.

Angesichts dieser Meinungsverschiedenheiten in einer Frage prinzipieller Natur erscheint es angezeigt, die charakteristischen Momente der beiden Richtungen einander gegenüberzustellen und das „Für“ und „Wider“ des einen, wie des andern Verfahrens zu prüfen.

Die absolute Methode will das Singen durch Auffassen der absoluten Tonhöhe und Intervalle vermitteln. Sie bietet die Übungen und Lieder in der instrumentalen Notierung, d. h. in der richtigen Tonhöhe, in allen Tonarten mit Schlüssel und Vorzeichen etc. Die Intervalle werden stets auf die Tonika bezogen und von dieser aus berechnet. Als Tonbenennung ist zumeist das a b c in Übung. Eine Ausnahme bilden in dieser Hinsicht Italien und Frankreich, wo unsere Solmisationssilben zur Bezeichnung des absoluten Tones verwendet werden.

Die relative oder Transpositionsmethode erspart den Schülern die Kenntnis der verschiedenen Tonarten. Das „do“ kann auf jeder Linie und in jedem Zwischenraum stehen. So erhält man statt zwölf (resp. 24) Tonleitern nur eine, mit dem Unterschied jedoch, daß diese auf (7) verschiedenen Stufen beginnen kann. Sogar Schlüssel und Vorzeichnung sind entbehrlich, wenn die Haupttonnote gegeben ist. Die Tonschritte werden stets von Stufe zu Stufe abgezählt ohne Beziehung auf den Grundton. Gegen die absolute Methode wird ins Feld geführt:

Die Theorie des absoluten Systems ist keine Gesangstheorie, sondern reine Instrumentaltheorie. Absolute Töne bestehen im Gehör gar nicht; ferner nimmt die gewissenhafte Durchführung der absoluten Theorie viel zu viel Zeit in Anspruch, und schließlich ermöglicht sie keine klare Anschauung der Tonverhältnisse. Nimmt man nur das Notwendigste durch, so muß der Schüler lernen:

- a) 18 Bezeichnungenformen;
- b) die 18 Bezeichnungenformen fertig und schnell in Zahlen umsetzen und singen können: zusammen 36 verschiedene Sachen.

Zu Gunsten der transponierenden Methode:

- a) Der Schüler hat sich in den sieben Haupttonstellungen zu üben;
- b) sich die Kenntnis zur Auffindung der Haupttonnote anzueignen: zusammen acht verschiedene Sachen.

(Nach Dobler, Altes und Neues aus der Gesanglehre.)

Diese Ausführungen, vom Standpunkte der Transposition geschrieben, sind unbedingt geeignet, die Vorzüge dieses Systems in ein möglichst vorteilhaftes Licht zu rücken, und bei oberflächlicher Betrachtung wirkt diese Zusammenstellung trockener Daten frappierend, so daß man sich der Überzeugung kaum verschließen kann, die „Absolutisten“ befinden sich tatsächlich auf dem Holzwege. Doch vergegenwärtige man sich wohl, daß die so komplizierte Theorie der Musik sich nicht durch einige Zahlen wiedergeben läßt, daß diese Zahlen ein durchaus äusserliches Merkmal des einen und des andern Systems bilden, und daß eine objektive Betrachtung

vor allem erheischt, das psychologische Moment der Theorie ins Auge zu fassen. Da liegt eben der Unterschied, und auf den müssen wir näher eingehen.

Beide Systeme, Transposition und absolute Benennung, sind der gleichen leitenden Idee entsprungen: vermittels des Notenzeichens soll sich beim Sänger die Vorstellung des Tones reproduzieren.

Die transponierende Methode vertritt den Standpunkt, daß die Tonvorstellung sich nicht unmittelbar reproduzieren lasse. Sie geht daher einen Umweg und vermittelt die Tonvorstellung durch Zuhilfenahme des *Tonnamens*. An den Tonnamen — und nicht an das Tonzeichen — knüpft sie die Vorstellung des Tones an und für sich, und die Verknüpfung wird eine so innige, daß die letztgenannte Vorstellung nur durch die erste ins Bewußtsein gerufen werden kann. Ohne den Namen der Solmisationssilbe aber ist der Sänger nicht imstande, sich einen Ton, der einem bestimmten Tonzeichen zu entsprechen hätte, zu vergegenwärtigen, ebensowenig, sich eine Reihe von Tönen in Form einer Melodie zu merken. Er singt jede Melodie zuerst mit den Tonnamen und lernt diese gleichsam auswendig. Dann erst beginnt bei ihm der Abstraktionsprozeß: er löst die Töne vom Namen los, indem er sie auf *la*, *la* singt — Tonunterscheidungsübungen. — Dann erst kann er Melodie und Text miteinander verbinden.

„Die „Absolutisten“ gehen von der Ansicht aus, daß es möglich sein muß, die Tonvorstellung von Anfang an an die Notenzeichen und Stufen zu binden, wie man beim Lesen der Buchstabenschrift Laut und Wort unmittelbar an das Schriftzeichen knüpft. Sie bezeichnen das Verfahren der transponierenden Methode als einen Umweg, den man dem Sänger ersparen müsse. Noch mehr; der Umstand, daß Tonvorstellung und Tonname sich so innig, bis zur Identität, verbinden, bildet ein effektives Hindernis beim Vomblattsingen, indem der Sänger sich auf Notenzeichen, Notennamen und Textsilbe besinnen muß, statt daß er seine ganze Aufmerksamkeit zwischen das Notenzeichen und den unterlegten Text teilt. — Nirgends zeigen sich jedoch die Mängel der Solmisationsmethode so sehr als beim Auftreten harmoniefremder Töne oder beim Ausweichen in eine andere Tonart.

Angenommen, es handle sich um die Ausweichung in die parallele Molltonart. Der Tonschritt Grundton-Terz stellt sich, weil klein, den meisten Sängern als fast unüberwindliches Hindernis entgegen. Warum? Die Durtonleiter enthält ja auch kleine Terzen, genau so große oder so kleine, wie das genannte Intervall. Aber jede kleine Terz hat ihren bestimmten Namen, re-fa, mi-sol, la-do, si-re. Für eine kleine Terz vom Grundton aus kennt der Sänger keine spezifische Benennung, daher gehts nicht. „Da versagt die angelernte Formel den Dienst.“ (Rüst.)

Aber der Transkribist ist ja nicht verlegen. Seine Methode legt ihm ein Hilfsmittel so nahe: er umschreibt die Stelle so, daß der Name eines Intervalls der Durtonleiter für diesen neuen Tonschritt angewendet werden kann. Wie zeitraubend dieses neue Verfahren ist, wie wenig es sich eignet, ein präzises Singen zu fördern, ist offenbar; es ist kein Singen, das auf verständnisvoller Erfassung der Tonschrift basiert, es ist unter allen Umständen ein mechanisches Singen.

Inwiefern weicht das Wesen der absoluten Tonbezeichnung von dem der eben angeführten ab?

In folgendem: die sämtlichen Intervalle der Tonleiter werden auf den Grundton bezogen. Von ihm aus werden sie durch das Ohr bestimmt und aufgefaßt. Dem Auge fällt dabei keine weitere Aufgabe zu, als daß es das Ohr zu unterstützen hat. Zwar baut die Solmisation auch auf dem Grundton auf, aber in anderer Weise; der Grundton ist ihr nur die Eins in der Reihe der Töne, und es wird ihm, nachdem er einmal fixiert ist, zum Treffen nicht mehr Beachtung geschenkt als irgend einem andern Ton der Leiter, indem jeder nachfolgende Ton nach dem ihm vorausgehenden bestimmt wird; das Bewußtsein der Beziehung zum Grundton ist beim Sänger nicht vorhanden; an dessen Stelle tritt der Klang der Silbe, die ein bestimmtes Intervall bezeichnet. Auf den Namen des Tons kommt es bei der absoluten Methode gar nicht an; man vergegenwärtigt sich dessen Abstand vom Grundton aus, ob Terz, ob Quart, ob Quint etc.; dann bezeichne man ihn so oder anders, das bleibt sich gleich. „Das Wort vermag zum Sinnesindruck kein Jota hinzuzutun.“ (Wiget, „Seminarbl.“) Von diesem Grundsatz ausgehend, sieht man auf der ersten Stufe

des theoretischen Gesangunterrichtes von einer Differenzierung der Töne nach ihrem Namen ganz ab und bezeichnet alle mit der gleichen Silbe (mit „la“ oder mit einer andern leicht sangbaren Benennung). Auf höherer Stufe sind die Namen nicht entbehrlich; da würde ich mich für die in der Schweiz und in Deutschland übliche Benennung auf a - b - c entscheiden.

Die Theorie der absoluten Tonbenennung fällt für Schulzwecke von vornherein außer Betracht, wenn der Einwand, daß sie zu schwer, ja nur unter den denkbar günstigsten Verhältnissen durchführbar sei, seine Berechtigung hat. Dies ist meines Erachtens nicht der Fall. Die Schwierigkeiten sind bei weitem nicht so groß, als man sich gewöhnlich vorstellt, und die Angst vor den fis und cis und ces etc. entbehrt der Begründung, vorausgesetzt allerdings, daß die Tonarten nicht in beliebiger Reihenfolge, wie sie sich etwa aus einer Zusammenstellung von Liedern nach dem Gesichtspunkte der Konzentration ergeben würde, auftreten, sondern daß sie im logischen Aufbau des Quintenzirkels behandelt werden.

Die Betrachtung des Wesens der Durtonleiter ergibt nämlich:

1. Die Scala besteht aus zwei gleichen Hälften.
2. Der letzte Tonschritt der ersten Hälfte und der letzte der zweiten sind halbe Stufen.

Von diesem charakteristischen Merkmal ziehen wir beim Ausweichen in die nächstverwandte Tonart Nutzen. Angenommen, die zuerst behandelte Tonart sei C-dur. Die Notwendigkeit, eine Skala auf einem andern Grundton als auf c aufzubauen, ergibt sich von selbst, sobald der Schüler so weit ist, daß er die Tonschrift kennt; es handelt sich somit um den Aufbau der G-Leiter. Nach dem Gehör sind schon Lieder, die in G geschrieben sind, gesungen worden. Man setzt sich zum Ziele, die Noten eines solchen nur nach dem Gehör gesungenen Liedes an die Wandtafel zu schreiben, oder zu Papier zu bringen und nach der Notierung zu singen. Da der Grundton der C-Skala auf der ersten Hilfslinie, resp. im dritten Zwischenraum liegt, so ergibt sich, daß der größte Teil der Noten unter die Linien zu stehen kommt; daß man mehr die Hilfslinien verwendet als die fünf Linien des Systems, resp. daß alles über den Linien geschrieben steht. Stimmt

man erst das Lied in der C-Tonart an, so konstatiert der Schüler, daß es zu tief, resp. zu hoch ist und daß es sich auf dem angegebenen Grundton nicht singen läßt. Er kommt selbst auf den Gedanken, es anders anzustimmen, d. h. einen andern Ton der Skala als Grundton anzunehmen. Der Lehrer weist auf das g hin und fordert die Schüler auf, auf g die Skala aufzubauen. Dabei wird festgestellt:



Der erste Teil der neuen Scala setzt sich aus den gleichen Tönen zusammen, wie der zweite Teil der C-Leiter. Die Stufe 3—4 ist eine halbe wie in C-Dur.

Anders der zweite Teil. Die Stufe 6—7 ist 3—4 von c. Sie ist klein; dagegen 7—8 ist ein großer Tonschritt und sollte, wenn wir die neue Tonleiter mit der ersten in Übereinstimmung bringen wollen, ein kleiner Schritt sein. Stufe 7 ist der 6. zu nahe und von der 8. zu weit entfernt. Dem wird abgeholfen, indem man die 7. der 8. näher rückt. Wir erhöhen das f (fa) um einen halben Ton und deuten die Erhöhung durch das # an. Auf diese Art bilden wir auch die zweite Hälfte der g-Tonart, gleich wie die von c, das Intervall 7—8 ist ein Halbtonschritt.

Es handelt sich bei der Modulation von c nach g um einen einzigen neuen Ton. Alle andern Töne behalten ihren Platz und ihren Charakter bei. Nichts ändert sich, als nur das f in fis, und dieser neue Ton ist der Leitton der neuen Skala, der sich seines aufwärtsstrebenden Charakters wegen dem Ohre leicht und sicher einprägt.

Ganz gleich wird, von g ausgehend, die D-Skala aufgebaut, nachher A u. s. w., und auch hier handelt es sich jeweilen um die Erlernung eines einzigen neuen Tones, des Leittones.

Die Tonarten mit den \flat Vorzeichen bildet man, indem man von der ersten Hälfte der Skala abwärts schreitet. fa mi re do — si la sol (fa). Die erste Hälfte ist der C-Skala gleich.

Dagegen liegt in der untern Hälfte der Halbtonschritt zwischen der vierten und fünften Stufe anstatt zwischen drei und vier, folglich muß das h dem a näher gerückt werden; wir erhalten den Ton b (si mineur).

Wenn man sich vergegenwärtigt, daß, im Gegensatz zu diesem Verfahren, nach dem Transponiersystem bei jeder neuen Tonart jeder einzelne Ton seinen Platz ändert, daß man bei jeder neuen Tonart sich immer wieder Rechenschaft geben muß, auf welche Stufe des Systems do, re, mi etc. zu stehen kommen, so wird man zugeben, daß die Schwierigkeiten beim Verfahren nach der absoluten Methode nicht erheblicher sind als bei der Transponiermethode, sondern sich zum mindesten die Wage halten, ganz abgesehen von den vielen schon erwähnten Vorteilen, die der nach absoluter Methode gebildete Sänger vor dem dem andern System huldigenden besitzt. Meine Überzeugung steht fest: die absolute Tonbenennung wird für unsern Schulgesang und damit zusammenhängend auch für den Gesang im Chore der Erwachsenen ein Hebel zu ge-
deihlicher Fortentwicklung.

Indessen kenne ich die Stimmung hinsichtlich dieser Idee in Lehrer- und teilweise auch in Sängerkreisen zu gut, als daß ich nicht wüßte, wie wenig Sympathieen man ihr entgegenbringt, und wie schroff ablehnend man sich mancherorts zu ihr verhält. Ich bilde mir auch nicht ein, mit meinen Ausführungen meine Herren Kollegen insgesamt ins Lager der Absolutisten zu führen; aber einer gründlichen Diskussion erachte ich die Frage wert, und eine solche möchte ich veranlassen; einer nicht allzufernen Zeit mag es, so hoffe ich, vorbehalten sein, die Idee in ihrem vollen Umfange zu verwirklichen.

In einem Punkte sollte unser Schulgesang den Forderungen der neuen Richtung Rechnung tragen. Er kann es, auch wenn er sich im Schein des Transponiersystems bewegt: der Schüler soll lernen, die harmonische Unterlage für den Gang seiner Stimme zu benutzen. Heute wird die Forderung keiner Beachtung gewürdigt, wenigstens mißt man ihr nicht die Bedeutung bei, die sie ihrer Wichtigkeit für den Schulgesang wegen verdiente. Es wird die Tonleiter in einer Weise aufgebaut (man vergleiche Otto Wiesner,

Kühne u. a. m.), daß ein Ton nach dem andern, mit dem Grundton beginnend und zur Septime fortschreitend, abgeleitet und der Skala eingereiht wird. Ist die Skala abstrahiert, so hat man nichts Eiligeres zu tun, als sie in den mannigfaltigsten Kombinationen zu üben, als wäre der polyphone Satz das Ein und Alles, was der Gesangunterricht anzustreben hat. Wird später der Schüler in den zweistimmigen, hernach in den dreistimmigen Satz eingeführt, so werden in der Hauptsache die untersten Stimmen wie die obere gelernt. Auf ihre wechselseitigen Beziehungen im Akkorde tritt man nicht ein. Und doch ist es im Interesse des Vomblattsingens ungemein wichtig, daß die Schüler mit Bewußtsein zweistimmig lesen lernen, beziehungsweise, daß ihnen die Klangwirkung der Akkorde, soweit sie im zwei- und dreistimmigen Satz in Frage kommt, in Fleisch und Blut übergehe. Man wird zu dieser Forderung lächeln. Man wird behaupten, es sei damit vom Schüler Unmögliches verlangt. Wie wenige Erwachsene haben diesen Grad musikalischer Bildung erreicht! Wenige, und was den meisten Erwachsenen zu fernliegend ist, das sollte dem Volksschüler geläufig werden?

Dem ist entgegenzuhalten, daß bis jetzt der Gesangunterricht speziell auf den genannten Punkt kein Gewicht gelegt hat, infolge dessen es begreiflich erscheint, daß sonst gute Sänger von diesem Hilfsmittel zum Vomblattsingen keinen Gebrauch machen. Doch interessiere man sich für die Sache. Man mache seine Erfahrungen, und man wird zu dem Schlusse gelangen, zu dem Schreiber dieses ebenfalls gekommen, daß nämlich die Sache die Fassungskraft des Schülers keineswegs übersteigt, im Gegenteil, daß sie vom Schüler so leicht wie die Tonfolge der Skala erfaßt wird, und daß es bei einigem pädagogischen Geschick unschwer ist, für diese Art der theoretischen Behandlung sein Interesse zu gewinnen. Man wird im fernern die Wahrnehmung machen, daß schwächere Schüler, die die Tonleiter nicht relativ korrekt zu singen imstande sind (von absoluter Genauigkeit kann selbst bei den besten Schülern nicht die Rede sein), doch verhältnismäßig leicht so weit gebracht werden, daß sie sich Rechenschaft geben können, ob der von ihnen gesungene Ton im Akkord harmoniert oder nicht, und sie sind imstande, den

falschen Ton zu korrigieren, daß er die Harmonie nicht stört. Bekanntlich ist es jedermann leichter, Unterschiede in der Tonhöhe an der Reinheit musikalischer Intervalle als bei fast unisonen Tönen festzustellen.

Auf dieses Ziel hin — Auffassung der Klangwirkung der Akkorde — muß der Gesangunterricht von Anfang an Bedacht nehmen, d. h. schon bei Ableitung der ersten Töne. Dies geschieht heute nicht. Die meisten Gesangschulen, die mir zu Gesicht gekommen sind, Otto Wiesner, Bonifaz Kühne u. a., huldigen dem bekannten System, das auf dem Tetrachord und der Skala basiert. Zuerst wird das do fixiert, dann das re, das mi und so fort, bis in der bekannten Reihenfolge die ganze Tonleiter aufgebaut ist. Wiget weicht von diesem zumeist üblichen Verfahren ab. Er lehrt zuerst die Intervalle des tonischen Dreiklangles. „Wenn wir ein Lied anstimmen, so geben wir den tonischen Dreiklang an, do - mi - sol, sol - mi - do. Dadurch wird der Sänger in stand gesetzt, in der Tonart zu singen. Ausserdem läßt sich aus diesen drei Tönen und ihren Oktaven ein musikalisch schöneres Übungsmaterial komponieren, als es die Melodien sind, die sich im Rahmen von zwei Tönen bewegen.“ (Seminarblätter, II. I. 95.) Er wählt sich ein entsprechendes Lied, in dem der bezeichnete Dreiklang in recht prägnanter Form auftritt, und abstrahiert daraus die drei Töne. Die Schüler singen zuerst den tiefsten Ton, sodann den mittlern und endlich den höchsten, alle drei Töne auf la. Sie konstatieren, daß jedes folgende la höher klingt als das vorangehende. Er benennt die Töne mit den guidonischen Silben do - mi - sol und schreibt sie an die Wandtafel, zuerst das do, ein Stück darüber mi, abermals höher sol.

Dann lehrt er noch etwas — und das ist die Hauptsache — die Harmonie dieser drei Töne. Er läßt sie in langsamem Tempo der Reihe nach, dann zusammen singen und bringt so den Schülern das Bewußtsein bei, daß diese Töne „schön“ zusammenklingen. Im fernern macht er die Schüler auf die formale Beziehung der Töne unter sich, das Tonverhältnis, aufmerksam. Er stimmt das do in verschiedener Höhe an und läßt darauf die andern Intervalle aufsetzen. Sodann fixiert er einen der andern Töne und läßt den Akkord durch die beiden fehlenden ergänzen. So erzeugt er den Eindruck, daß do-mi-sol

immer gleich klingt, werde es hoch oder tief angestimmt. Um den Begriff des Grundtons auszubilden, läßt er eine Tonreihe auf do, eine auf sol, eine dritte auf mi schließen. Die Schüler finden bald heraus, daß der Abschluß auf do bestimmter und befriedigender ist; man hat eher das Gefühl: „jetzt ist's fertig.“ Auf diese Weise legt er den Grund zu einer elementaren Intervallen- und Harmonielehre.

Leider führt Herr Wiget die so trefflich entwickelten Grundsätze nicht konsequent durch. In seinen Ausführungen über Behandlung eines Liedes auf der Stufe des Notensingens vertritt er wieder den von ihm beanstandeten Standpunkt, indem er — ganz im Gegensatz zu seiner Behauptung: das Wort vermag zum Sinneseindruck kein Jota beizutragen — den Tonklang an den Tonnamen knüpft, resp. zuerst den Tonnamen feststellt und die Noten auf die Solmisationssilben benennen und auf den gleichen Ton rhythmisch genau singen läßt; dann erst werden die Töne auf ihrer richtigen Höhe gesungen.

Er erhält für die musikalische Behandlung des Liedes — die textliche geht voran — folgendes Schema:

1. Takterklären, soweit Bedarf.
2. Darstellung des Rhythmus auf la, la.
3. Notenlesen:
 - a) frei,
 - b) im Takt.
4. Notensingen:
 - a) frei,
 - b) im Takt.
5. Wortlesen im Takt.
6. Wortsingen.

Der Takt, das rhythmische Element, ist also das erste, das er bei Behandlung des Liedes ins Auge faßt. Warum? Einen triftigen Grund dazu suche ich vergebens. Ist es vielleicht der Umstand, daß der Rhythmus am wenigsten Schwierigkeiten bietet, indem sich das einfache Schullied gewöhnlich im Rahmen des Drei- oder Viervierteltaktes, seltener schon in den Achteltaktarten bewegt? Kaum. Der Text erleichtert die Aneignung der rhythmischen Form insofern, als sich letztere in der Hauptsache dem Metrum des Gedichtes anpaßt. Beim

richtigen Lesen tritt zum mindesten der Unterschied zwischen den betonten und unbetonten Silben, also zwischen den guten und schlechten Taktteilen, deutlich hervor. Damit ist für die verstandesmäßige Auffassung des Rhythmus viel gewonnen. Einzelne Schwierigkeiten werden namentlich auf der obern Stufe in Form von Triolen oder Synkopen stets wieder auftreten. Damit diese die rasche Aneignung des Liedes nicht hinhalten, ist es Sache der das Lied vorbereitenden Übungen, auf diese Schwierigkeiten Bedacht zu nehmen. Aber es scheint mir angezeigt, nicht nur das textliche, sondern auch das harmonische Moment des Liedes dem rhythmischen vorausgehen zu lassen. Aus folgendem Grunde: ist die Bewegung des Tonsatzes lebhaft, ist er in Achteln oder Sechzehnteln geschrieben, so folgen sich die einzelnen Töne oder Akkorde so rasch, daß der Schüler nicht Zeit hat, sich über ihre Richtigkeit Rechenschaft zu geben. Manches gelangt daher ungenau, manches verschwommen und nicht deutlich vernehmbar zum Ausdruck; das beeinträchtigt die harmonische Reinheit.

Unsere Volkshullieder und die Großzahl der Volkslieder überhaupt bestehen bekanntermaßen größtenteils aus den Dreiklängen der Tonika und der beiden Dominanten und dem Dominantseptimakkord. In gleicher Weise, wie Herr Wiget den tonischen Dreiklang ableitet, sollen diese andern charakteristischen Akkorde aus dem Liede herausgehoben werden. Im Verlauf des V. und VI. Schuljahrs dürfte man sich an die Behandlung dieser drei Hauptakkorde und ihrer Umkehrungen machen. Ist dies einmal geschehen, so hat man sich eine Basis geschaffen, die den Ausgangspunkt zur Apperception des neuen Liedes bildet, und bei ausgiebiger Benutzung des so gewonnenen Tonmaterials geht die Aneignung eines unserer Schullieder verhältnismäßig rasch von statten. Dann aber, sobald das harmonische Moment in den Vordergrund des Unterrichts gerückt wird, ist der Gang der Darbietung ein anderer. Vor allem darf der Rhythmus nicht als *erster* Gegenstand zur Behandlung gelangen; die Akkorde müssen anfänglich breit und volltönend gesungen werden, auf daß der Lernende ihre Klangwirkung zu erfassen und auf ihre Reinheit zu prüfen Zeit habe. Der Rhythmus fällt vorderhand ganz außer Betracht. Im fernern bedingt die Behandlung des mehrstimmigen Liedes

unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs der Stimmen eine andere Art des Notenlesens als die Solmisationsmethode. Das Lesen der Noten jeder einzelnen Stimme hat keinen Zweck; statt dessen werden die Akkorde bestimmt, soweit die schon behandelte Theorie es gestattet. Wo der Akkord außerhalb des Rahmens des Bekannten liegt, bestimmt man die Intervalle mit Beziehung auf den Grundton. Ist dies geschehen, so werden die Akkorde gesungen, sei es auf den aretinischen Silben oder mit absoluter Tonbezeichnung, gleichgültig, welchen Standpunkt der Lehrende in dieser Frage vertritt. Man wird dabei die Wahrnehmung machen — und huldige man dem einen oder dem andern Prinzip, — daß das Singen auf Tonnamen bald überflüssig ist, daß man sofort mit dem Text singen kann, sobald sich die Kinder beim Anblick des Notenzeichens bewußt sind, welchen Akkord sie singen müssen und wie er klingt. Hier findet sich die treffendste Bestätigung der Behauptung Wigets: „Das Wort vermag zum Sinneseindruck kein Jota hinzuzutun. Folglich kann dem Kinde von der Gehörsempfindung auch nichts verloren gehen, wenn es die Namen der Töne auch nicht kennt.“ Es ergibt sich, zusammenfassend, aus obigen Ausführungen folgendes Schema zur musikalischen Behandlung des Liedes — die textliche Behandlung geht ebenfalls voraus —:

1. Bestimmen der Akkorde.
2. Singen der Akkorde auf la-la, auf den aretinischen Silben oder auf den absoluten Tonnamen.
3. Wortsingen.
4. Behandlung des Rhythmus.

Wie ich mir die Behandlung eines Liedes unter Berücksichtigung der oben entwickelten Gesichtspunkte denke, soll folgende Präparationsskizze darlegen. Ich beschränke mich darauf, den Gang der Behandlung mit einigen wenigen Zügen zu zeichnen, und verzichte darauf, auf die Details einer vollständigen Präparation einzutreten.

Einfach

Das Kirchlein.

Josef Gersbach

1. Ein Kirchlein steht im Blau - en auf stei - ler Ber - ges -
 2. Und wenn die Glocken klin - gen im frischen Mor - gen -

höhn', und mir wird beim Be - schau - en des Kirch - leins wohl und
 hauch, dann regt mit zar - ten Schwingen sich dort ein Glöck - lein

weh. Ver - ö - det steht es dro - ben, ein Denkmal früh' - rer
 auch. Es weckt sein mil - des Schal - len die Vor - zeit wun - der -

Zeit; vom Mor - gen - rot ge - wo - ben wird ihm sein Sonntags -
 bar; zum Kirchlein seh' ich wal - len der frommen Be - ter

kleid, vom Morgen - rot ge - wo - ben wird ihm sein Sonntagskleid.
Schar, zum Kirchlein seh' ich wal - len der frommen Be - ter Schar.

dim. **Wilhelm Kilzer.**

Die Präparation setzt voraus, daß der Text im Sprachunterricht, eventuell in einer frühern Singstunde behandelt worden sei. Anknüpfungspunkte für das stimmungsvolle Gedicht finden sich viele; ich bringe es mit der Schlachtkapelle der Feier von Sempach in Beziehung. Im fernern wird vorausgesetzt, daß die Begriffe Tonika, Dominante, Unterdominante, do- und fa-Leiter (Tonart) den Schülern geläufig seien, ebenso die hier in Frage kommende Taktart. Zum Zwecke einer genauern Kontrolle jedes einzelnen Schülers und zu besserer Konzentrierung der Aufmerksamkeit der ganzen Klasse auf den gleichen Gegenstand wird das Lied an die Wandtafel geschrieben. Ich würde mich dieser Art der Darbietung immer bedienen, auch dann, wenn sämtliche Schüler im Besitze einer Liedersammlung sind, die das in Behandlung stehende Lied enthält. Eine Ausnahme sehe ich nur für die obersten Stufen der Volksschule vor, wo das Vomblattsingen leichter Kompositionen schon zu einer bescheidenen Stufe der Fertigkeit gefördert worden ist. Die Darbietung beginnt mit

1. Vorbereitenden Übungen. Sie bringen dem Schüler A. die Merkmale der fa-Leiter, d. h. deren Vorzeichen, Lage des Grundtons, Hauptakkorde etc. in Erinnerung. Es empfiehlt sich, den Grundton und dessen Akkord von den Schülern jede Stunde mehrmals frei angeben zu lassen, auf daß sie ihr Ohr nach und nach an eine bestimmte Tonhöhe gewöhnen. Die Hauptakkorde kleide man in die Form eines einfachen musikalischen Sätzchens und lege ihm einen bekannten Text unter. Das Kirchengesangbuch liefert, wenn man sich nicht anders behilft, hiezu Stoff die Fülle.

Beispiel :

Das ist der Tag den Gott ge - macht

oder:

Lo - be den Her - ren, den mäch - ti - gen Kö - nig

etc.

Es werden die Akkorde bestimmt, ihre Lage, event. der fehlende oder der verdoppelte Ton bezeichnet. Singen zwei Stimmen den gleichen Ton, so daß nur ein Zusammenklang von zwei Tönen entsteht, so wird festgestellt, welchem der bekannten Akkorde sie angehören können, und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Dann wird die Übung ohne weiteres auf dem unterlegten Text gesungen.

B. Die Modulation von f nach c tritt im Liede auf und muß entsprechend vorbereitet werden. Man läßt die fa-Leiter singen, sodann die do-Leiter und konstatiert dabei, daß der Grundton der zweiten Skala die Dominante der erstern ist. Auf diesem Ton bildet man den Akkord sol-si-re und do-mi-sol; ebenso läßt man die fa-Leiter bis zur vierten Stufe singen und fährt dann, die Quint als Grundton zur do-Leiter nehmend, in letzterem fort.

do re mi fa do re mi fa

umgekehrt

do si la sol do si la sol fa mi re do

C. Leiterfremde Töne:



Die erste Stimme singt ihre Partie zuerst allein; dann schließt sich ihr die zweite als Begleitung an; dabei ergibt sich die Erhöhung von g zu gis von selber. Die Schüler empfinden sofort das Unnatürliche des Tonschrittes g-a und werden von sich aus die nötige Korrektur anbringen, deßgleichen in folgenden Fällen:



etc.

An Hand ähnlicher Beispiele übt man den Halbton es-d Takt 11.

Der Ganztonschritt e-d befriedigt das Ohr nicht, indem das e nach f, also aufwärts, fortzuschreiten verlangt; um in einer das Ohr befriedigenden Weise nach d zu gelangen, muß e zu es erniedrigt werden.

Es ist selbstverständlich nicht unsere Absicht, all diese Übungen im Zusammenhange vor der eigentlichen Behandlung des Liedes durcharbeiten. Vielmehr sollen sie in die Darbietung des Neuen abwechselnd so eingeflochten werden, daß sie jeweilen die Apperception *eines* der als besondere Schwierigkeiten erkannten Momente des Liedes vorbereiten.

2. Die Behandlung der Harmonie beginnt mit dem Bestimmen der Akkorde, zu welchem Zwecke das Lied mit Rücksicht auf den Bau der einzelnen musikalischen Sätze in mehrere Abschnitte geteilt wird. Der erste umfaßt die ersten fünf Takte. Das Resultat des entwickelnden Unterrichts wird, zusammengefaßt, wie folgt lauten: das Lied ist in der fa-Leiter geschrieben.

Die zwei untern Töne des Liedes sind der Grundton dieser Scala. Der Akkord auf der dritten Silbe ist die Dominante. (Ein Schüler singt die drei Töne; drei Schüler geben den Akkord an.) Die folgenden Töne bilden Grundton-Terz, der nächste Akkord die Tonika. Auf „Blau“ singen die hohen Stimmen zwei Töne der Unterdominante, die IV. und VI. Stufe, währenddem der dritten Stimme die gleichen Töne eine Leiter tiefer und als aufeinanderfolgende Viertel notiert sind etc. Sind die Akkorde bestimmt, so wird der erste Abschnitt sofort mit dem Text gesungen.

II. Abschnitt, vier weitere Takte umfassend. Der erste Akkord enthält die Töne der Dominante der fa-Leiter, die zugleich den tonischen Dreiklang von do bilden. Ist der folgende Satz in fa oder in do geschrieben?

Wir bemerken überall das ♮ Zeichen auf der vierten Stufe. Wir wissen, daß die vierte Stufe erniedrigt werden mußte, um die fa-Leiter in ihrem richtigen Aufbau zu erhalten. Die Erniedrigung wurde durch das ♭ angedeutet. Das ♮ Zeichen löst das ♭ auf, so daß dieser Satz kein Vorzeichen mehr hat. Er ist demnach in do gesetzt. Um von fa nach do zu gelangen, merken wir uns zunächst den Ton der dritten Stimme, der in der letztgenannten Tonart den Grundton bildet. Die zweite Stimme singt die Quint, die erste die Terz, aber nicht zwischen 1 und 5 liegend, sondern eine Leiter höher. Die dritte Stimme singt ihren Ton zuerst, dann die zweite, endlich die erste.

In diesem Abschnitt bemerken wir noch ein ♯ vor dem fünften Ton der zweiten Stimme. Das Kreuz befindet sich vor der Quint und führt diese der Sext näher. (Ausführung nach obigem Beispiel.) Im 7. Takt ist es angezeigt, vorderhand die Sechzehntelnoten der ersten und dritten Stimme außer Betracht zu lassen und die Akkorde auf den Hauptnoten der betreffenden Silben zu entwickeln. Wenn diese sitzen, schaltet man die Sechzehntel ein. Die einzige nennenswerte harmonische Schwierigkeit bildet der Dominant-Septimenakkord auf „wohl“. Doch läßt sich dieser auf der in Rede stehenden Schulstufe überwinden, wenn man den Akkord vom g aus terzenweise aufbaut und durch Umkehrungen in die notierte Lage zu bringen sucht. Die Modulation von c nach f als Übergang vom zweiten zum dritten Abschnitt vollzieht

sich ganz leicht, weil wiederum der letzte Akkord des C-Satzes die Töne der Dominante in f enthält. Immer lasse man die Akkorde, ohne Rücksicht auf den Rhythmus, breit singen, und man vergewissere sich, daß sie von den Schülern rein erfaßt werden.

Man wird daran Anstoß nehmen, daß nach diesen Ausführungen die Akkorde sofort mit dem Text gesungen werden, ohne Zuhilfenahme der Solmisationssilben oder einer andern konventionellen Tonbenennung. Man wird mir entgegenhalten, daß das vorgeschlagene Verfahren wohl ausnahmsweise mit einer hervorragend guten Singklasse in Übung kommen könne, allgemein praktische Anwendung werde es niemals finden. Antwort: wir Lehrer, die wir heute den Gesangunterricht erteilen, sind selbst nach dem System der Solmisation und Transposition unterrichtet worden. Unser Denken und Kombinieren, unser Tongedächtnis, alle Faktoren, die für den Gesang in Frage kommen, sind auf der Basis dieser Methode ausgebildet worden. Man hat uns nicht gelehrt, anders als mit Benutzung der Notennamen zu singen, und diejenigen unter uns, die versucht haben, sich von diesen letztern loszusagen, werden die Erfahrung gemacht haben, daß der direkten Auffassung des Tons stets wieder der Tonname hindernd in den Weg trete. So verhält es sich mit uns. Aber vergegenwärtigen wir uns das Kind, das noch keinen musikalischen Unterricht genossen hat, mithin durch keine musikalischen Kenntnisse voreingenommen ist, und fragen wir uns, ob es nicht möglich ist, es durch ein andres Tor in das Wesen des Gesanges einzuführen als durch das der Solmisation, und fragen wir uns zunächst, ob das Kind imstande ist, sich die Vorstellung der Klangwirkung eines Akkordes anzueignen. Gewiß ist es imstande, dies zu tun; die tägliche Erfahrung bestätigt diese Annahme.

Jedes Kind kennt das Geläute seiner Heimatgemeinde. Es weiß es von dem des Dorfes A und B und C genau zu unterscheiden. Der Zusammenklang der Glocken prägt sich seinem Ohr deutlich ein; es kennt ihn, ohne dessen Namen zu wissen, und würde das harmonische Verhältnis plötzlich einmal durch einen Mißton gestört, so würde das Kind das Ungewohnte im Akkord deutlich heraushören. Um wieviel leichter prägt sich seinem Ohr ein einfacheres Klanggebilde

wie die oben genannten Akkorde ein! Allerdings sei man sich dessen bewußt, daß die ersten Übungen nicht rasch und glatt von statten gehen, im Gegenteil, sie erfordern viel Zeit und noch mehr Geduld. Aber Geduld ist vor allen Kunstgriffen der Methodik das erfolgreichste Mittel, das in den meisten Fällen zum Ziele führt und hier auch. „Die Tonnamen sind die Krücke oder der Fahrstuhl, mittels deren das Kind gehen lernen soll; aber bekanntlich lernen die Kinder ohne dieses Hilfsmittel schneller und sicherer sich auf den Füßen halten, wenn sie auch anfangs häufiger umpurzeln.“ (Seb. Rüst.) Sind aber die Hauptakkorde zur Geläufigkeit geübt, so ist für den Unterricht auf allen folgenden Schulstufen viel, sehr viel gewonnen. Der Schüler hat einen technischen Bildungsgrad erreicht, der ihn befähigt, alle Lieder gleicher Art ohne Schwierigkeiten vom Blatt zu singen; er hat eine Literaturstufe überwunden, währenddem der Sänger, der auf die Solmisation angewiesen ist, bei jedem neuen Liede die gleiche Eindrillmethode in Anwendung bringt.

3. Behandlung des Rhythmus. Der Rhythmus des Liedes bietet keine nennenswerten Schwierigkeiten. Die Taktart ist bekannt. Man läßt das Wichtigere über das Wesen des Viervierteltaktes wiederholen: das Vorzeichen **C** belehrt uns, daß sich zwischen zwei Taktstrichen der Wert von vier Vierteln befindet. Der Viervierteltakt ist eine gerade Taktart. Das erste und das dritte Viertel sind gute, das zweite und das vierte schlechte Takteile. Die guten Takteile erhalten die Betonung.

In diesem Liede finden wir fast durchwegs nur Viertelsnoten. Jede Viertelsnote wird auf einen Taktschlag gesungen. Im zweiten Takt finden wir eine halbe Note. Eine halbe Note ist gleichwertig wie zwei Viertel. Sie wird zwei Schläge gehalten. Im vierten Takt singt die erste Stimme Achtelsnoten. Die Achtelsnote hat den halben Wert der Viertelsnote. Auf einen Schlag werden zwei Achtel gesungen. Im achten Takt treffen wir einen Punkt neben einer Achtelsnote — punktierte Achtel. Ebenso hat die erste Note des dritten Systems und die erste Note des 11. Takts in der 1. Stimme einen Punkt. Der Punkt verwandelt eine zweiteilige Note in eine dreiteilige.

Die Viertelsnote ohne Punkt = 2 Achtel

Die Viertelsnote mit Punkt = 3 Achtel

Die Achtelsnote ohne Punkt = 2 Sechzehntel
 Die Achtelsnote mit Punkt = 3 Sechzehntel.

Wir erhalten somit folgende Darstellung der in diesem Liede vorkommenden Notenwerte:

Der $\frac{4}{4}$ Takt:

The image displays musical notation for the 4/4 time signature, showing four measures of a staff. The notation is organized into four groups, each corresponding to a measure (labeled 1, 2, 3, 4). Each group consists of a single staff with a clef and a key signature of one flat (B-flat). The notes and rests are as follows:

- Measure 1: A whole note (semibreve) on the first line (G).
- Measure 2: A whole note (semibreve) on the second line (A).
- Measure 3: A whole note (semibreve) on the second space (B).
- Measure 4: A whole note (semibreve) on the third line (C).

Below the main notation, there are four additional staves, each with a clef and a key signature of one flat. These staves show rhythmic patterns for each measure:

- Staff 1: A single eighth note on the first line (G) in each measure.
- Staff 2: A dotted quarter note on the first line (G) in each measure.
- Staff 3: A quarter note on the first line (G) in each measure.
- Staff 4: A dotted eighth note on the first line (G) in each measure.

Nach Feststellung der Werte der einzelnen Noten nach obiger Ausführung wird auf rhythmisch korrekte Wiedergabe des Liedes gedrungen, wobei der soeben erwähnten Stelle im 8. Takt besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist, ebenso dem 11. Takt, wo die beiden Stimmen sich nicht im gleichen Zeitmaß bewegen.

Die Bildung des rhythmischen Gefühls ist ein äußerst wichtiges Moment des Gesangunterrichts und darf in keiner Weise vernachlässigt werden. Manche Gesangleiter begehen nach dieser Richtung hin einen großen Fehler, indem sie mit dem Taktstocke (resp. mit der taktierenden Hand) den Akzenten

der Melodie folgen, so nämlich, daß beispielsweise bei punktierten Viertelsnoten mit der Taktbewegung innegehalten und mit dem nächstfolgenden Taktschlage die Achtelsnote markiert wird oder daß Achtel im Viertelstakte geschlagen werden u. s. w. Wir verwerfen dieses Verfahren deswegen, weil es nicht geeignet ist, das Taktgefühl beim Schüler zu schärfen, und verlangen statt dessen, daß der Lehrende lediglich die für jede Taktart allgemein übliche Figur schlage.

Eine andere Frage ist die, ob es angezeigt erscheint, die Schüler selbst den Takt markieren zu lassen. Wiget verlangt es ganz entschieden. Er veranlaßt die Schüler, um die konkrete Anschauung zur wünschenswerten Klarheit zu bringen, bei den guten Taktteilen auf den Tisch, bei den schlechten an die Schulter zu schlagen und läßt das Lied, wenn es sich dazu eignet, im Marschieren in der Schule oder in einer Turnstunde singen. Die entgegengesetzte Ansicht vertritt Ruckstuhl: „Ich gebe zu, daß das Taktschlagen in den höhern Klassen, also bei körperlich und geistig erstarkten Schülern, mit Erfolg geschehen kann. Auf der ganzen Stufe der Primarschule halte ich solche Übungen für verfrüht, weil dabei eine physische Arbeit neben einer geistigen die Kräfte der Schüler so in Anspruch nimmt, daß der Ton unsicher, schwankend und durch Überfüllung der Lunge mit Luft unrein wird. Daß das Taktgefühl dadurch nicht gefördert, sondern eher abgestumpft wird, geht daraus hervor, daß das Tempo nie innegehalten, sondern stets verändert, meistens beschleunigt wird.“ Diese Ansicht teilen wir auch und empfehlen auch auf Grund eigener Beobachtung und Erfahrung, Schüler der untern Volksschulklassen nicht zum Taktschlagen anzuhalten.

4. Nach durchgeführter Behandlung und Darstellung des Rhythmus kommt die spezielle Pflege der Aussprache und der Dynamik und die Tonbildung, kurz alle Faktoren, die den ausdrucksvollen, schönen Gesang bedingen, an die Reihe. Daß das Lied endlich auswendig gesungen wird, versteht sich von selbst.

Lehrmittel.

Die Frage der Erstellung eines Lehrmittels für den Gesangunterricht in romanischen Schulen ist letztes Jahr im Schoße der Delegiertenversammlung des Bündnerischen Lehrervereins diskutiert worden. Ein Gesuch der Konferenz Disentis um Herausgabe eines sowohl theoretisch als praktisch geeigneten Gesangbuches wurde in empfehlendem Sinne an das tit. Erziehungsdepartement geleitet. Es ist angesichts der hier aufgeworfenen Frage wohl angezeigt, sich

1. Rechenschaft darüber zu geben, was für Anforderungen an ein Gesangbuch für die Schule gestellt werden,
2. ob die in unserm Gebrauch stehenden Lehrmittel diesen Anforderungen entsprechen, beziehungsweise ob die Herausgabe eines neuen Lehrmittels notwendig erscheint oder nicht.

Zu Punkt 1: der Schulgesangunterricht soll den Schüler (siehe Ziel) zu einem lesefertigen Sänger, soweit es das Volkslied verlangt, heranbilden. Er soll ihm einen reichlichen Schatz von guten Volksliedern mitgeben, um auf diese Weise den Gesang in seiner einfachsten Form in die Familie, in die Kirche und in die Freundeskreise hineinzutragen und damit zugleich unsere Gesangsvereine zur Auffrischung der vom Volke teilweise vergessenen alten Lieder, die ihrer einfachen Form wegen keiner besondern Einübung bedürfen, zu befähigen. Die Liedersammlung für die Hand des Schülers muß daher eine Auswahl von Volksliedern enthalten. Nun ist der Begriff „Volkslied“ allerdings schwer zu definieren. „Volkslied — das Wort läßt die Gedanken schweifen in Wald und Flur, wo Soldaten marschieren, wo Kinder sich tummeln, wo aber auch der Einsame Freude oder Trost sucht, oder zu Nähstuben, Kirchen, zu den Ställen und Tennen der Bauern, der Weide der Hirten, zu Kirchweihen, zu Familien- und sonstigen Festen in kleinern und größern Kreise. Das ungefähr sind die Stätten, wo das Volkslied zu Hause ist oder doch sein sollte und gepflegt werden müßte — abgesehen davon, daß jeder Mensch, der eine Stimme zum Singen hat, im Volkslied Freud und Leid, davon er betroffen wird, zum Ausdruck bringen könnte.“ (Kunstwart 17. Jahrgang.) Jedoch nicht alle Lieder, die vom

Volke gesungen werden, können auf den Namen Volkslieder Anspruch erheben. Wenn ein Lied eine Zeit lang vom „Pöbel“ gesungen und seine Melodie von allen Gassenbuben gepfiffen wird (z. B. „Mein Herz, das ist ein Bienenhaus“), so ist das noch bei weitem keine Gewähr für die Volkstümlichkeit desselben. Über die Volkstümlichkeit eines Liedes kann am sichersten die Dauer des Liedes entscheiden. Leichte Ware kommt und vergeht, was aber innern Wert hat, bleibt und besteht. Für unsere Schulen kommen selbstverständlich nur die Schweizer Volkslieder in Frage, und wir rubrizieren unter diesen Begriff auch sämtliche Vaterlandslieder, die Gemeingut des ganzen Volkes geworden sind, und auch Kompositionen neuern Datums, die eine solche Stellung einzunehmen verdienen. Natürlich können auch nicht alle guten Volkslieder für die Stufe der Volksschule in Betracht fallen, z. B. alle Liebeslieder nicht; ebenso wiederholen wir hier, was schon an anderer Stelle erwähnt worden ist, daß viele gute Vaterlandslieder, die der Männerchorliteratur zur Zierde gereichen, fast durchwegs für die Stufe der Volksschule zu schwer sind, daher in Schulliederbüchern nicht figurieren sollten. Auf den untersten Stufen der Volksschule kommt selbst das einfache Volkslied als Behandlungsstoff nicht in Frage. Da hat das eigentliche Schul- oder Kinderlied seinen Platz, die Lieder für besondere Zeiten und Ereignisse und Gelegenheiten, wie für Jahreszeiten, Feste, Spaziergänge, Spiele. Endlich darf das Kirchenlied nicht vergessen werden; es sollte auf allen Stufen der Volksschule die sorgfältigste Pflege erfahren und jede Liedersammlung sollte es dementsprechend berücksichtigen.

Damit haben wir in kurzen Zügen den Stoff dargelegt, der für eine Schulliedersammlung in Frage kommt. Bezüglich der musikalischen Form der Lieder muß strengstens darauf gehalten werden, daß das Liederbuch nur solche Kompositionen bringe, die dem bescheidenen Umfang der kindlichen Stimme Rechnung tragen. Nach dieser Richtung hin begehen viele Liedersammlungen einen argen Fehler. Es geschieht dies teilweise deshalb, weil sie nicht nur für die Schule berechnet sind, sondern für „Schule, Haus und Verein“ oder für „Schüler- und Frauenchöre“. Solche Gesangbücher eignen sich für Schulzwecke nicht. Niemand kann zweien Herren dienen. Entweder

soll die Sammlung der Schule dienen; dann sehe man von allem ab, was für Erwachsene berechnet ist. Oder die Sammlung liefert den Frauenchören Liederstoff; dann kommt sie für die Schule nicht mehr in Betracht, Die Schule braucht eine Liedersammlung für sich allein; diese muß dem Zwecke des Schulgesanges und dem Wesen desselben und namentlich auch den Grenzen, die ihm durch das zarte kindliche Organ gesetzt sind, Rechnung tragen.

Endlich verlangen wir von einem Liederbuch, daß es der Methode dienstbar gemacht werde. Es soll unseres Erachtens mehr sein als eine willkürliche Zusammenstellung einer Anzahl zwei- und dreistimmiger Lieder. Die Lieder müssen vielmehr nach dem Grade der Schwierigkeit in stufenweisem Aufsteigen vom Leichtesten zum Schwierigsten nach Maßgabe der Selbsttätigkeit und allmählichen Selbständigkeit des Schülers sorgfältig geordnet sein. Dies gilt namentlich für die untern Klassen unserer Schulen; in den obern darf und soll man sich in dieser Beziehung freier bewegen.

Unter Berücksichtigung der hier entwickelten Gesichtspunkte prüfen wir die jetzt bestehenden Liedersammlungen, um uns über die Notwendigkeit der Erstellung eines neuen Lehrmittels Klarheit zu verschaffen.

Vor allen andern nennen wir die „Lieder für jung und alt“ von Dr. J. J. Schäublin. Dieses Büchlein bedarf keiner Empfehlung. Schon der Umstand, daß es gegen hundert Auflagen erlebt hat, spricht deutlich genug für seinen hohen pädagogischen und musikalischen Wert. Es sind bis zum heutigen Tage annähernd eine halbe Million Exemplare abgesetzt worden, und es werden ihrer noch mehr werden. Ein derartig großer und andauernder Erfolg konnte nur etwas wirklich Gutem zu teil werden. Gut sind vor allem die Texte der Lieder; man findet wohl wenige, die dem kindlichen Sinn und Denken nicht entsprechen. Aber ebenso vorzüglich ist die musikalische Form, die auch dazu beigetragen hat, das Büchlein so eminent populär zu machen. Sämtliche Lieder sind in gutem, dreistimmigem Satz, der den volkstümlichen Zwecken sowohl, wie den künstlerischen Gesetzen entspricht, gegeben. Der Stimmumfang des Schülers wird insofern berücksichtigt, als die Lieder,

mit sehr wenigen Ausnahmen, im Sopran das hohe fa, im Alt das la nicht überschreiten. — Die fortschreitende Zeit bringt neue Ideen und stets wieder neue Richtungen des Geschmacks. Ihr Einfluß macht sich auch auf dem Gebiete der Musik in hohem Maße geltend. Schäublin glaubte, dem modernen Geschmack Konzessionen machen zu müssen, und hat zu diesem Zwecke den Inhalt seines Büchleins mehrmals der Revision unterzogen. Er hat dabei etwa zwanzig Lieder ausgeschieden und sie durch andere ersetzt, die der Bestimmung der Sammlung besser entsprechen sollten. Diese Ansicht teile ich nicht. Was mir am Büchlein in der letzten Auflage am allerwenigsten gefällt und mich zur Kritik veranlassen könnte, sind eben diese Produkte der neuern Richtung. Aber auch in der jetzigen Form erachte ich das genannte Liederbüchlein als eine vorzügliche Sammlung, und ich finde, daß der Lehrer gut fährt, der sich ihrer bedient und den Liederschatz für seine Schule aus dieser guten Quelle schöpft. Erwähnt sei noch, daß Schäublin auch eine Gesanglehre für Schule und Haus herausgegeben hat, die neben den theoretischen Ausführungen ebenfalls eine reiche Auswahl guten Liederstoffes in zwei- und einstimmigem Satz bietet. Besondere Erwähnung verdient sein Referat „Über Bildung des Volkes für Musik und durch Musik“ (Verlag R. Reich, Basel).

Eine andere Sammlung, die ebenfalls alle Beachtung verdient, da sie ungefähr nach den gleichen Grundsätzen angelegt ist wie die vorerwähnte, ist der „Liederstrauß“, Vaterländisches Volksliederbuch für Schule und Haus. Methodisch geordnet und mit Rücksicht auf das Auswendiglernen bearbeitet von Edmund Meyer. Der Herausgeber hat mit feinem musikalischen Verständnis gute Volkslieder gewählt, alte, kernige Melodien, die es wert sind, vor Vergessenheit gerettet zu werden. Vorwiegend berücksichtigt er das Schweizerisch-Vaterländische, und auch hierin erblicke ich einen Vorzug des Buches. Das Liederbuch soll zugleich als Gesanglehrmittel dienen. Es enthält nämlich einige methodische Winke über melodische und rhythmische Übungen in direktem Anschluß an das zu lernende Lied, z. B. eine vereinfachte, populäre Fassung des Theoretischen und eine übersichtliche Zusammenstellung des gewonnenen systematischen Materials. Nicht um dieser Zugabe

willen, sondern der trefflichen Liedersammlung wegen sei das Büchlein jedermann bestens empfohlen.

In den letzten Jahren hat ein anderes Liederbuch in unserm Kanton Fuß gefaßt und scheint mancherorts den Schäublin und andere Liedersammlungen zu verdrängen: „Helvetia“, Liederbuch für Schweizerschulen. Unter Mitwirkung schweizerischer Dichter und Komponisten herausgegeben und der schweizerischen Lehrerschaft gewidmet von B. Zweifel St. Gallen. Das Büchlein enthält zweihundert Lieder, nach dem Grade der Schwierigkeit geordnet. Es bietet überreichen Stoff für sämtliche Klassen der Primarschule, von der vierten ab gerechnet, und auch für die Realschulen. Aus der reichhaltigen Sammlung wird sich jeder manches, vielleicht vieles, was seinem musikalischen Geschmack und seiner Richtung auf dem Gebiete des Gesanges zusagt, auslesen können. Auch zeichnet sich das Buch vor vielen andern durch klaren, großen Druck und feine Ausstattung sehr vorteilhaft aus. Müßte ich jedoch zwischen diesem Liederbüchlein und den beiden vorgenannten mit Rücksicht auf unsere Schulverhältnisse wählen, ich würde mich ohne Zaudern für eines der andern entscheiden. Aus folgendem Grunde: der Herausgeber läßt sich von dem Gedanken leiten, in allererster Linie die Produkte der schweizerischen Komponisten zu berücksichtigen, und auch unter diesen bevorzugt er — es will mir wenigstens so scheinen, — die jüngern. An und für sich ist dieses Bestreben sehr anerkennenswert. Es wird dadurch der klarste Beweis erbracht, daß unsere kleine Schweiz nicht arm an Komponisten, daß sie gewissermaßen musikalisch selbständig ist. Auch verleihen die vielen unbekannten, noch nie gesungenen Lieder dem Buche einen besondern Reiz, wie überhaupt alles Neue durch seinen Glanz zu fesseln geeignet ist. Anders verhält es sich, wenn man sich fragt, ob alle die Kompositionen es auch verdienen, einer Sammlung für Schulzwecke einverleibt zu werden. Es ist meines Erachtens keine Kleinigkeit, Lieder für Kinder zu komponieren, und nicht alle guten Musiker sind imstande, den natürlichen kindlichen Ton zu treffen, ohne ins Triviale zu geraten oder dem Verständnis des Kindes Unfaßbares zu bieten. Beim Studium dieses Buches kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, daß sich jeder unter den modernen Musikern

berufen fühlt, etwas „für die lieben Kleinen“ zu schreiben, nicht bedenkend, daß für die Jugend nur das Beste gut genug ist. Was wird von allen diesen vielen neuen Kinderliedern wohl geistiges Eigentum des gesamten Volkes werden? Wohl wenig, und wenn der Glanz des Neuen verblaßt ist, so werden die meisten Lieder nicht mehr gesungen. Was glänzt, ist für den Augenblick geboren!

Die ladinischen Talschaften bedienen sich für die Unterschulen einer netten, bescheidenen Sammlung romanischer Liedchen von Peter Jann, Celerina, und für die Oberklassen des „Vuschs della patria“, gesammelt und herausgegeben von Florian Barblan. Letztgenanntes Werk ist anno 1886 erschienen und entsproß einem unmittelbaren Bedürfnis, indem es damals an einer geeigneten Sammlung für die Oberklassen fehlte. Der Herausgeber, der selbst Pädagoge und ein gottbegnadeter Sänger war, trug mit großem Fleiß und aner kennenswerthem Eifer die vorhandenen romanischen Lieder zu einem ansehnlichen Bändchen von 81 Nummern zusammen. Bei dem Mangel an erprobtem Material für romanische Schulen konnte er nicht verhindern, daß neben viel Gutem sich auch viel Minderwertiges einschlich; auch mußte er, mangels besserer Ware, zu Liedern greifen, die für die Stufe der Volksschule und auch für Realschulen zu schwer sind und sogar Frauenchören nicht unerhebliche Schwierigkeiten bieten. Gemeint sind damit u. a. speziell die Arrangements und Originalkompositionen unseres sehr verehrten Herrn Otto Barblan in Genf, der seinem Vater bei der Herausgabe des Buches zur Seite gestanden. Auch stellen die Lieder an die Stimmen fast durchwegs zu große Anforderungen. Es ist entschieden zu weit gegangen, wenn der Stimmumfang des Schülers zwei Oktaven umspannt. Auf diese Mängel sei im Hinblick auf eine bald erscheinende Neuauflage — die erste ist vergriffen — aufmerksam gemacht. Werden sie beseitigt, und wird die Sammlung um einige Nummern bereichert, so sind die ladinischen Schulen auf lange Zeit hinaus mit Liederstoff versehen.

Es seien hier noch einige andere Schweizer Schulgesangbücher genannt, die in andern Kantonen gebraucht werden und gewiß auch in unsern Schulen mit gutem Erfolg Verwendung finden dürften:

Bonifaz Kühne: Gesanglehre für schweizerische Volksschulen.
Obligatorisch in den Schulen der Kantone Zug und Appenzell I.-Rh.

Christoph Schnyder: Gesangbuch für Primar- und Sekundarschulen.

Sebastian Rüst: Gesangbuch für die Oberstufe der Volksschule (Hug & Co.), neu, sehr zu empfehlen.

Es ist mir nicht bekannt, was für Lehrmittel zur Zeit in den romanischen Tälern der Oberländer Mundart im Gebrauch sind. Wohl möglich, daß es dort an geeigneten Gesangbüchern fehlt, in welchem Falle es zu begrüßen wäre, wenn die tit. Erziehungsdirektion die Herausgabe einer passenden Liedersammlung veranlassen würde. Für den übrigen Kantonsteil genügen jedoch die vorhandenen und hier genannten Werke vollauf, und ich sehe nicht ein, was eine weitere Liedersammlung überhaupt Neues bieten könnte. Unter keinen Umständen könnte ich befürworten, der Liedersammlung Abhandlungen über die Theorie des Gesanges beizufügen. Der lebendige Mund des Lehrers soll den Schüler in die Theorie einführen; er sollte dazu keines andern Hilfsmittels bedürfen als der Wandtafel, der Schüler seines Systemheftes, um jeweilen das gewonnene theoretische Material einzutragen. Vom Lehrer selbst darf man erwarten, daß er sein Wissen nicht aus einem dürftigen Leitfaden — etwas anderes könnte die Beilage zur Liedersammlung doch nicht sein — schöpfe, sondern die am Seminar erworbenen Kenntnisse durch eingehendes Studium bedeutender musikalischer Werke erweitere und, soweit es die Schule erfordert, vervollständige.

