

Gesang und Bewegung als Elemente der Schulmusik

Für die ersten Schuljahre methodisch
dargestellt und begründet von

Frieda Schmidt-Maritz



1

9

3

1

Chr. Friedrich Vieweg G. m. b. H., Berlin - Lichterfelde

ISBN 978-3-663-00577-3 ISBN 978-3-663-02490-3 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-663-02490-3

Druck von F. W. Gadow & Sohn G. m. b. H. in Silberghausen

Vorwort

Leitwort:

Durch die Musik zieht die Eurythmie
— das ist Ausdruck der Ordnung und
Mäßschönheit — in die Seele ein.

Platon.

Diese Arbeit verdankt ihr Entstehen einer Arbeitsgemeinschaft St. Gallischer Lehrerinnen. Wir haben dort versucht, für den Unterricht der ersten Schulklassen den Gesang und die Bewegung als gleichwertige Musikübung zu pflegen und bieten nun das Ergebnis unserer Versuche allen Lehrern dar.

Unser edelstes Bemühen im Musikunterricht gilt dem Bestreben, die Sinne und die Seele der Kinder für die nachhaltigen Wirkungen des Gesanges aufzuschließen. Doch daneben haben wir nach unseren besten Kräften auch gesucht, ihr volles Recht auf die Schule jener Musikübung einzuräumen, die sich nicht nur der Stimme und des Ohres als ihrer Werkzeuge bedient, sondern des ganzen bewegten Menschen; der Erkenntnis folgend, daß Übungen des Kindes, die sein ganzes, nach Körper und Seele ungeteiltes Wesen bewegen, besonders kräftig nach innen wirken.

Auf musikalischem Gebiete muß sich die Elementarschule die Aufgabe stellen, mit möglichst einfachen Mitteln zu arbeiten. Ihre Lehrer können heute nicht Übungsweisen pflegen, die Berufsmusiker erfordern; auch kann nur das, was jedem Schüler erreichbar ist, einer ganzen Klasse als Übungsziel gesteckt werden. So sollen die hier gebotenen Übungen einen Weg zeigen, der möglichst leicht zu gehen ist und doch die Kinder zu den ihnen notwendigen Erfahrungen hinführen kann.

Für die Darstellung des Unterrichtsganges war der Gedanke wegleitend, sowohl beim Singen als bei der musikalischen Bewegung, zuerst dem gefühlsmäßigen Erleben der Kinder genügend Raum zu geben und das eigentliche Erlernen, den Erwerb des Wissens und Könnens erst als ein Letztes zu pflegen. Wohl bemühen sich heute gerade führende Schulmusikreformer darum, möglichst früh schon den Kindern ein verstandesmäßig klares Wissen jener Begriffe beizubringen, die zum Verstehen der Notenzeichen führen. Indem aber das nun erstrebte Musikverständnis — im

Gegensatz zum früher allein gepflegten gefühls- und gehörmäßigen Vor- und Nachsingen von Liedern — jetzt vielfach schon für die Kleinen als ein stark Wissensmäßiges aufgefaßt wird, führt der Unterricht hier leicht zu verfrühten Maßnahmen; und das für die Kinder viel heilsamere Verweilen bei unmittelbaren eindringlichen Erfahrungen, ungebrochen durch rechnerische oder tonhöhenmessende Überlegungen, muß so zu kurz kommen. Wir haben mit vollem Bewußtsein als Ziel im Auge gehabt, der Gefahr der Übersetzung des Wissens für die Elementarstufe auszuweichen und dafür zu den wahren Elementen der Musikerziehung vorzudringen.

Nach diesem Grundsatz erscheinen die exakte Einführung in die Tonart und das Singen nach Noten als letztes Übungsglied im Gesanglichen, das bewußte Verständnis und die Beherrschung der metrischen Werte der Notenschrift als letzte Übungsziele im Bewegungsmäßigen. Wir glauben, daß gerade in dieser Anordnung der Übungen ihre Vorzüge für die kindliche Erfahrung zu suchen sind.

Die eigentliche Absicht der Schrift ist, dem werdenden Lehrer für alle Seiten des Musikunterrichtes Anregungen zu eigener Arbeit zu geben. Indem sie zu den wesentlichen Grundlagen des Unterrichtes vorzudringen sucht, will sie Kräfte freimachen helfen zu selbständigem Gestalten. Sie zeigt wohl einen möglichen Weg; aber sie will nicht den Lehrer an eine bestimmte Art der Darbietung des Unterrichtes binden.

Die Anlage des Ganzen ergibt, daß der Gesang und die Bewegung völlig getrennt dargestellt werden; dies aus wohlervogenen Gründen, wenn auch in der Wirklichkeit des Unterrichtes die beiden immer wieder vereinigt auftreten. Für die musikalische Entwicklung des Kindes müssen wir ja, nach unserer Überzeugung, bewußt eine Doppelspur verfolgen, und dieses Doppelziel alles Musikunterrichtes kann zunächst am besten aufgezeigt werden in dem genügend klaren Auseinanderhalten der beiden Wege. Da, wo es dem Unterricht um „Gesang“ als solchen zu tun ist, hat die Bewegung im Raume kein Recht. Um die Möglichkeiten des Gesanglichen zu zeigen, müssen diese gesondert entwickelt werden. Wo der Unterricht dagegen aus musikalischen (hier nicht etwa körpergymnastischen) Antrieben heraus zu Bewegungen im Raum kommen will, da wird in der Volksschule das Singen geeigneter Lieder oder Motive, das Sprechen gebundener Rede ein unentbehrliches Mittel eben zu dem Zwecke, Bewegungen anzuregen. Wir brauchen auch hier das Lied und das Gedicht nicht nur, weil es das Kind am mühelosesten zu beseelter Bewegung führt, sondern weil wir in einer Elementarschulklasse den Lehrer nicht an das

Klavier oder an ein anderes Instrument ausschließlich binden dürfen. So wird der Gesang im Teil „Bewegung“ zum Anreger, ist nicht mehr Selbstzweck. Als die Aufgabe des Lehrers wird gezeigt, wie er jetzt den Gesang, jetzt die musikalische Bewegung, jedes um seiner selbst willen, pflegen kann, damit beide in gesundem Wechsel sich ergänzen mögen.

Manche der hier behandelten Fragen fangen heute erst an, in weiteren Kreisen die Lehrer zu beschäftigen. Insbesondere wird dieser erste Versuch, das ganze Gebiet der musikalischen Bewegung in ihren elementarsten Möglichkeiten zu umfassen, systematisch anzuordnen und dabei den sachlichen und psychologischen Bedürfnissen der ersten Schuljahre Genüge zu tun, auf das Interesse der Schulumfiker rechnen dürfen. Zwar beansprucht die Arbeit keineswegs, für diese der Schule neuen Dinge schon endgültige Lösungen zu zeigen; aber die Verfasserin ist der sicheren Zuversicht, daß die angeregten Übungsformen in der Richtung liegen zu fruchtbarer Weiterarbeit. Diese Überzeugung gibt ihr den Mut, die Schrift den suchenden Lehrern in die Hand zu geben.

Der Zusammenarbeit mit Fräulein Margrit Bünzli, meiner lieben Freundin, verdanke ich wertvolle Anregungen zu dieser Schrift; ihr sei sie zugeeignet. — Für viele wichtige Winke bei der Durchsicht bin ich vor allem Frau Dr. Elisabeth Noack zu großem Dank verpflichtet.

St. Gallen, im Sommer 1930.

Frieda Schmidt-Maris

Inhalt

	Seite
Vorwort	III
Inhaltsangabe	VI
Einleitung: Die Schule und die Musikerziehung	1
Erster Teil: Der Gesang	
I. Das Kind und das Lied	8
Das Kind soll zu wertvollen Erlebnissen geführt werden. Doppelnatur des Liedes. Die Liederbücher. Verzeichnis von Sammlungen. Aufstellung von Liedern für das 1., 2. und 3. Schuljahr.	
II. Singen und Horchen	12
Ein neues Lied. Das Singen allein und in Gruppen. Vorsingen und Nachsingen. Singen nach Noten. Anstimmen.	
III. Die Erziehung zum Schönsingen	15
Es gibt schöne und weniger schöne Töne. Reinheit, Wohlklang, Geschmeidigkeit, Tonfülle der Stimme. Aussprache. Kurze Übungseinheiten. Summen. Die Atempflege. Die Laute. Die leicht bewegliche Stimme. Rein musikalische Melodik. Der Gesang ohne Worte. Brummer.	
IV. Vom Singen in eigenen Tönen	27
Die Gabe in eigenen Tönen zu singen. Der innere Erfolg wichtiger als das äußere Ergebnis. Das Spiel der kindlichen Gefühle. Arten der Anregung zum Gestalten. Der stärkste Ansporn zum Notenerlernen.	
V. Grundlegende melodische Erfahrungen	34
Vor den Tonartübungen. Das Auf und Ab der Töne. Der einzelne Ton. Hohe und tiefe Töne. Wie steigen die Töne auf und nieder? Lange, kurze, kräftige, leise Töne. Achtenlernen auf Klänge und Geräusche aller Art. Die Eindrücke des Ohres in der Sprache.	
VI. Tonartübungen	40
Einführung auf der Grundlage fester Ton- und Notennamen. Der Dreiklang und die Stufenreihe 1—5. Die Stufenzahlen. Zeichen für die Töne. Übungsformen. Tonartmotive. Der Tonraum der Stufen 1—8. Sichtbare Zeichen sind unentbehrlich.	
VII. Durch Tonartbewußtsein zum Notenverständnis	51
Jede Stufe der Tonleiter hat ihre besondere Eigenart. Die Dreiklangübungen. Tonleiter und Stufenschema. Das Löslösen der einzelnen Stufen. Nur wer horchen gelernt hat, kann die Noten verstehen. Das Notenbild. Notenlesen, Notensingen. Einführung in die Notenkenntnis. Zusammenschießen der Kenntniss der Noten als Tonwert und als Zeitwert. Erste Andeutung anderer Tonarten im Notenbild. — Der kommende Unterricht soll weiterbauen, nicht neu und anders beginnen.	

VIII. Anhang zu den Kapiteln VI und VII: Ausblick auf die weitere Entwicklung des Tonart- und Notenverständnisses	62
a) Kennzeichnende Tonart- und Liedmotive in C. — b) Erste Einführung der G- und F-Tonart im Notenbild. Melodien mit der Stufe 1 als ruhendem Mittelpunkt. — c) Tonleitergelaufigkeit und Halbtonschritt. — d) Das Verstehen und die Übung der Intervalle. Die notwendigen Hilfen zum selbständigen Singen nach Noten. Das Maß der Durtonart allein genügt nicht. Einseitigkeit ist zu vermeiden.	
Schriften zum Schulgesang	73

Zweiter Teil: Die Bewegung

Auftakt: Die Bewegung als Musikübung und die Gymnastik	75
Die Bewegung aus musikalischen Antrieben heraus. Gymnastik. Rhythmik. Die Melodie als musikalische Grundkraft. Das gesprochene Wort als musikalischer Antrieb. Wechselwirkung zwischen musikalischer und gymnastischer Einsicht notwendig.	
I. Das Lied und die Bewegung	78
Das gefühlsmäßige Erleben als Ausgangspunkt der Bewegung. Möglichkeit der Übung ohne Klavier. Verzeichnis von Spiel-, Tanz-, Arbeits-, Nachahmungs-, Geh- und Wandertiedern.	
II. Lösen und Ordnen	81
Der Spielgedanke läßt die Bewegung lebendig werden. Das Tanzen. Volle Bewegungsfreiheit. Melodien zum Tanz. Das Tanzlied. Das Spiellied.	
Übungsbeispiele für ungebundene Tanzbewegung: a) mit Hilfe eines Melodie-Instrumentes; b) zum freien Tanz aus Liedern heraus; c) zu freier Tanzbewegung ohne Lieder.	86
Übungsbeispiele für ungezwungenes Gehen: a) mit Hilfe des Instrumentes; b) Gehen zu Liedern; c) Gehen zu geeignet gesprochenen Gedichten; d) Gehen ohne melodische Musik und Verse, mit Tamburin und rhythmischen Befehlsworten.	92
III. Die einzelnen Grundkräfte der Musik und die Bewegung im Raum	99
Melodie. Rhythmus. Takt. Tempo. Tonstärke. Übergänge. Das Lösende und Ord nende der Musik ist in jedem ihrer Elemente enthalten. Wir suchen wertvolle Bewegungsantriebe. Das Gleichmaß. Der Halt. Der Wechsel von kurz und lang. Die Rhythmen. Die Melodie als gefühlserfüllte Bewegung. Die Bewegung als Erlebnis der Raumesformen.	
IV. Die besonderen Übungsziele der Bewegung	106
1. Das Gleichmaß und die Pause. a) Das fortgesetzte Gleichmaß, in gesprochenen Gedichten, in Liedern. Gegenfäßliche oder ergänzende Liedpaare. b) Vereinzelte Pausen und Halte. Zum Singen und Spielen; zum Sagen. Die richtig erlebten Halte sind ebenso wichtig wie die Bewegung selbst.	

	Seite
2. Der Rhythmus im Wechsel von kurz und lang. Die sprachrhythmischen Grundmaße. Die Rhythmen in der Melodie.	125
a) Darstellen verschiedener Grundrhythmen nach skandierend gesprochenen Gedichten und Sprüchen. b) Darstellen der musikalischen Rhythmen in Liedern und Vorübungen. Die Tonbewegung der Melodie ist ihr Sinn. Klatschen, Klopfen, Stampfen. Führen und Folgen mit dem Tamburin. Bewegungsmöglichkeiten im Raum. Liedmelodien als rhythmische Übungen. c) Darstellen des musikalischen Rhythmus in Melodien ohne Worte.	
3. Die Melodie in der Bewegung. Der Rhythmus in der Melodie. Die Arme als Darsteller der Melodiebewegung. Winke für melodische Bewegung. Lieder zum Andeuten der Melodie. Melodien ohne Worte.	143
V. Durch Takt- und Rhythmusbewußtsein zur Note als Zeitwert	151
Unterschied zwischen ungeteilter gefühlsmäßiger Bewegung und solcher zur Bildung verstandesmäßiger Vorstellungen. Durch körperlich-seelische Erfahrung zum Takt- und Rhythmusverständnis. 1. Betonte und unbetonte Töne. Erste Einführung in 2-, 3-, 4-Takt. 2. Kurze und lange Töne im 2-Takt; der Auftakt; der 2-Takt in Worten. 3. Zum Aufschreiben der Zeitwerte in Noten; die getrennt erarbeiteten Vorstellungen für den Tonwert der Noten und deren Zeitwert treffen zusammen im vollen Notenverständnis. 2-Taktmelodien im Notenbild. Taktieren, Zählen. Lesemotive. 4. Im 3-Takt; die 3-Schrittnote. Melodien nach Noten. Wortrhythmen im 3-Takt. Rhythmen erhörchen. Rhythmen in Tönen singen. 5. Die Achtelnote. Die 1-Schritt-Pause. 6. Im 4-Takt. Die 4-Schrittnote. Wortrhythmen im 4-Takt. Erfindungsaufgaben.	
VI. Ergänzende Einzelübungen für Takt, Rhythmus und Melodie	160
1. Zum Taktmäßigen im Gleichmaß. Richtungen im Raum. Selbstständiges Takterfühlen. 2. Zum Rhythmischen. Freier Rhythmus mit Ruhepause. Rhythmus mit Pause im Taktgefüge. Gegenfäße und Übergänge in der Bewegung. 3. Melodische Bewegung an der Tonleiter und an Dreiklangsgebilden. Übereinstimmung suchen zwischen seelischem Eindruck und der Bewegung als Ausdruck. Bereitschaftsübungen? Schlußbemerkung zu den Bewegungsübungen. Übungen im Schulzimmer. Kleine Gruppen. Melodisches Instrument.	
VII. Nachwort. Die Musik und die Lehrerbildung	169
Der sangesfreudige Lehrer muß heute auch bewegungsfreudig sein. Die Musik als Pflege der Bewegung im Mittelpunkt der Erziehung des Bewegungslebens. Die Erziehung aus dem Geiste der Musik.	
Schriften über Bewegung.	172

Einleitung

Die Schule und die Musikerziehung

Seitdem um die Jahrhundertwende herum die Einsicht gereift ist, daß die Schule ihre Erziehungsaufgabe in einem neuen Sinn erfassen müsse, gehen unsere Erzieher mehr und mehr dazu über, künstlerischem Erleben und Gestalten des Lehrers wie des Schülers in allem Unterricht eine wichtige Stelle einzuräumen. Künstlerisches, — das ist hier vollmenschliches — Erleben und Tun, das den ganzen Menschen bis in sein Innerstes ergreift, ist geeignet, zu den kräftigsten Antrieben gesunden Wollens zu führen; und so hängt es zu einem wesentlichen Teil von der in der Jugend zu pflanzenden wahren künstlerischen Gesinnung ab, ob die Schule ihre Aufgabe der Menschenbildung in der Zukunft besser zu lösen vermag, als ihr dies bis zur Gegenwart gelungen ist.

Um schönsten und reichsten wachsen jene Erlebnisse, die das Gefühls- und Willensleben des Menschen fördern, auf dem Boden der Künste selbst; denn künstlerisch Gestaltetes, — sei es ein farbiges Gemälde, ein edles Bauwerk oder in Stein gehauenes Gebilde; sei es das gesprochene oder geschriebene Wort, die Musik als Spiel der Instrumente oder als Gesang, sei es Gebärde oder Tanz — hat ja die Eigenschaft, die Gefühle unmittelbar zu erregen.

Die Sprache der Musik ist lediglich tönende Bewegung, und diese durch Menschengestalt geordneten Klangströme der Musik haben die Eigentümlichkeit, mit bezwingender Gewalt in unseren körperlichen Organismus sowohl als in unser Inneres einzudringen. Die besonders enge Verbindung zwischen Musik und Tanz erscheint so selbstverständlich; wir kennen alle aus eigener Erfahrung die unwiderstehliche Macht der Töne, die auf uns überwältigend wie eine Naturkraft wirken können. Das der Musik Besondere ist: ohne Vermittlung des Auges noch des Denkens, durch Klangbewegungen allein über das aufnehmende Ohr uns mit unserem ganzen Wesen zu ergreifen. Nicht das Ruhende, das Erstarrte, nicht äußerlich sichtbares Geschehen kann sie darstellen. Ihr Gegenstand ist, das allem Lebendigen innewohnende, aber dem Auge unsichtbar ablaufende Kräftepiel mit klanglichen Mitteln darzustellen. Und jene Urgewalt der

Musik erreicht es, in uns Hörern unmittelbar ähnliche innere Erlebnisse hervorzubringen, wie sie den schaffenden Künstler bewegten, in welchem sie ihren Ursprung gefunden.

Es gibt wohl wenige Menschen, für die das Wort Musik und die Vorstellungen, die sich daran knüpfen, ohne besondere Bedeutung wären. Ein Gefühl des Beglückenden, des uns Erhebenden, geheimnisvoll uns Berührenden verbindet sich schon in unserer frühen Kindheit mit unseren ersten musikalischen Erfahrungen. Vielleicht verdanken wir solche ersten Eindrücke unseren Eltern, die mit uns heitere und ernste, lustige und feierliche Lieder singen; oder die Kinderseele wird wunderbar ergriffen vom frommen Orgelspiel des Gottesdienstes; oder die vorbeiziehende Soldatenmusik packt und durchdringt uns mit Gewalt, so daß wir gar nicht anders können, als im Takte mitzumarschieren. Im Kindergarten und in der Schule singen wir im Chor liebe Lieder. Wir turnen und tanzen nach dem Maße der Musik und spüren, wie sie uns angenehm zwingt, unsere Bewegungen zu ordnen und mit den andern in gleichem Schritt und Tritt zu gehen.

Den Kindern unserer Zeit, besonders den Städtern, zeigt sich Musik aber noch auf andere Weise als in diesen schlichten Gewändern. Wir gehen an Wirtschaften und Kinos vorbei, und heraus tönt eine Musik, die durch ihre Roheit und Niedrigkeit beleidigt oder durch innere Unwahrhaftigkeit und Verderbtheit erschreckt. Wir sehen, wie Tausende von Familien, Eltern und Kinder, ihre Abende immer wieder am Radio und Lautsprecher verbringen. Sie hören Musik, gewiß meistens gute Musik; aber sie hören sie nur oberflächlich, sie schmausen und plaudern dabei und vergessen, oder lernen gar nicht kennen, den Ernst und die Sammlung im Aufnehmen musikalischer Eindrücke. Lange schon vor dem Radio haben Phonograph und Grammophon die musikliebende Welt erobert — viele von uns können ja gar nicht anders als die Musik in jeder Form zu lieben — und manche haben, entzückt von diesen selbsttätig ablaufenden Musikapparaten, die so herrlich die lebendige Musik vorzutäuschen vermögen, gar kein Bedürfnis mehr, sich selbst musikalisch zu betätigen; es geht so viel bequemer, nur Zuhörer zu sein, als sich mit Schwierigkeiten abzulagen, und man achtet den Unterschied gering zwischen der Musik aus erster Hand und der Musik der Platte. So sind schon unsere jüngsten Kinder mannigfachen Einflüssen der Musik ausgesetzt, die als gute und schlechte Musikerzieher auf sie wirken; und für den, der sich in den Dienst bewußter Musikerziehung gestellt hat, erhebt sich die Frage: Was für eine Art der Musikpflege kann der Jugend zum wahren Vorteil gereichen?

Da drängt sich sofort auf: Wie auf jedem andern Gebiet der Erziehung, so ist auch auf dem der Erziehung zur Musik zunächst entscheidend der Geist und Einfluß des Elternhauses. Das Verhältnis der heranwachsenden Kinder zur Musik wird auf das glücklichste bestimmt, wenn die Musik in der Familie eine edle Stätte hat; wenn vor allem Gesang, schlichter warmer Gesang es ist, was zuerst an das Ohr des kleinen Kindes dringt und dieses zum Nachsingen anlockt; wenn alle Eindrücke, die das Kind vom Gesang und vom Spiel der Instrumente, der Geige, des Klaviers empfängt, ihm sagen: die Musik ist etwas Hohes, Feines, etwas Feiertägliches; man musiziert nur, wenn es einem dazu ernst ist. Wenn die Mutter singt, wenn der Vater spielt, ist das etwas Besonderes. Ein Kind, das in seinen ersten Lebensjahren Musik daheim so erleben kann, dem schon die Familie einen Schatz guter Melodien mitgibt, wird von selbst die Musik lieben und in ihr später das Erhebende, das Edle suchen und pflegen wollen. — Wächst aber das Kind daheim auf ohne Lieder, bleibt seine junge Stimme ganz ohne das Vorbild der singenden Eltern, ertönt ihm auch kein Instrument, dessen Melodien es nachsingen könnte, da bleiben seine musikalischen Kräfte in der wichtigen organbildenden Zeit der frühen Jugend ungeweckt, und es bleibt der Schule alles zu tun übrig, wenn das Kind im Element der Töne wahrhaft heimisch werden soll. Sehr ungünstig als Boden für das Gedeihen des musikalischen Menschen muß ein Heim erscheinen, in dem das Kind Musik als bloßen klingelnden Zeitvertreib kennen lernt; wo das Spiel oder das Singen öder Schlager Musik vortäuscht, oder wo Grammophon und Radio allein noch musizieren. In solcher Umwelt befindet sich das Kind weit weg von den Quellen gesunder lebendiger Musik, und der künftige Unterricht wird seinen Samen auf übel zubereitetes Erdreich zu streuen haben.

Nun wird ja heute vielen Kindern das Glück des Kindergartens zuteil. Gesang und Tanz sind hier zuhause, und manches Kind kommt hier zu seinen ersten wertvollen musikalischen Erfahrungen. Mit Recht steht das Spiel- und Tanzlied im Kindergarten an erster Stelle; denn diesem Lebensalter können wir musikalisch kaum einen größeren Dienst tun, als wenn wir den Kindern Gelegenheit geben, sich taktmäßig und tanzend zu regen. Mit ihrem ganzen Organismus können sie sich da innerhalb der Musik erfüllen. Belebende, ordnende, beglückende Kräfte gehen von solchen musikalischen Bewegungsspielen aus. Jedes Kind könnte da mit Goethes Musensohn sprechen: „Und nach dem Takte reget / und nach dem Maß beweget / sich alles an mir fort.“

Der Kindergarten hat die holde Aufgabe, in der Form des Spieles das Kind zu ergreifen. Die sich anschließende Schule aber bedeutet auf allen Gebieten, daß das kindliche Spiel allmählich überzuführen ist in Arbeit. Spielen war der Zauber des Kinderlandes. Lernen wird die Forderung der Schule. Und hier nun zeigt sich wahre Erzieherweisheit eben darin, daß es dem Lehrer gelinge, die frühere ernste Hingabe des Kindes an das Spiel herüberzuretten in die Arbeit. Der künstlerisch gefinnte, künstlerisch gestaltende Lehrer, der als Künstler sich in die Kinderseelen versetzt, kann diese Aufgabe lösen; er wird die Arbeit den Kindern so nahe zu bringen wissen, daß sie sich mit ihr ähnlich innig verwachsen fühlen, wie sie als tanzende und singende Kinder mit der Musik eins sind.

Der Musikunterricht der Schule hat eine große Aufgabe zu erfüllen. Während acht Jahren, der ganzen Zeit der Volksschule, ist er heute noch für den weitaus größten Teil unserer Kinder der einzige Vermittler musikalischer Bildung und dadurch berufen, den Grund zu legen zur Musikkultur unseres Volksganges. „Die Zukunft der Musik entscheidet sich in der Schule!“ sagte Hermann Kretschmar. Wir kennen bis heute den Musikunterricht der Schule noch fast ausschließlich als Gesangunterricht. Die Schule pflegt das Lied und damit jene Kunstgattung, die kindlichem und volkstümlichem Empfinden und Ausdruck fast so nahe liegt wie die Muttersprache selbst. Indem die Schule den Kindern Lieder gibt und mit ihnen die Liebe zum edlen Gesang, erfüllt sie ohne Zweifel eine ihrer wichtigsten künstlerischen Aufgaben. Mit dem Liedgesang wird das musikalische Erlebnis in engster Verbindung mit dem poetischen Wort hauptsächlich in das Gefühl hineingetragen. Durch das Lied wird das Gefühlsleben des Kindes bewußter; es wird erweitert, vertieft und verfeinert. Oft erwacht erst durch ein geliebtes Lied im Kinde bewußt die Liebe zur Heimat, zur Natur, zum Vaterland, zu allem Hohen und Schönen, das die Poesie auf den Flügeln des Gesanges zum Herzen bringt.

Hand in Hand mit dem gefühlbetonten Erleben der dichterisch-musikalischen Schönheit der Lieder kann der Gesangunterricht der Volksschule die Schönheit der Stimme pflegen. Er kann das Bewußtsein der Schüler wecken für vollkommene und mangelhaftere Tongebung; er kann die Schüler das vielgestaltig flutende Leben der Melodie als solcher in ihren einzelnen Ausdrucksmitteln bewußt erfahren, erhorchen und durch die Stimme wiedergeben lassen. Wir dürfen die allgemein erzieherischen Wirkungen nicht unterschätzen, die von der lebendigen Übung solcher Werte ausgehen, wie sie jedes

Lied als musikalische Bewegung verkörpert: Aufstieg—Abstieg, Anwachsen der Bewegung und Nachlassen, leicht — schwer im Ton, laut — leise, langsam — schnell u. s. f. in hundert Abarten. Der Unterricht, der es hier versteht, den Schüler mit vollem Erleben durch diese musikalischen Begriffe hindurchzuführen, übt eine tiefgehende Wirkung aus. Der Schüler kann da unmittelbar erkennen, wie Musik etwas ist, das im Grunde nur die Gesetze seines eigenen seelischen Wesens widerspiegelt. Solche Erfahrungen beleben die gesunden Kräfte des Kindes; sie sind geeignet, den Menschen überhaupt feinfühlig zu machen, — wenn wir dieses Wort hier in seinem ursprünglichen Sinne gebrauchen wollen.

Der Gesangunterricht der Schule anerkennt heute auch als selbstverständliche Pflicht, die Schüler in das Notenverständnis einzuführen. Die Schüler sollen ja auch hier nicht Analphabeten bleiben. Beim schönsten praktischen Singen müßten sie doch dauernd sich musikalisch ganz unselbständig verhalten, wenn ihnen der Unterricht keinen Einblick gäbe in das Wesen der Notenschrift. Gerade der Gesangunterricht, der seine Belehrung anknüpfen kann an das einfache Lied, hat hier ein schönes und dankbares Feld. Nur muß er es verstehen, bei der Erarbeitung der Noten innerhalb des musikalisch Lebendigen zu bleiben: er muß das ursprüngliche Empfinden des Kindes für die Einheit der Tonart zum klaren Tonartbewußtsein steigern können und die singend und horchend gewonnenen klaren Tonvorstellungen auf die Noten übertragen lehren.

Mit Recht hat heute der Musikunterricht ferner die Frage aufgegriffen, die der Weckung und Entfaltung der „schöpferischen Kräfte“ gilt. Wie auf den meisten übrigen Gebieten des Unterrichts kann der Schüler auch bei der Musikübung mehr tun, als nur die überlieferten Lieder zu übernehmen und nachzubilden. Jedes Kind hat mit der allgemein menschlichen Gabe der Phantasie auch die Fähigkeit empfangen, in eigenen Tönen zu singen, und unzweifelhaft lohnt es sich reichlich, diese Kraft im Unterricht zu pflegen. Wenn auch die Phantasie den Einzelnen sehr ungleich zugemessen wird, so ist sie doch durch geeignete Übung bei jedem entwicklungsfähig, und gerade der Gesang bietet uns einfachste Möglichkeiten, alle Kinder immer wieder erleben zu lassen: Auch in mir glüht ein schöpferischer Funke; ein ganz kleiner Künstler darf auch ich sein!

So sehen wir, daß der Gesangunterricht der Schule heute schon eine wichtige Bildungsaufgabe zu erfüllen sich bemüht. Aber die Volksschule muß doch etwas beherzter anfangen, ihre Aufgabe der musikalischen Erziehung noch etwas weiter zu fassen. Senes Goethesche

Wort: „Und nach dem Takte reget / und nach dem Maß beweget / sich alles an mir fort!“ kann den Ausgangspunkt bilden für einen Bewegungsunterricht des Schulkindes, der die Musik nicht vor allem in die Gefühle hinein trägt, wie das poetische Lied dies tut; es muß als notwendige Ergänzung ein Unterricht sein, der mit der Urgewalt rein musikalischer Kräfte das ganze Bewegungssystem des Kindes wohlthätig ergreifen kann. Ein solcher musikalisch gegründeter Bewegungsunterricht müßte wohl dem Kommandodrill unserer Turnsäle einen Teil seiner Rechte streitig machen. Und als zweckmäßiger Bewegungsunterricht in der Schule hat er natürlich nicht Gleiches zu bieten wie etwa der künstlerische Tanz mancher heutigen Richtungen. Die musikalische Bewegungserziehung muß allein eine Lösung und Ordnung gesunder Bewegungsantriebe erstreben; das Kind aller Altersstufen muß immer wieder am ganzen Leibe erfahren können, wie es tut, wenn heilsame, ja heilende musikalische Bewegung sein ganzes Wesen ergreift.

Goethe läßt den Führer Wilhelm Meisters durch die pädagogische Provinz sagen: „Deshalb haben wir unter allem Denkbaren die Musik zum Element der Erziehung gewählt; denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten.“ Dieser Ausspruch erscheint vielen von uns heute noch unverständlich; aber wir kommen seiner Deutung vielleicht etwas näher, wenn wir uns vorstellen, wie innig leibliche und seelisch-geistige Bewegung sich im Menschen verbunden zeigt; wie durch diese Anlage körperliche Bewegung auf das Seelenleben einwirkt und seelische Erlebnisse sich körperlich auslösen wollen. Die Erziehung und der Unterricht auf allen Gebieten können eine große Macht ausüben, indem sie das kindliche Bewegungsleben in der richtigen Weise zu fördern verstehen. Richtig und darum heilsam können aber nur solche Bewegungsantriebe sein, die den innersten Gesetzmäßigkeiten, Notwendigkeiten der Menschennatur abgelauscht sind; die nichts dem Kinde aufdrängen, was der organischen Entfaltung seiner Kräfte fremd und darum hinderlich ist. Richtige Erziehungsrhythmen sind so im weiteren Sinne musikalische Rhythmen; denn wem verschlöße sich, daß der Wunderbau des Menschen und der Welt der Gestirne nach harmonischen Gesetzen gefügt ist, nach musikalischen Rhythmen sich bewegt und erhält. Unsere wahre, den Sinnen vernehmbare Musik aber ist in geheimnisvoller Weise ein Abbild jener „Harmonie der Sphären“ und darum besonders geeignet, unser Erleben und Wollen in die naturgewollten Ordnungen einzufügen.

So verstanden und mit erzieherischer Weisheit verwirklicht, könnte musikalische Erziehung wohl auf den Einzelnen und auf die Gesamtheit höchste Wirkungen ausüben. Diese Möglichkeit hat Goethe, wie wir sehen, erkannt, und wir können nun vielleicht auch die innere Verbindungslinie finden von dort zu dem hochgemuten Worte Richard Wagners: „Die Seele der Musik will sich jetzt einen Leib gestalten, daß sie durch Euch Alle hindurch zur Sicherheit in Bewegung, Tat, Einrichtung und Sitte ihren Weg sucht!“ Wir wissen alle, daß wir in diesen Dingen heute immer noch in ersten Anfängen und unsicheren oder gar verkehrten Versuchen uns bewegen. Doch der Zukunft wird es gelingen, die Musik zum Element der Erziehung zu machen, das heißt: aus dem Geiste der Musik heraus den werdenden Menschen zu bilden. Dann wird die Schule berufen sein, die gesamte Jugend der vollen erzieherischen Kraft der Musik teilhaftig zu machen.

Erster Teil: Der Gesang

I. Das Kind und das Lied

Das Wichtigste, was wir den Kindern auf irgend einem künstlerischen Gebiete geben, besteht zunächst nicht in einem bestimmten Wissen und Können; wir müssen es suchen in den Wirkungen des Unterrichts, die in die Tiefen der kindlichen Seele zu dringen vermögen und dort die Vorstellungen, Gefühls- und Willenskräfte seines höheren Seins beleben und stärken.

Als Grundforderung für den ersten Gesangunterricht setzen wir demnach: das Kind soll zu wertvollen Erlebnissen geführt werden. Diese findet es, seiner Entwicklungsstufe gemäß, vor allem im Lied.

Wir sind unerschöpflich reich an alten und neuen Liedern für Kinder jeden Alters. In der ersten Zeit, da der Gesang noch kein gesondertes Schulfach ist, ergibt sich die Wahl mancher Lieder gar leicht aus dem heraus, was die Kinder im übrigen Unterricht bewegt. Wir erleben den Frühling und singen seine Lieder; wir erzählen und singen von Blumen, Tieren und frohen Festen. Doch ein schönes Lied darf auch immer wieder für sich allein stehen; wir brauchen nicht stets nach Anknüpfungspunkten zu suchen. Ein gutes Lied wie etwa „Weißt du, wie viel Sternlein stehen“ wirkt auch ganz ohne besondere Vorbereitung.

So lange wir die Lieder allein von Mund zu Mund, von Ohr zu Ohr singen, fragen wir nur: Was gefällt uns? Was erfreut und veredelt das Kind? und wir suchen zwanglos gegensätzliche Stimmungen in schönem Wechsel herbeizuführen. Wir wollen bald die gefühlserfüllte Vorstellung der Kinder mehr nach außen lenken, bald mehr nach innen und oben. Das ganze Kindesleben darf in den Gesang hineinspielen.

Im Liede finden wir überdies die mannigfaltigsten Möglichkeiten, das musikalische Erleben der Kinder in Bewegung überzuführen (Wege dazu sollen im zweiten Teil dieser Arbeit gezeigt werden).

Die Kinder lieben das Heitere. Dieser gesunden Neigung zur Freude wollen wir ihr volles Recht lassen. Aber die Lieder der Schule sollen doch nicht nur unterhalten. Neben den munteren, be-

lustigenden Liedchen dürfen wir allmählich immer mehr Raum gönnen dem edlen Lied, ohne daß das erfrischende Heitere deswegen zu kurz kommen soll. Die edle Freude an den Dingen der Heimat, der Natur, die Verbundenheit mit Sonne, Mond und Sternen, mit dem Weltganzen, alles das darf im Lied des Kindes, seinem Alter gemäß, gepflegt werden. Der Ernst, die Feierstimmung, auch die Frömmigkeit, verlangen ihr Recht im Gesang. Wir würden eine der stärksten Wirkungsquellen des Liedes verschmähnen, wenn wir es nicht dazu herbeizögen, durch seine musikalisch-dichterischen Werte des Kindes Empfindung ahnungsvoll höher zu weisen.

Die Doppelnatur des Liedes als musikalisches und zugleich dichterisches Gebilde gebietet uns, sowohl der Weise als den Worten nach sorgfältig zu wählen. Im gehobenen Lied wollen wir jenem lehrhaften und nüchternen Gerede aus dem Wege gehen, das sich selbst mit Dichtung verwechselt. Im heiteren Lied wollen wir so viel wie möglich den wahren dichterischen Reiz dem bloßen platten Gereime vorziehen. Aus Worten wie diesen:

Uns ist wohl, herrlich wohl! Weil der Eltern Herz uns liebt,
Weil des Lehrers Herz uns liebt. Uns ist wohl, herrlich wohl!
die so gar plump daherkommen, kann auch durch die Melodie nichts künstlerisch Gutes werden. Ist aber schon die Sprache des Gedichtes durch den Atem der Musik beflügelt — und nur so kann sie ja Dichtung sein — dann braucht die hinzutretende Melodie lediglich noch die Stimmung glücklich zu steigern, und ein wirkliches kleines Kunstwerk wird uns entzücken. Ein Gedichtchen wie dieses:

Ei, Weilchen, liebes Weilchen, so sag doch einmal an,
Warum gehst du ein Weilchen den Blumen all voran?
trägt den Rhythmus der guten Melodie schon in sich.

Ein Blick in unseren ganzen Liederreichtum hinein zeigt uns, daß den Kinderliedern der neuesten Zeit oft besonders entzückend das Heitere, Neckische, Spielerische gelingt; sie wollen vorwiegend unterhaltsames Spiel sein, gehen wenig über den Kreis des kindlichen Alltagslebens hinaus. Den älteren Liedern eignet mehr innerliche, dichterisch-musikalische Stimmung. Diese suchen wir aber bei den neueren beinahe vergebens. So haben wir allen Grund, auch die allbekanntesten wertvollen alten Lieder weiterhin noch liebevoll zu pflegen; denn wir besitzen kaum schon neues Gleichwertiges, was an ihre Stelle zu setzen wäre.

Die Liederfassungen unserer Schulen wollen dem Lehrer die Wahl der Lieder leicht machen. Doch kann keine von ihnen, auch die vollkommenste, all den mannigfaltigen Verlangen, die das Schul-

leben erzeugt, gerecht werden; darum wird jeder Lehrer immer wieder einmal gern aus andern Sammlungen schöpfen. Wer Einblick zu gewinnen sucht in verschiedene Liederbücher, wer sie vergleicht und dabei Vorzüge und Nachteile entdeckt, wer lernt, selbständig nach wertvoll scheinenden Liedern zu greifen, statt sich lediglich auf das Liedgut seines Schulgesangbuches zu beschränken, der trägt für sich und die Schüler einen großen Gewinn davon.

Die Kinder eines Sprachgebietes brauchen Lieder in ihrer eigenen Mundart. Das Schweizerkind darf auch schweizerdeutsche Lieder singen, das süddeutsche Kind schwäbische und bayerische. Doch nicht ausschließlich soll das ganz Vertraute der Art und der Sprachlaute gepflegt werden. Das Kind soll ja durch den Gesang in eine neue hehlichevolle Welt hineintauchen, und gerade das etwas Fremde des Hochdeutschen ist dazu geeignet, das singende Kind über das Alltägliche hinaus zu heben.

Hier sind eine Anzahl Liederbücher angegeben, die in ihrer Gesamtheit eine reiche Ausbeute an alten und neuen Gesängen jeder Art versprechen. Auch die Lieder und Gedichte, die sich für musikalische Bewegung eignen, die Geh- und Spiel- und Tanzlieder sind in genügender Zahl in den angeführten Sammlungen zu finden. **Sang und Klang fürs Kinderherz.** Eine Sammlung der schönsten Kinderlieder, herausgegeben von E. Humperdinck, Berlin. (Klavierbegleitung und Bildschmuck.)

Ring a - Ring a - Reia, Wien. (Die ersten Reimchen und Bewegungsgedichte.)

Ringe ringe Rose. Ein Liederbuch für die Schweizerkinder, ihre Mütter und Lehrer, gesammelt von E. Heß, Basel (ein- und zweistimmig, überaus reichhaltig.)

Urenfeld, Rindersang. Leipzig.

Such heißa, Such heil Lieder für die Jugend. Wien. (Ein- und zweistimmig, sehr reich an Spiel- und Tanzliedern.)

Rugler, G., Liederbuch für Schule und Haus. Zürich. (Mit methodischem Lehrgang.)

Söde, Fris, Der Musikant. Kinderlieder und Spiele. Wolfenbüttel. (1. Heft einstimmig, teilweise mit einem Melodieinstrument.)

Reinecke, Kinderlieder, 1.2.3. Bd. Leipzig. (Mit Klavierbegl.)

Jaques-Dalcroze, E., Tanzlieder für Kinder. Deutsche Bearb. von Felix Vogt. Paris, Leipzig, Neuchâtel. (Mit Klav.)

Wenz, die goldene Brücke. Rassel.

Noack, Dr. Elis., Mein erstes Singbuch. Mit Benutzung

einfacher Rufe und Volkskinderlieder. Berlin-Lichterfelde. (Methodischer Lehrgang für Tonart und Rhythmus.)

Schotte, Aus Kindertagen, 2 Hefte. Berlin-Lichterfelde.
Der Kleinen Sang und Spiel. Kinderlieder, Spiele und Reime. Gesammelt und ausgewählt von Joseph Lipp. München. (Mit Klavierbegleitung und Bildern; eine Fundgrube für Bewegungsspiele aller Art.)

Allerlei Volkslieder, am Klavier zu spielen und zu singen, von Brandt — v. Knebel, Hannover.

Rühn W. und Friß Haupt, Singbuch für die Kleinen. Lahr.

Aus den angegebenen Sammlungen zusammengestellt, folgt die Angabe einer Zahl bewährter alter und neuer Lieder.

Für die erste Klasse:

Summ, summ, summ
Roti Rösli im Garte
Schlaf, Kindchen schlaf
Schneeglöggli, lüt (Es singt es Vögeli)
Du lieber heil'ger, frommer Christ (Rugler)
Sag mir, du Maientäferlein (Suchheiße)
Es fangen viele Vöglein (Suchheiße)
Der Mond, der scheint, das Kindlein weint
Eh' noch der Lenz beginnt (Ringe Rose)
Sitzt ein Häslein hinterm Haus (Suchheiße)
Ein Rappchen zum Reiten (Reinecke)
Weißt du, wie viel Sternlein stehen
Wer hat die schönsten Schäfchen
Wenn ich ein Vöglein wär
Ruckuck, Ruckuck
Die kleinen Negerlein (Suchheiße)
Gestern abend ging ich aus
Kommt ein Vogel geflogen

Für die zweite Klasse:

Ich weiß ein ganz kleines Haus (Jaques)
Schnick, Schnack, Dudelsack (Reinecke)
Komm, lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün
Wenn fromme Kinder (Ringe Rose)
Ei, Veilchen, liebes Veilchen (Reinecke)
Alle Jahre wieder kommt das Christuskind
Jez hunt de Herbst (Rugler)
Ich bin ein Musikante (Suchheiße)
Hört ihr Herrn und laßt euch sagen (Suchh.)
Alle Vögel sind schon da (Sang und Klang)

Ein Männlein steht im Walde (Ringe Rose)
 O, wie ist es kalt geworden (Ringe Rose)
 In der Wiege seh' ich liegen
 Vöglein im hohen Baum (Ringe Rose)
 Meine Blümlein haben Durst (Suchheißa)
 Die Blümlein sie schlafen (Ringe Rose)
 Es regnet (Reinecke)
 Besen und Rute (Reinecke)

Für die dritte Klasse:

Geh' aus, mein Herz, und suche Freud (Töde)
 Kommt der Mai heran (Jaques)
 Das Wandern ist des Müllers Lust
 Ich seh' ein Schiffelein fahren (Reinecke)
 Ob immer Treu und Redlichkeit (Sang und Klang)
 Wie lieblich schallt (Sang und Klang)
 Es kam ein Herr zum Schöpfli (Ringe Rose)
 Einen goldnen Wanderstab (Ringe Rose)
 Alles still in süßer Ruh (Ringe Rose)
 Maiglöckchen läutet in dem Tal (Ringe Rose)
 Guter Mond, du gehst so stille (Sang und Klang)
 Ich geh' durch einen grasgrünen Wald (Sang u. Kl.)
 Doli Doli Chindli (Ringe Rose)
 Konzert ist heute angesagt (Ringe Rose)
 Lieber Frühling, komm doch wieder (Ringe Rose)
 Auf, auf, ihr Hirten (Töde)
 Goldne Abendsonne (Ringe Rose)
 O, wie wohl ist mir am Abend (Ranon)
 Es fing ein Knab ein Vögelein (Suchheißa)
 Dieser Kuckuck, der mich neckt (Suchheißa)

II. Singen und Horchen

Die neue Schar einer ersten Klasse, nachdem Kinder und Lehrer mit einander vertraut geworden sind.

Lehrer: „Jetzt wollen wir etwas tun, was euch besonders freuen wird. Wir singen zusammen schöne Lieder. — Ich singe euch eines vor, das mir lieb ist. — Horcht, ob ihr es kennt? Vielleicht habt ihr es mit der Mutter daheim schon gesungen, oder manche von euch haben es im Kindergarten gelernt“. — Es ist den Kindern lieb und von Wert, gelegentlich ein ihnen altbekanntes Liedchen wieder zu hören und mitzusingen. Die Kleinkinderliedchen sollen ja der Erinnerung nicht verloren gehen.

L. singt ein liebes allbekanntes Lied, das vielleicht irgendwie paßt zu dem, worüber an diesem Tage schon geplaudert wurde, — etwa „Wenn ich ein Vöglein wär“ oder „Do höch uf den Alpe“ oder „Hänschen klein“. — Einige Kinder können es schon. — L: „Nun singen wir alle, die das Lied können, es euch vor. — Jetzt laßt mich einmal hören, was ihr für Lieder könnt. Wer singt mir eines? — Ei, das ist aber ein hübsches!“ — (So eine Anzahl Kinder; die andern kommen das nächste Mal dran). L. zeigt seine Freude über jedes artige Liedchen. — Leider bringen heute die Kleinen in der Stadt auch schon die mehr oder weniger üblen Schlager in die Schule. Anneli, das sein Lied vorsingt „Ich hab mein Herz in Heidelberg verloren“, tut dies mit derselben Anschuld und Wärme wie die andern Kinder, und freut sich, auch ein anerkennendes Wort zu ernten. — Es wird der Schule nicht leicht sein, mit ihrer einfachen gesunden Nahrung, die sie allein bieten darf, gegen den Schlager zu siegen. Aber das Lied der Schule wird dennoch sich behaupten können, wenn es sich davor hütet, öde und langweilig zu sein, und wenn sie versteht, in edler Form die Saiten des jugendlichen Herzens lebendig zu rühren.

Es ist wichtig, daß die Kinder von der ersten Stunde an und durch die ganze Schulzeit hindurch es als etwas Alltägliches betrachten, immer wieder allein und in kleinen Gruppen zu singen. Die Kleinen sind meist noch so unbefangen, daß sie, erst einmal aufgetaut, gern einzeln singen. Ohne Mühe gewöhnen sie sich auch hier, wie in jedem anderen Unterricht, an Einzelleistungen, und der so geübte Gesang wird den Kindern weit mehr schenken, als das ausschließliche Chorsingen. Alle sollen ja nicht nur gute Sänger, sondern auch gute Zuhörer werden. Beherzigen wir doch, was hierzu Hugo Löbmann („Aus meiner Singstunde“) sagt: „Das Vorherrschen des Klassengesanges ist für die Vertiefung des Kindes in den Geist der Musik das größte Hindernis“. So lange das Kind in der Menge mitsingt, hört es weder den Klang der eigenen Stimme noch den der andern Stimmen deutlich genug. Es kommt aber stark darauf an, sowohl den Klang der eigenen Stimme zu pflegen und allmählich zu veredeln, als auch, hinhorchend zu erfahren, was schön klingt und wie es uns nicht gefällt. Wir dürfen auch nicht unterschätzen, wie sehr die Kinder angeeifert werden dadurch, daß sie ihre Stimmen mit einander vergleichen. Wenn ein Kind schön singt, wie es allen besonders gefällt und zu Herzen geht, so wollen die andern es ihm gleichtun.

Nun lernen wir zusammen ein neues Lied. Da ist es zunächst

wesentlich, daß die Kinder einen lebendigen Gesamteindruck gewinnen, damit die künstlerische Stimmung des Liedes unmittelbar zum Klingen komme. Darum wollen wir ein solches Lied möglichst wenig zerüben, vielmehr es für unsere Anfänger so einfach wählen, daß wir Wort und Ton, diese Einheit, die nur als Ganzes das Lied ausmacht, nicht zu trennen brauchen. — (Vielleicht sagt es uns am besten zu, als erstes mit den immer bewegungsfreudigen Kindern ein Lied zu singen, das für sie zum Bewegungsspiel werden kann, wie dies im 2. Teil „Bewegung“ gezeigt wird; auch dann gilt dasselbe.) — Später freilich wird es auch zweckmäßig sein, daß wir uns zeitweise mit den Worten und der Melodie getrennt beschäftigen, damit sowohl die Musik als solche, als auch die Dichtung, einmal gesondert in das Bewußtsein aufgenommen werden.

Nicht alle Kinder haben daheim mit Eltern und Geschwistern schon das Singen geübt. Manche Stimmchen sind noch kaum geweckt, und die ungewohnten Töne kommen nicht so aus der Kehle, wie das Kind sie singen will. Andere Kinder sind anfänglich noch zu schüchtern, um in der Schule schon zu singen wie der Vogel singt. So tun wir gut, als erste Lieder solche vorzusingen, die durch ihre heitere Art die Kinder sofort gewinnen, sodaß jedes mit Freude mitzusingen versucht: einfach und gemütlich in der Bewegung, mehr taftmäßig straff als fließend im Rhythmus, und so leicht, daß sie im Augenblick erlernt werden können. Kleine erheiternde Schnurren und vertonte Sprüchelchen nach dem Herzen der Kinder, wie wir sie in großer Zahl besitzen, werden leicht die glückliche Singstimmung herbeizaubern.

Das Vorsingen der Lieder durch den Lehrer und das erhorchende Nachsingen durch die Kinder wird bis weit in das dritte Schuljahr hinein der gegebene Weg sein zum Erlernen der Lieder. Das Kind darf hier immer wieder ein kleines künstlerisches Ganzes unmittelbar in seine Empfindung aufnehmen und singend darstellen, und gerade dadurch, daß es noch nicht den Umweg über die schriftlichen Tonzeichen machen muß, wird es in der Übung seiner wertvollsten musikalischen Fähigkeiten am meisten gestärkt. Glauben wir ja nicht, daß der Gesangunterricht erst dann seinen vollen Wert bekomme, wenn das Kind nach Noten singen lernt. Das ist ein Irrtum, wie wir ihn nur zu weit verbreitet finden. Vor allem müssen wir die Sinne und die Seele des Kindes, durch mannigfaltige Erfahrungen, mit den lebendig bewegten Tönen vertraut machen. Erst dann kann die Notenschrift dem Schüler sinnvoll genug erscheinen, so daß er auch durch die Zeichen hindurch noch die Musik als ein Lebendiges zu erfassen vermag.

Doch allmählich werden die Kinder reif dazu, die Töne und Tonbewegungen auch in den schriftlichen Zeichen kennen zu lernen. Zur Erarbeitung der Fertigkeit im Singen nach Noten bekommen dann Melodien ihre Berechtigung, deren Wert nicht in ihrer Schönheit liegt, sondern darin, daß sie sich als Übung zu besonderen Zwecken eignen. Hierzu bleiben die musikalisch wertvolleren Lieder anfänglich zu gut; darum werden wir diese noch eine Zeit lang von Mund zu Mund lernen, auch nachdem die Schüler der dritten Klasse sich bereits an den Übungsliedern im Notensingen üben (Übungsmelodien siehe im Abschnitt „Tonartübungen“).

Der Lehrer wird die vorgesungenen Lieder nicht beliebig anstimmen, sondern sich nach den Bedürfnissen der Kinderstimmen richten. Für die meisten Kinder ist es am günstigsten, wenn wir anfänglich d' als untere Grenze annehmen. Das häufig dafür angenommene c' liegt schon recht tief. Es wird immer noch früh genug sein, dieses singend zu erfassen, sobald es sich dann darum handelt, in den Tonartübungen vom Grundton C aus zu arbeiten. Nach oben brauchen wir dagegen mit dem Tonumfang unserer Lieder nicht allzu ängstlich zu sein. Kinder, die ungehemmt singen, erreichen meist mühelos e". Es ist also beim Gehörsingen kein äußerer Grund vorhanden, mit den Liedern den Umfang von fünf Tönen nicht zu überschreiten. Die Kinder singen ebenso leicht im Umfang einer Oktave. Um also in geeigneter Höhe anzustimmen, gebraucht der Lehrer, wenn er nicht das Klavier oder die Geige zur Verfügung hat, das Stimmpfeifchen oder die Stimmgabel.

III. Die Erziehung zum Schönsingen

Das Singen erhält seinen vollen inneren Wert für die Kinder nicht allein durch den dichterisch-musikalischen Gehalt der Gesänge. Als Lehrende müssen wir uns von Anfang an bewußt sein, daß für die Erfahrung des Kindes ebenso wichtig ist die Art und Weise, wie es seine Singstimme gebraucht.

So singen wir gleich nach den ersten ermutigenden Versuchen unsere Lieder nicht nur von ungefähr so, daß es eben schallt; wir wollen sie auch schön singen d. h. wir wollen aus dem Erleben eines bestimmten Liedes heraus die Art Gesang suchen, wie die Bewegung und Stimmung des Liedes ihn verlangt. Von sich aus bleiben die Kinder im Singen gar zu anspruchslos. Sie sind des Singens schon froh, wenn sie von einem Liedchen nur die Melodie richtig wieder-

geben können und begnügen sich damit. Unsere Aufgabe ist jedoch hier, zu erreichen, daß sie auf den eigenen Gesang achten lernen, daß sie deutlich erfahren: es gibt schönere und weniger schöne Töne und: wir können unsere Stimme geschickter machen, wenn wir sie pflegen.

Wenn die Kinder ein Lied singen, so kann ein anregendes Wort schon viel bewirken. Wir sagen etwa: „Singt das lieblicher! oder — zarter! oder — frischer! — heller! — leichter! — kräftiger! oder — dunkler! — das Liedchen will es so haben.“ Solche Hinweise wirken sehr belebend auf das bewußte Gestalten des Gesanges. Mit Worten wie: zart, frisch, leicht und dem unmittelbar folgenden Vorbild: „Hörcht, so wie ich jetzt singe“, geben wir den Kindern bewußte Vorstellungen des Schönen; durch diese bekommt ihr Singen einen neuen Anreiz.

Der größere Teil unserer Lieder für die Kinder hält mit ganz kleinen Schwankungen einen einheitlichen Grundzug fest, wie etwa „Alle Vögel sind schon da“ oder „Wer hat die schönsten Schäfchen?“ An ihnen üben wir auch das gleichmäßige Durchführen einer Vortragsart. Andere Lieder erlauben es oder fordern es sogar, daß die einzelnen Strophen oder Strophenteile in verschiedener Art dargestellt werden. Das sind willkommenen Gelegenheiten, die Kinder für gesangliche Unterschiede und besondere Schönheiten feinfühlig zu machen. Lieder in Gesprächsform wie „Zeislein, Zeislein, wo ist dein Häuslein?“ und manche der dramatisch angelegten Spiellieder, etwa „Säulein in der Grube“ oder „Trauer über Trauer . . .“ eignen sich trefflich dazu.

Immer aber bleibt das erste, daß wir es verstehen, das Kind für das zu singende Lied zu erwärmen; denn nur aus warmem, aufrichtigem Herzen können wir lebendig und schön singen.

Wir können so schon beim Singen ganzer Lieder bei unseren kleinen Sängern auf die Verfeinerung des Stimmtones aus dem Gefühl heraus hinarbeiten; doch allmählich wollen wir das Schönsingen auch in besonderen Übungen pflegen. An kleinen geeigneten Übungseinheiten können wir am besten das Bewußtsein der Kinder stärken für die einzelnen Schönheiten des Singens selbst. Im schönen edlen Ton an sich, nicht nur im Lied, wollen wir das Schöne des Gesanges erleben lassen. Wieder ist die wichtigste Vorbedingung, daß auch dieses Üben nichts mit bloßem Drill zu tun habe. Die Kinder müssen es mit voller Empfindung tun können; denn mit unergriffenem Sinn würden wir uns vergeblich um den schönen Ton bemühen.

Unsere Übungen sollen fördern die Reinheit und den Wohl-
laut der gefühlserfüllten Stimme, ihre Geschmeidigkeit und
ihre Tonfülle, und diese Eigenschaften des Gesangstones müssen
sich verbinden können mit einer richtigen und sorgfältigen
Ausssprache der Sprachlaute. Als Lehrern schwebt uns ein
Idealbild des schönen Tones vor. Nach diesem gestalten wir selbst
alles, was wir den Kindern vorsingen. Das gute Vorbild ist hier
gewiß eines der günstigsten Mittel zum schönen Gesang der Kinder.
Wir müssen aber überdies auch wissen, worauf es dabei im Einzelnen
ankommt; und aus unserer Einsicht heraus können wir versuchen,
die Übung so zu gestalten, daß sich diese Dinge schon auf der Unter-
stufe zur Freude, ja nicht zur Langeweile! der Kinder antönen lassen.

Wir greifen etwa eine kurze hübsche Stelle mit ansprechendem
Wortlaut aus einem den Kindern vielleicht noch unbekanntem Lied
heraus und singen sie vor, oder wir wählen zu demselben Zweck ein
losgelöstes Motiv, dessen Worte wir für die Kinder beliebig wählen
können. Wir halten das Üben an kurzen aber reizvollen
Einheiten deshalb für günstig, weil die Kinder dabei ihre Aufmerk-
samkeit für eine kurze Zeit ausschließlich ganz wenigen Einzelheiten
widmen können, während beim Singen einer ganzen Liedstrophe die
innere Teilnahme rasch weiterfließen muß. —

L.: „Ich singe euch etwas vor; das wollen wir singen lernen
so schön wir nur können. Hört!“ — L. summt:

1.



(Son-ne, Mond und Ster-ne leuch-ten uns von fer-ne.)

2. 3.



(Die Kinderlein sie schlafen.) (Wie-ge, Klei-ne Wel-le.)

Nach wiederholtem Summen eines solchen Sätzchens, L.: „Ihr
hört, wie da die Töne leise auf und nieder schweben. — Aber wenn
ich so summe, da bleiben sie ganz »im Häuschen drinnen«, sie kommen
nicht heraus. — Nun laßt diese Töne auch »im Häuschen drin«
klingen!“ — L. summt noch einmal vor; alle Kinder, einzelne und
Gruppen summen nach. — L.: „Nacht es so leicht, daß ich euch
gar nicht ansehen kann, daß ihr singt“. — Dann: „Setzt wollen wir
aber die eingesperrten Töne herauskommen lassen.“ L. singt sanft,
doch ganz klar, mit ausgeprägter Aussprache das Tonsätzchen, mit
unterlegten geeigneten Worten. — „Setzt haben die Töne Kameraden

bekommen — Singt das recht fein und deutlich. — Flüstert einmal das Sätzchen nur! — Gerade so fein sollt ihr sprechen, wenn ihr singt.“

Darauf noch folgende Übung. L.: „Nun wollen wir einmal das Liedchen X, das wir schon oft gesungen haben, summen. Horcht!“ L. summt. „Kennt ihr es noch? Jetzt hat es die Worte verloren.“ — Die Kinder summen die Melodie. — L.: „Spürt, wie die Töne euch ganz im Kopf oben klingen! — Jetzt wollen wir aber dem Lied die Worte wieder geben. Macht, daß ihr jetzt eben solche schöne Töne singt wie vorhin beim Summen.“

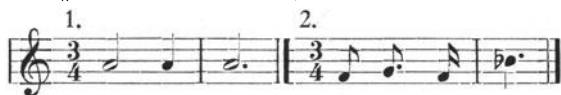
Durch solches vorbereitende Summen erzielen wir für das Singen große Vorteile. Die Kinder gelangen so am leichtesten zu einer reinen und richtigen Sönggebung, weil sie beim Summen von selbst weder die Halsmuskeln noch die Gesichtsmuskeln zu stark anspannen; dadurch drücken sie auch nicht auf den Ton: er bleibt locker und rein, wird mühelos gesungen und ermüdet die Stimme nicht. Beim Summen bekommt ferner der Ton ohne bewußte Anstrengung die innere Klangwirkung (Resonanz) und Verstärkung, die erst den Gesangston wertvoll macht. Die Kinder spüren deutlich dieses Schwingen des Tones im Kopf und vorn im Mund, und wir können jederzeit von dieser ihnen bald wohlvertrauten Empfindung aus zum richtigen volltönenden Singen hinweisen. Den gewöhnlichen flach herausgestoßenen unveredelten Ton können wir schon bei den kleinen Schülern vermeiden. Das Summen verhindert auch das ungebührliche Hinaufdrücken der Bruststimme über ihre natürliche Grenze e'—f', und endlich lernt das Kind an den gesummen Einzelsätzchen und Liedern feinen Atem sparsam verbrauchen und treibt auf diese Weise unbewußt die beste Atempflege. Wir halten dies für richtiger als besondere Atemübungen, bei denen die Kinder ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Atmen richten sollen, was diesem Lebensalter wohl noch wenig gemäß ist. Dagegen tun wir gut, die Kinder darauf achten zu lehren, daß sie tief atmen sollen, „so wie ihr den Wohlgeruch einer Blume tief in euch hineinzieht“, wo sie beim Gesang atmen und nicht atmen sollen. Auch dadurch sorgen wir für eine gute Atmung, daß die Kinder beim Singen die Hände ungezwungen auf dem Schoß falten und nicht etwa auf dem Rücken, weil dies eine dauernde ungeeignete Spannung der Brustmuskeln ergeben würde. — Die Kinder stehen beim Singen, auch der ungehemmten Atmung wegen.

Der richtige Gebrauch der Stimme, wie er sich vom Summen aus ergibt, erhält seinen vollen Wert durch das Hinzutreten der

uns froh! — Kling und Klang, froher Sang! — Sonnenschein, leuchtest fein! o. a. — Das gewählte Wortsäßchen sehr sorgfältig sprechen — gelegentlich auch flüsternd. — Darauf das Tonsäßchen summen, „damit die Töne sich daran gewöhnen, bei den Lippen zu klingen“, dann mit den Worten singen. Alle — Gruppen — Einzelne.

Auf solche, nur wenige Minuten dauernde Übungen folge stets das unbefangene Singen eines vertrauten Liedes, wobei die Kinder einen nun gegebenen Wink zum Schönsingen immer geschickter befolgen werden.

Eine andere Übung dieser Art: L.: „Wer sagt mir ein schönes Wort — ein Frühlingwort vielleicht? — Dem wollen wir dann einen Ton geben, oder eine Melodie. — „Hörcht! Ich sage euch zuerst eines.“ — Mit möglichst klarer, langsamer und gefühlserfüllter Aussprache 1.: „Heimatland!“ 2. „Du weite Welt!“ — Jetzt singe ich es:



Hei = mat = land! Du wei = te Welt!

— So auch die Kinder — Einzelne. — L. vertont auf einfachste Weise die passenden Worte oder ganz kurze Sätze, welche die Kinder sagen; entweder auf einen Ton, oder indem wir die Sprachmelodie, die schon im gesprochenen Wort lebt, hier lediglich in den Gesangston hinein steigern. Beispiele:



Som = mers = zeit! Schnee = glöck = lein läu = te! Gu = ten Tag!



Röß = lein hopp, lauf Ga = lopp!

Solche Versuche können die Kinder in anregender Tätigkeit zu dem hinführen, worauf es hier ankommt: zur sorgfältigen Tongebung und Aussprache der verschiedenen Laute und Lautverbindungen.

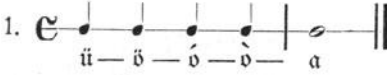
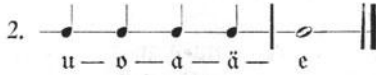
Als Lehrende müssen wir wissen, daß sich die einzelnen Laute zum richtigen Singen sehr ungleich eignen. Beinahe von selbst stellt sich die richtige Tonbildung ein bei den Vokalen u, ü, o, ö; besonders wenn wir sie auf die stimmhaften Konsonanten m, n, l, s, w folgen lassen, die selbst schon die Stimme nach vorn leiten. Wörter, die beginnen wie: Mutter — Morgenrot — müde — Frühling — Vöglein — Röslein rot — möchte singen — fuselisu — werden leicht richtig gesungen und beeinflussen auch günstig die schwieriger zu

singenden Lautgruppen in einem Satz durch die Tatsache, daß jene von selbst die Gesangsorgane richtig einstellen.

Zu den schwierigen Singlauten gehören a - e - ä - i -, die, wenn wir nicht besondere Sorgfalt anwenden, stets flach und un schön bleiben. Diese Fehler zeigen sich dann am stärksten, wenn wir, unbewußt, die Mundwinkel zu weit seitlich zurücknehmen; daher müssen wir hier anstreben, den Mund nur mäßig zu öffnen — auch bei a, e, ä, i geneigt sein, den Mund zum u zu formen! — und die Lippen nicht anzuspannen. — Gewiß dürfen wir unsere Kleinen in keiner Weise mit solchen Dingen plagen; doch wir müssen sie richtig vormachen können, und darum sollten sie dem Bewußtsein der Lehrenden nicht fremd sein.

Carl Eis, der in seinem Buch „Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung“ für die Stimmpflege in der Schule wertvolle Winke gibt, und dessen Spuren wir hier folgen, empfiehlt den Lehrern, die schwierigen Vokale aus der U-Stellung zu entwickeln, zunächst stets mit den günstigen anlautenden Konsonanten, so: 1. m (n l w s) -u-o-a; 2. n-u-ö-e; 3. w-u-ü-i; 4. f-u-ö-ä. Warum sollten wir nicht unsern größeren Kindern einmal singend und sprechend gerade auf solche Weise zeigen, wie die Laute miteinander verwandt sind und allmählich in einander übergehen können?

L.: „Hört, was ich euch vorsinge und dann sagt mir, was ihr gehört habt.“ L. singt auf einem Ton von beliebiger Höhe, etwa innerhalb e' bis a':

1.  2. 

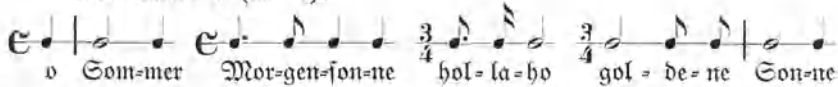
ü - i - e - ä; o - a - ä - e - i - ü; ö - e - ä - a - o - u.

„Versucht es auch so. Macht, daß der Ton immer dort bleibt, wo er zuerst schon ist. Dort klingt er ja am schönsten.“

Wenn wir es vorziehen, diese Dinge noch nicht an die Kinder heranzubringen, so mögen die Übungen uns Lehrern selbst ihre Wohltaten erweisen.

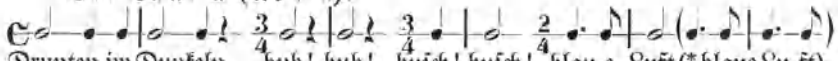
Den kleineren und größeren Schülern werden gelegentliche Übungen wie die folgenden, die einen Laut in seiner Besonderheit beleuchten wollen, Freude machen. Wir greifen wieder aus einem zu singenden oder schon gesungenen Lied ein reizvolles — hier dem gewollten Laut nach geeignetes — Wort heraus. 1. Wir summen auf einem beliebigen Ton dessen Rhythmus; 2. Wir singen das Wort mit möglichst vollkommener, gleichbleibender Tongebung.

Der Laut o (m - o):



und viele andere. — Auch das offene o wird beim Singen etwas geschlossener, doch nicht ganz wie bei „hoch oben“. — „Wer weiß ein anderes schönes O-Wort, das wir singen könnten?“ — Mohren, Mohnblume, Monatsröschen, Morgenstunde, zum Nordpol!, große Not, ohol, von Ort zu Ort, Otto, komm! —

Der Laut u (M-o-u):



ebenso: Sum-men und brum-men; Gu-ten Mor-gen; Kuckuck. Bei Doppellauten (*) schließt der zweite Vokal ganz zuletzt an; au wird singend

ausgesprochen wie offen o u; eu wie offen o e; ei wie dunkel a e
 Raum leuch-te Mai-en

Die Laute ü $\frac{3}{4}$ Die Laute i (*) wird
 und ö (n-ü-ö) $\frac{3}{4}$ Bübchen Mü-de bin ich* dem offenen ö
 angenähert.

Ebenso: Früh-ling, schö-ner Frühling; süß-se Dief-te; Blümlein rot und blau; möch-te singen, möch-te sprin-gen; Glöck-lein klingen, Vögel sin-gen.

Ähnlich der Laut i (l - ü - i): $\frac{3}{4}$ Lieb - li - ches Lied

Li-ri-lie-ren, mu-si-zie-ren, Bien-chen; liebes Licht; Ringlein rund; Laßt uns das Kind-lein wiegen, das Herz zum Kripp-lein bie-gen. Freu-et euch: fro(offenes o)-iet o(offen)-ech.

Der Laut a (u-u-o-a): Das gesungene a ist etwas dunkel, ja nicht hell, doch nicht wie das gesungene offene o:

Al - le Vög-lein Im Ma - ien
 ebenso: Zum Wald, zum wei-ten Wald; Heimat-land; Schlaf ein! Wach auf! Sei-li-ge Nacht! Leise, Knabe, leise! der Mond geht auf die Reise. Wei-den nei-gen sich weit und breit.

„Anderer schöne A- und Ei-wörter?“ Abendstern, Abendrot, Lachen und Weinen, Labfal, meine Heimat.

Die Laute ä und e $\frac{3}{4}$
 (m-o-a-ä-e; m-ü-i-e): Le - be wohl die Dre-scher, sie dre-schen
 Schmet-ter-ling; wär ich ein Vög-lein!; weiß wie Schnee; ju-be!

Wenn wir beim Singen einzelne Töne aushalten, so fördern wir bei richtiger Tongebung die Klangfülle der Stimme. Sollten unsere Liederbücher uns zu wenig ausgehaltene Töne bieten, dann tun wir gut, geeignete Motive zu suchen, an denen die Kinder den langgezogenen Ton erfahren und pflegen können. Dieser soll, ungestört durch wechselnde Laute, sich entwickeln können, etwa wie in den folgenden Beispielen:

{ Sang er-schallt, } Lo - bet Gott, den Herrn! Rot, rot Rö-se-lein!
 { daß es hallt. }

— Nach der Unterstufe wird aus dem ausgehaltenen Ton heraus allmählich vorsichtig der für den ausdrucksvollen Gesang so wichtige Schwellton gebildet.

Auch die Geschmeidigkeit der Stimme zu üben, muß uns wichtig sein; denn nur die leicht bewegliche Stimme vermag die melodische Art unserer wirklichen Gesänge wiederzugeben. Es ist wahren Gesänge eigentümlich, daß er gern über den gleichmäßigen Rhythmus der Wortsprache hinausgeht, um in der freieren und reicheren musikalischen Bewegung zu weben. Eine Melodie, die ihrem musikalischen Willen eben so stark folgt wie dem des unterlegten Textes, wird wie diese:

R. Winterfeld

Al - les still in sü- ßer Ruh', drum mein Kind, so schlaf auch du!

Drau-ßen säu-felt nur der Wind, zu, zu, zu, schlaf ein, mein Kind!

oder die bekannte: usw.
 Es kam ein Herr zum Schläß-li

etwas innerlich viel Beweglicheres an sich haben, als jene Melodien, deren Rhythmus sich beinahe ganz dem gebundenen Worttakt unterordnen. Wir finden diese starre Art Rhythmus heute sehr stark verbreitet; nicht nur in straffen, marschartigen Liedern, wo er selbstverständlich am Platze ist, wie in


1.  2. 

{ Zum Rei-gen her = bei } Wan-dern ist des Sän-gers Lust!
 { im fröh-li-chen Mai! }

Auch in Gesängen, denen ein freieres Strömen der Melodie mehr angemessen wäre, hat in neuerer Zeit die Herrschaft des schematisch aufgefaßten Wortrhythmus überhand genommen. Zwei Arten von Vertonung derselben Worte mögen dies verdeutlichen:

1. Fleißiges Vächlein.

J. J. Schaublin

 usw.

Was eilst du so, du Väch-lein froh, durchs grü-ne Tal da-hin?

2.

R. A. Kern

Jenes musikalisch-be-
 usw. weglidere, vom Wort-
 takt unabhängigere Da-
 hinsfließen der Töne ist

ohne Zweifel mit das Ursprünglichste und Wertvollste des Gesanges, und wir tun gut, schon bei unsern jungen Sängern nach und nach den Liedern nachzugehen, deren Melodien nicht nur den Takt, sondern auch den strömenden Rhythmus der Musik besitzen. Unsere Liedersammlungen für die unteren Klassen sind zu arm an Liedern mit blühender Melodie, wohl aus der Erwägung heraus, daß die Kinder ihre Notenwerte noch nicht lesen könnten. Aber die Kinder singen ja noch nicht alle Lieder nach Noten, und das, was auf dem Papier schwierig aussieht, ist es bekanntlich nicht auch gleicherweise für das aufnehmende Ohr.

Darum geben wir den Kindern, wo es nur angeht, Melodien, die in ihrem Rhythmus reicher sind als die gesprochene Rede; Melodien, die sich streckenweise überhaupt vom Wort frei machen.

Wir spüren, sobald wir darauf achten lernen, daß gerade jene Lieder, bei denen die Melodie nicht sklavisch dem Worttakt folgt sondern rhythmisch freier sich ergeht oder gar wortlos weiterspinnt, uns musikalisch stets viel stärker erfassen als die andern. Wenn wir nach der merkwürdigen Beliebtheit gewisser älterer Lieder fragen, so werden wir finden, daß sie diese gar oft dem freien melodischen Fluß des Ganzen oder einzelner ihrer Stellen verdanken, z. B.



Freu = = e, freu = e dich, o Chri = sten = heit!
 oder „Willkommen o seliger Abend“.

Denken wir hier auch an das von unseren Schweizerkindern viel gesungene „Do höch uf den Alpe“, bei dem der volle Schwung erst einsetzt beim ausklingenden Jodler. Dieses Sichhingebenwollen dem rein Gesanglichen ist die treibende Kraft bei unsern Jodlern überhaupt.

Zum Üben des fließenden Gesanges mit geschmeidiger Stimme eianen sich für die Kinder wieder vorzüglich einzelne Motive. Etwa :

1. Leicht

Son-nen-schein, scheinest mir ins Herz hin-ein!

2. Fließend

{ Murm = le, klei = ne Wel = le, }
{ in dem Bäch = lein hel = le! }

Das Singen bedarf nicht unbedingt der Worte; wir geben den Singenden ein willfähiges und reiches Ausdrucksmittel in die Hand, wenn wir ihre Neigung und Fähigkeit immer wieder einmal auf den Gesang ohne Worte richten.

1. Ei = = = = a!

2. U = = = = men.
oder: U = men, U = men.

3. U

4. lio = = ba! lio = = ba!

5. Dii = dii = i = dii = i = dii!

So sehen wir — auf welchem Gebiete der Stimmpflege es auch sei — daß uns neben der Pflege

des schönen Liedes auch kleine Übungseinheiten wertvoll, ja unentbehrlich werden können. Erfahrungsgemäß singen die Kinder solche kurzen Übungen, die ihnen sinnvoll erscheinen, sehr gern; wir Lehrenden tun deshalb gut, uns dieser lohnenden Übungsform mit Sorgfalt anzunehmen.

★

Eine wirkliche Sorge des Gesangunterrichts sind die dauernden „Brummer“. Während manche Kinder zuerst nur brummen, weil sie noch zu schüchtern oder des Singens ungewohnt sind, und im Laufe

der Zeit ganz ordentliche Sänger werden, gibt es in vielen Klassen einzelne Kinder, denen die Stimme nicht von selbst gehorchen lernt. Wir wissen aus zahlenmäßigen Untersuchungen, daß von tausend Kindern etwa zwei nicht musikalisch sind, das heißt, sie haben ein so geringes Unterscheidungsvermögen für Töne und Tonwirkungen, daß ihnen Musik nicht viel mehr als ein Geräusch bedeutet. Solche Kinder, die meistens, aber durchaus nicht immer, zu den schwächer Begabten überhaupt gehören, werden nicht singen lernen. Die andern „Brummer“ aber, die Freude zeigen an den Liedern und die Melodien auch deutlich wiedererkennen, haben in der Regel eine entwicklungs-fähige Stimme, wenn sie auch selten wirklich gute Sänger werden können.

Diesen Kindern werden wir nur dadurch helfen, daß wir öfter mit ihnen einzeln üben. Wir müssen mit ihnen die Kraft entwickeln, die Töne, welche sie sich richtig vorstellen, auch richtig bilden zu können (die Stimmbänder müssen gekräftigt werden). Zu diesem Ziel müssen wir erst einen oder zwei Töne sichern, und zwar können wir dies gut zunächst vom mittleren Sprechton des Kindes aus. Wir lassen einzelne Worte oder Sätzchen auf einem Ton sagen, die Sprechstimme darf dabei nicht auf- und absteigen. Solche Sätzchen sagt das Kind bald etwas höher, dann wieder tiefer. Dann versuchen wir auf dieselbe Weise erst einen, dann mehrere mittlere Gesangstone sicher zu erobern — immer mit gefuhlsbetonten Worten und Sätzchen! damit das Kind mit innerem Anteil üben kann. Auch hier gewinnt es durch Summen zunächst am leichtesten den eigentlichen Gesangston. Die Kinder, deren wir uns in solchen besonderen Übungen sorgfältig annehmen, können nach einiger Zeit mit Freude und Gelingen richtig mitsingen. Als Nachbarn guter Sänger werden sie ihr Bestes leisten; denn im selbständigen Singen bleiben sie oft noch lange oder gar dauernd unsicher.

IV. Vom Singen in eigenen Tönen

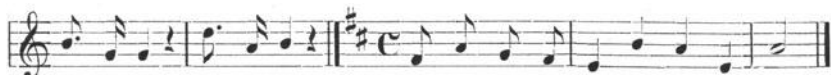
Unsere Kinder haben nicht nur jene musikalischen Kräfte in sich, die sie dazu fähig machen, die vorhandenen Lieder mit Empfindung und schöner Stimme nachzubilden. Sie besitzen, wie wir heute wissen, im allgemeinen auch die Gabe, in eigenen Tönen zu singen. Wir brauchen nur den Weg frei zu machen zu den Quellen, aus denen das kindliche Gestalten in Tönen aufsteigen kann, und die meisten unserer jungen Schüler werden mit Lust und muhelosem Gelingen eigene kurze Melodien schaffen.

Uns Lehrern muß hier bewußt sein, daß bei der Übung der kindlichen Phantasie nicht die Leistung als solche das wichtigste ist, etwa die besonders wertvolle Eigenart der von den Schülern gestalteten Melodien. Was zuerst an Werten herauskommen mag, ist zunächst recht wenig wesentlich. Dagegen ist von größter Bedeutung, daß das Kind mit Freude gewahr werden kann: „In mir selbst schlummern Melodien! Ich kann in eigenen Tönen singen!“ Das Glücksgefühl des in Tönen gestaltenden Kindes, dieser innere Erfolg, darf von uns als das eigentliche Ergebnis der schöpferischen Versuche betrachtet werden; dieses kann sich aber auch dann voll auswirken, wenn die ursprünglichen Kräfte des Kindes sich in noch so bescheidenem Maße zu äußern vermögen.

Damit dieses unschätzbare — auf jedem Gebiete des Unterrichts heute als wertvoll erkannte — Erlebnis den Kindern zuteil werden kann, ist als Vorbedingung eines notwendig: die günstige Stimmung muß in der Klasse entstehen können, aus der heraus die Kinder völlig zwanglos singen mögen. Nur aus bewegtem Gemüt können lebendige Tongestalten hervorquellen. Alles wahre künstlerische Gestalten — und um dieses handelt es sich hier in kindlicher Form — kann sich ja nur aus einem Erlebnis heraus vollziehen; darum gilt es zuerst, das Spiel der kindlichen Gefühle durch geeignete Anregungen anzufachen. Da kommt dem Lehrer eine ureigene Gabe der Kinder stark zu Hilfe; es ist ihre leicht zu erregende Einbildungskraft überhaupt. Gelingt es uns, aus irgend welchen, dem Kinde naheliegenden Zusammenhängen heraus seine Phantasievorstellungen zum Spielen zu bringen, dann ist der Boden auch bereitet für das Spiel der musikalischen Erfindungskraft. Auf verschiedenen Wegen können wir so zum frei gestaltenden kindlichen Gesang gelangen.

Besonders leicht kommt die eigene Phantasietätigkeit in Schwingung durch das Erleben und Darstellen schon gestalteter Kunst; hier im Musikunterricht ist dies hauptsächlich das gesungene Lied oder das dichterisch gefügte Wort. So versuchen wir etwa aus der angeregten Stimmung eines eben gesungenen Liedes heraus die eigene gefühlsmäßige Erfindung der Kinder anzuregen.

1. Die Kinder haben soeben vom „Vöglein“ gesungen. — L.: „Wir rufen einmal dem Vöglein in Tönen zu; wir möchten es so gerne bei uns haben.“ L. singt etwa:



Vö-ge-lein, flieg zu mir! oder: Lie-bes klei-nes Vöglein, sing noch mehr!

„Wer will dem Vöglein in eigenen Tönen etwas zurufen?“ — Zuerst werden manche Kinder dazu noch zu schüchtern sein. Da wird es ihnen Mut machen, wenn wir verschiedene Kinder, jedes nach seiner Art, ein gleiches Wortfäschen singen lassen. Etwa:



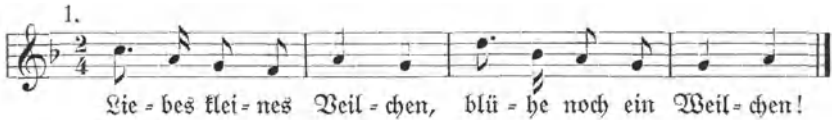
Jedesmal wiederholen wir ausdrucksvoll das von einem Kind Gesungene. Dadurch sieht es seine kleine Leistung anerkennend aufgenommen; es wird ermutigt. Wo ein Kind sich noch nicht selbständig herauswagt, helfen wir ihm mit musikalisch gefärbtem Sagen des Säschens oder mit anregender Gebärde der Arme und sprechendem Mienenspiel nach. Schon nach den ersten Versuchen werden die Kinder einander mit immer anderen melodischen Einfällen übertreffen. Zudem erleben sie auf diese Weise eindrucksvoll, wie sehr und wie vielfältig das Wort in seiner Ausdruckskraft bereichert wird durch den Gesang. — L. bemerkt etwa: „Ei, das klang aber zart — mutig — innig — bittend — kräftig — munter — lustig — lieb — lebhaft —; immer sagen unsere gleichen Worte wieder etwas anderes!“

Ähnliche Versuche lassen sich zwanglos von den meisten Liedern der Kinder aus anstellen. Damit sie glücken, müssen wir es nur verstehen, den Augenblick und die Art der Anregung der kindlichen Schaffenslust günstig zu wählen. Es gibt hier keine Regel. — Nach dem Lied vom Frühling finden wir eigene Worte und Töne, um ihn zu begrüßen. Aus dem einfachen Ausruf wird leicht ein hübsches Verspaar. Etwa: Tra-ri-ra! O Frühling bist du da? — Hei, juhei! hei, juhei! wie lustig ist's im Mai! Tra-la-la-la-la, ihr Blümchen fern und nah! —

Beim Lied „Alle Vögel sind schon da“ ist dem weiteren Ausmalen der Stimmung keine Schranke gesetzt. Etwa: Ruckuck, Ruckuck im grünen Wald, Sag kommt der Frühling bald? — Pink, pink, pink! Ich bin der lustige Fink. —

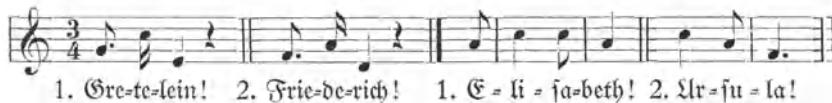
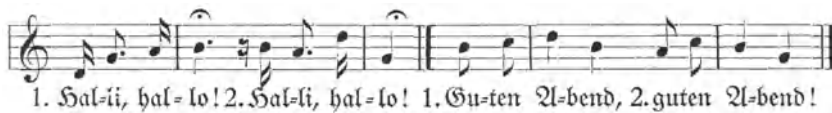
Nach dem Liedchen „Marie auf der Wiese“: Margritlein auf der Wiese, Sprich doch, wo ist die Liese? — Gelbe, rote Blümelein Wiegen sich im Sonnenschein! —

2. Wir können auch in der Sprachstunde von der dichterischen Sprache zum Gesang aufsteigen. Die Kinder dürfen immer wieder einmal erfahren, wie gerne das Gedicht zum eigentlichen Gesang wird. L.: „Wir wollen versuchen, dieses Sprüchlein als Liedchen zu singen. — Wer will es tun? — Soll ich es zuerst probieren? Horcht! Etwa:



sungen für diese Aufgaben. Jedes Lesebuch stellt uns eine Anzahl geeigneter Gedichtchen für solche Übungen zur Verfügung — die Ringelreihen und Abzählreimchen nicht zu vergessen. — „Das kann jedes von euch anders.“ Erfahrungsgemäß singen die Kinder auch gern größere Strophen aus dem Stegreif, nachdem sie einmal genügend ihre Kräfte an solch kleineren Ganzen geübt haben. Das Liederbuch „Suchheißa“ 2. Teil bringt eine Sammlung kleinerer und größerer Gedichte, die sich zur Vertonung durch die Kinder trefflich eignen.

3. Sehr günstig wirken auf die Erfindungslust der Kinder Worte, die als Frage und Antwort, als Zurufe erscheinen. Solche mögen mit ganz kurzen Rufen ihren Anfang nehmen. L. beginnt, ein Kind antwortet. — Zwei Kinder singen einander zu. — Wir sagen einander in Tönen „Guten Morgen!“ — Oder:



Dann kleine Singgespräche. Zu einem Lied vom Vöglein: Vöglein klein, wohin willst du? Ich fliege meinem Nestchen zu. — Zu „Summ, summ, summ“: Was willst du aus dem Tröpfchen machen? Für dein Mündchen gute Sachen. — Zu Hänsel und Gretel: Knusper knusper Knäuschen, Wer knuspert an meinem Häuschen? Der Wind, der Wind, das himmlische Kind! — Zeislein, Zeislein, wo ist dein Häuslein? Hoch, hoch im Baum! — Ei warum, ei warum? Ei darum, ei darum!

4. Besonders fruchtbar sind die Versuche, bei denen es uns gelingt, zur freien Tonphantasie ohne Worte vorzudringen. So können wir zu einem beliebigen munteren Lied einfach weiterfangen. L. am Ende der Strophe: „Das sollte noch weitergehen! Versuchen wir es einmal auf lala weiterzufangen, aus dieser Melodie heraus!“ — Wir müssen hier nur den Takt walten lassen: wo geht solches an? Wo dürfen wir dagegen das Lied in seiner ursprünglichen Fassung nicht antasteten? Ein Lied wie „Mit dem Pfeil, dem Bogen“ hat seinen Nachklang auf tralala gewiß aus dem Bedürfnis heraus empfangen, die musikalische Bewegung und Stimmung der Melodie noch weiterzuspinnen, trotzdem Worte dazu nicht mehr da sind. Dasselbe ist bei allen Liedern mit geträllertem Ausklang der Fall, und wir selber dürfen das aus unserer Sangeslust heraus auch immer wieder einmal tun. Bei „Kommt ein Vogel geflogen“ etwa:



5. Weiter können wir aus geeigneter Stimmung heraus ganze Trällerliedchen fangen. Diese gelingen dann am frischesten, wenn die Kinder sie sich als Tanz- oder Wanderliedchen vorstellen. L.: „Wie möchtest du singen draußen im grünen Wald? Ihr andern marschierst dazu.“ „Wie mag das Tänzchen fürs kleine Brüderchen geklungen haben?“ „Zu was für einer Musik möchtest du gerne tanzen?“ „Wie hat wohl die Mutter zum Tanzen gesungen nach dem Sprüchlein: Tanz, Kindelein tanz, Deine Schühlein sind noch ganz . . . eia hopsassa fidirallalla.“ — „Jetzt wollen wir kräftig marschieren und brauchen dazu eine stramme Musik; wer bläst einen feinen Marsch?“

6. Leicht und lustvoll kommt die freie Melodieerfindung der Kinder in Fluß, wo sie sich vorstellen dürfen, wie eine Violine, ein Horn spielt. L.: „Zwei Hörner im Wald, das eine weit weg, rufen einander zu; das eine bläst:



das zweite?“ Oder zum Lied, die Post ist da: „Was bläst der Postkutscher auf seiner Trompete? Manchmal bläst er nur ein paar schöne Töne.“ „Wie spielen die Musikanten beim Fest zum Tanz auf?“ Bei den Liedern: „Ich bin ein Musikant, und komm' aus Schwabenland“ und „Wir sind lust'ge Musikanten“ wird für jedes Instrument seine eigene Weise gefunden.

Bei den Übungen im Schönsingen der Laute (s. dort) ergibt sich zwanglos auch die Anregung: „Jetzt wollen wir einmal allein auf dem Laut o - a - u - ü - ö - in eigenen Tönen etwas singen — es soll ohne Aufhören weiterfließen, bis wir neu atmen wollen. Hört! Ich singe euch zuerst eine solche Melodie vor:

1. o

2. ü

3. ii

Auf diese Weise pflegen wir auch im Erfinden immer wieder einmal die zusammenhängend fließende Gesanglinie, die ganz ohne Rücksicht auf das Wort entstehen

kann. Solche ganz freie Bildungen, die wohl vom Lehrer vorgefungen werden, aber nicht zum Nachsingen bestimmt sind, ermutigen die Kinder, einmal ganz dem zu folgen, was aus dem Innern heraus klingen mag, wenn gar keine bestimmte Aufgabe zu lösen ist.

7. Als musikalisch-dichterische Übung in einem ergänzen die Kinder singend und reimend einen gegebenen Vers. Ihr Feingefühl für Gleichklang und Ebenmaß wird dadurch in lustvollem Spiel mit Ton und Sprache gestärkt.

1. a) b)

tra-ri-ra! Der Frühling der ist da! sind al-le Kin-der da?

c) 2.)

darf i das Rös-li ha? tra-ri-ra! mir wend's jeß lu-stig ha!

Unermülich sind die Kinder im Singen selbstgefundener Verse auf einzelne Laute; ebenso auf die stets zauberhaften Zahlwörter. L.: „Wer singt das A-B-C in eigenen Tönen? — Wer singt ein hübsches Verschen auf

1. 2. 3.

A, a, a. A b c d e. O, a und i.

4. 5. 6.

Eins, zwei, drei. 1, 2, 3 und 4. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Hier sind einige der Wege gezeigt, wie jedes junge Schulkind seiner Gabe froh werden kann, in sich selbst Melodien zu finden. In günstigen Augenblicken für solche Tonspiele wird es uns im Gesamtunterricht der ersten Schuljahre nie fehlen. Aber es gehört dazu, daß wir Lehrer selbst uns frei singend zuvor in ein vertrautes Verhältnis zu den Tönen gebracht haben: daß wir selbst die „Tonsprache als Muttersprache“ empfinden können. Darum tun wir gut, für uns selber fleißig in der Art der angedeuteten Übungen zu arbeiten, um uns auf diese Weise für die Versuche mit den Kindern vorzubereiten¹⁾. Wir werden schon nach kurzer Zeit erfahren, wie leicht die musikalische Phantasie willfährig und geschmeidig zu machen ist, und das wachsende Zutrauen in unsere eigene melodische Erfindungsgabe wird uns den Mut geben, diese allgemein menschliche Fähigkeit auch mit den Kindern, zu ihrer Freude und zu ihrem dauernden Gewinn, zu üben.

Eine besondere Form gestaltender Übungen haben wir dann noch dort zu pflegen, wo die Kinder in bestimmten Tonvorstellungen und innerhalb der Tonart bewußt denken lernen (s. Tonartübungen). Hier jedoch, wo es keineswegs auf exakte Gehörbildung ankommt, sondern lediglich auf das in Tönen frei geäußerte Erlebnis der Kinder, dürfen wir unsere Versuche nicht mit Gehörbildung verquicken. Wir würden damit sicherlich den Quell des unmittelbaren kindlichen Gesanges verschütten.

Es ist ja zunächst gar nicht einmal notwendig, daß wir unsere im Augenblick entstandenen Tongebilde auch festzuhalten suchen. Sie dürfen wieder dem Gedächtnis entschwinden, ebenso rasch, wie sie uns eingefallen sind. Wir wissen ja: wenn nur die richtige Grundstimmung vorhanden ist, fließen uns immer wieder neue Melodien zu. Kommt aber der Zeitpunkt, wo wir mit den Kindern bedauern, daß wir so viele schöne Melodien wieder verlieren, weil wir sie nicht einfach aus dem Gedächtnis wieder hervorholen können, dann wird ein Hinweis wie dieser überaus fruchtbar wirken: „Wenn wir es verständen, unsere Melodien aufzuschreiben und zu lesen, dann könnten wir so unsere Melodien aufbewahren.“ Das wird zum stärksten Ansporn werden für unsere dann beginnenden Übungen mit den Notens.

¹⁾ Viel Anregung in dieser Richtung findet man in Max Battke, Tonsprache — Muttersprache, Verlag Bieweg.

V. Grundlegende melodische Erfahrungen

Bei allem Singen von Melodien werden die Kinder durch die dichterische Sprache und durch die Bewegungen der Melodie in mannigfach wechselnde Stimmungen hineingeführt. Daß die Kinder in dem künstlerischen Eindruck eines Liedes wehen können, daß ihre Gefühlsaiten möglichst lebhaft mitschwingen, und daß das Erlebnis in Ton und Sprache und Bewegung (s. 2. Teil) möglichst zwanglos und ungehemmt zum Ausdruck komme, ist während der ersten Schulmonate das einzig Wichtige. Dann aber kommt der Augenblick, wo wir die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Eigenschaften der Melodien hinlenken müssen; denn die Kinder sollen nun nach und nach immer mehr auch Erfahrungen gewinnen, durch die sie zu sicheren Fortschritten gelangen können. Zu solchen reichen die lediglich gefühlsmäßig aufgenommenen Eindrücke nicht aus. Die Schüler bedürfen auch verstandesmäßiger Wahrnehmungen, die zu klaren musikalischen Vorstellungen werden können.

In der Regel beginnt nun der Unterricht an diesem Punkte mit den Übungen, durch welche die Schüler zum Begriff der Tonart und zum Verständnis der Notenschrift gebracht werden sollen. In bewußtem Gegensatz zu solchem Vorgehen glauben wir hier jenem Endziel besser zu dienen, wenn wir den unmittelbaren Tonartübungen zunächst noch andere vorausgehen lassen, die wir als notwendige vorbereitende Erfahrungen der Kinder betrachten.

Wir wollen uns nicht mit dem Ton oder Tonschritt als festen Größen beschäftigen, bevor wir die horchenden und singenden Kinder daran gewöhnt haben, eine Menge anderer noch näher liegender Tatsachen bewußt zu beobachten und zu erkennen; denn damit wecken wir in erhöhtem Maße ihre Lust und Fähigkeit, nachher in die Geheimnisse der Tonart einzudringen.

Was können die 7- und 8- bis 9-Jährigen an grundlegenden musikalischen Vorstellungen in ihr Bewußtsein aufnehmen?

Etwa dieses:

1. Die Melodien steigen auf und ab; bald sind sie unten, bald oben.
2. Es sind einzelne Töne, in denen die Melodien auf- und absteigen.
3. Die Töne sind höher oder tiefer (heller oder dunkler).
4. Die Töne steigen auf verschiedene Weise auf und ab (in sanften, kleinen Schritten — in großen Sprüngen — in schönen „Wellenlinien“ — im „Zickzack“).

Ferner:

5. Die Melodien fließen schneller oder langsamer dahin.
 6. Die Töne in den Melodien sind nicht alle gleich lang, bald sind sie kurz, bald lang.
 7. Bald fließen die Töne weiter, bald steht die Melodie still.
 8. Bald singen wir ein Lied leicht und leise, bald frisch und kräftig.
- Erst dann:
9. Die Töne haben Namen und Zeichen, die Noten.
 10. Wir können die Töne in Reihen und Gruppen zusammen ordnen und ihre Eigenschaften genau kennen lernen.
 11. Dann sind wir auch imstande, die Lieder aus den stummen Notenzeichen heraus zu singen und selber Melodien aufzuschreiben.

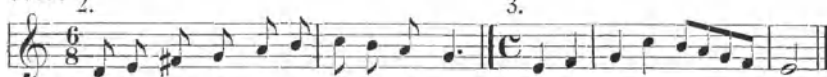
Alle diese Erfahrungen müssen unsere Kinder allmählich gewinnen können und zwar, wie die übrigen, in einer lebensvollen Form, die ihrem Alter und ihrer Wissbegierde gemäß ist. Der Schüler muß auch bei einer solchen Übung, durch die einfach etwas Bestimmtes gelernt werden soll, empfinden können — wenn dies auch nur ganz dunkel anklingt —: „Ich bin froh über das, was ich erfahre, das hilft mir die Welt verstehen.“ Wir brauchen hier Übungen, an denen das Kind in möglichst unverhüllter Gestalt das erkennen kann, was wir ihm zeigen wollen, und da tut uns ein bezeichnendes, wenn auch etwas formelhaftes Musterfäschen als Übungsmelodie oft bessere Dienste als ein wertvolles Lied, weil wir jenes ganz so formen können, wie wir es für unseren besonderen Zweck brauchen. In erster Stelle steht jetzt die zu bildende Vorstellung des Kindes.

1. Das Auf und Ab der Töne. Wir sagen etwa: „Heute singen wir nur ein ganz kurzes Liedchen“ (Es kann auch ein bloßes Summ- oder Trällerliedchen sein, da es auf die Worte gar nicht besonders ankommt); horcht einmal! L. singt:



(Klin-ge, klei-nes Lied-chen! kling und mach mich froh!)

oder:



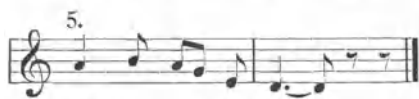
(A-fen ufs Bergli und a-be hei-zue) La

oder was der Einfall des Augenblicks bieten mag. Ein solches Auf-ab-Liedchen prägen sich die Kinder unmittelbar ein. Wenn wir glauben,

daß Worte das Erlebnis des Schülers zu Anfang kräftigen, so können wir diesen Übungsfächchen abwechselnd passend erscheinende Worte unterlegen; aber es ist hier wichtig, daß die Kinder auf Eigenschaften des rein Musikalischen, losgelöst vom Wort, achten lernen, und davon lenken die Worte etwas ab, auch wenn sie selber vom Auf und Ab reden. Nun das, um was es sich hier handelt: „Hört ihr, wie die Töne auf- und absteigen? wie sie bald unten sind, bald oben? Jetzt möchten die Arme auch einmal mitmachen. Horcht und seht, und dann macht es nach!“ Es hilft den Kindern außerordentlich, wenn sie die Anschauung: die Töne gehen hinauf, hinunter, nicht allein durch das Ohr und durch die Stimme erlangen müssen. „Hinauf“ und „hinunter“ sind ja hier gleichnishafte Ausdrücke für etwas, was nicht räumlicher Art ist. Unserem Körpergefühl entspricht es aber doch vollkommen, die „heller“, „höher“ werdenden Töne durch eine steigende Bewegung der Arme auszudrücken, die „dunkler“, „tiefer“ werdenden durch ein Sinkenlassen der Arme. Dem Bewußtsein der Kinder prägt sich so das Hinauf und Hinunter in Tönen durch das begleitende körperliche Erlebnis unmittelbar und sicher ein. — Die Kinder stehen beim Singen; die einen singen, die andern horchen und lassen die Arme nach der Melodie zwanglos steigen und sinken. — Weitere Übungen. L.: „Hört ihr, wie hier die Töne von oben heruntersteigen (1)? — Wie die Melodie dann unten bleibt? — Wie sie (2) „vom Berg herab“ kommt und dann wieder hinauffsteigt? — Wie die Töne hinauffsteigen und dann auf der Höhe bleiben (3)? — Wie die Melodie lang unten bleibt und dann weit hinauffspringt?“



(Kling hinaus ins Wei = te!) Ich hö = re die Wö = ge = lein sin = gen.



Schlaf in gu = ter Ruh'.

Nachdem die Kinder sich öfter darin geübt haben, einen solchen einheitlichen Bewegungszug zu erhorchen und mit den Armen nachzuzeichnen, werden sie schließlich auch mit Lust ganze Liedmelodien einmal so darstellen (s. 2. Teil).

2. Der einzelne Ton; der gleiche Ton. L.: „Habt ihr auch schon gehört, wie die Trommel Musik macht? Sie hat nur einen Ton, aber mit dem allein kann sie ganze Märsche spielen. Wer macht ein Trommelfstückchen auf einem Ton? — Die Trompete ruft manchmal auch ihr Träterata auf einem Ton. Wer schmettert träterata mit Trompetenton?“

„Hörcht, wer singt mir das schön nach?“ L. auf einem Ton etwa :

1. 2. 3.

Ja-kob, wo bist du? Bö-ge-li uf em Baum! Weihnachtszeit!

„Gelt, man kann auch auf einem gleichen Ton singen! Wer singt auf einem schönen Ton „Maienzeit!“ Wer ruft auf einem schönen Ton den Freund, die Freundin? — Gute Nacht! — Ade, lebewohl! — O weh! — Wer summt etwas auf einem Ton?“

3. Hohe und tiefe Töne. L.: „Nun singen wir einmal nur auf einem hohen Ton: Him-mel-hoch und hell! Wo möchten da die Arme sein? — Wir wollen auf einem tiefen Ton singen: Unten im Dun-keln!“

„Wer singt in hohen hellen Tönen „tirili“ wie das Vöglein? — Wer singt das noch hö-her? Ei, wie hell klingt das! Und wer macht auf einem ganz dunklen Ton „brumm brumm“ wie der Bär? Wer summt wie ein Mücklein? Ja, das hat ein feineres Stimmchen als der Brummbar. — Wer singt in hellen Tönen: „oben uf em Bergli“? „Hoch im Baum das Vöglein singt!“ — In tiefen Tönen: „Unten im tiefen Tale“; „im dunklen Wald!“ — Wer ruft in tiefen — in hohen Tönen dem Freund, der Freundin zu? — Noch höher! — noch tiefer!“

4. Die Töne steigen auf und nieder. In sanften Schritten. Bei dem Übungsliedchen :

Weil-chen hold, Weilchen blau, glänzeft hell im Morgen-tau.

können wir einfach sagen: „Hörcht, wie hier die Töne in sanften Schritten auf und ab gehen.“ Ein anderes Beispiel:

Aus: Der Musifant

Kommt und laßt uns tanzen, springen, kommt und laßt uns fröhlich sein!

Ein Gegenbeispiel gleich darauf ist für die Kinder stets sehr aufschlußreich. Etwa, L.: „Setz singen wir noch ein Liedchen; horcht, was tun da die Töne?“



Tu-pei = di! ju-pei = da! Mir wei's¹⁾ je - se lu - stig | ha!

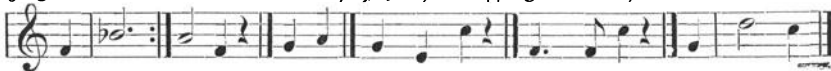
Gelt, da machen die Töne große Sprünge — da hüpfen sie nur so hin und her.“



Vö-ge-li im Nest-li, flüg uf!

Die Arme machen das plötzliche In-die-Höheschießen mit: „Wie hoch fliegt plötzlich das Vöglein!“ — „Wer will auch das Vöglein (Marien-tierchen, Maientäfer) auffliegen lassen?“

Die Kinder sollen das Hinauf und Hinab, in kleinen und in großen Sprüngen, mühelos unterscheiden lernen. L.: „Sagt mir und zeigt mit den Armen, ob ich jetzt hinauffinge oder hinunter?“



Wach auf! Lieschen! lei-se! frisch und frei! kommt herbei! so komm doch!

Dann, sobald das sicher erhorcht ist: „Wer singt frisch hinauf: Ruhe! — tra-la! — hallo! — voran! — herbei! — wohlan — uff.“

„Wer singt hinunter: so, so! — Ruckuck! — ja, ja! — o weh!“
u. a. „Wer macht ein möglichst kleines Schrittlchen hinauf? — hinunter? — so: leise! — Vater! — Komm doch! — Geh' nicht!“

„Wer hüpfst in Tönen auf und ab, wie wenn es ein Hüpf-tänzchen wäre? — Wer macht einen großen Sprung hinauf, hinunter? Häselin hüpf! — Maientäfer flieg! — Fang mich doch! — Hinauf! — Abwärts! — Tiefen! — Walter! — Berta! — Ei, ei! — Nimm mich mit! — uff.“

„Wer singt dieselben Worte, einmal sanft, mit kleinem Schrittlchen, einmal kühn, mit großem Sprung?“ So etwa:



Nimm mich mit!

ähnlich auf: wohlauf —
Leb wohl — Komm
doch! — —

Bis hieher drückt sich das, was sich dem Bewußtsein des Schülers an Vorstellungen einprägen soll, vorwiegend im Klanglichen aus, und die dazu geeigneten Übungen lassen sich singend und

¹⁾ Wir wollen es.

horchend in der Schulbank ausführen. Auf dieser Grundlage finden wir anschließend dann leicht den Weg zu den ersten Begriffen der Tonart (s. dort).

Neben den angeführten Singübungen 1. bis 4. bedürfen wir nun gleichzeitig einer möglichst geeigneten Form der Einführung in die bewußte Vorstellung der musikalischen Bewegung als: langsam oder schnell im Zeitmaß, leise und laut, leicht und schwer im Kraftmaß, der längeren und kürzeren Töne, des Wechsels von kurz und lang, von Bewegung und Ruhe. Diese Erfahrungen werden durch die Tätigkeit des Ohres und der Stimme allein nicht kräftig genug im Kind anklingen. Sie wollen sich hauptsächlich im Bewegungssinn auslösen, den ganzen körperlichen Organismus ergreifen und werden darum ohne Zweifel am besten als musikalische Bewegungsübungen im Raum gewonnen. Darum vermittelt der 2. Teil „Bewegung“ diese Vorstellungen (5.—8.), und wir werden dort dadurch, daß wir die Zeitwerte der Musik dem Kinde so recht eigentlich „einverleiben“, schließlich leicht auch zum lebendigen Verständnis der Notendauern kommen.

Doch kann auch der Gesangunterricht als solcher auf seine Weise die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Zeit- und Kraftwerte in der Melodie hinlenken. Wir betonen bewußt bei jeder sich bietenden Gelegenheit etwa: „Nun singen wir einmal ein ruhiges langsames Lied; oder — ein munteres — stilles — rasches Lied. — Dieses Lied wollen wir jetzt einmal etwas schneller — langsamer — ruhiger — lebhafter — singen (etwa ein Liedchen wie „Hänschen klein“ oder M-B-C, das ohne Schaden einen solchen Wechsel verträgt).“

„Haltet diesen langen Ton schön aus! — singt diese kurzen Töne recht leicht.“

„Wir singen diese Melodie jetzt einmal kräftig, dann leise und zart wie ein Echo aus der Ferne. — Wir wollen jetzt einen recht großen Unterschied machen zwischen den leisen Stellen in dieser Strophe und den kräftigen (aber nicht schreien!) — Was wollen wir hier leiser singen und was kräftiger (Der Mond, der scheint; Wenn ich ein Vöglein wär)? — Wie könnten wir es noch anders machen?“

Durch häufiges Üben in diesem Sinne stärken wir das Wahrnehmungs- und Unterscheidungsvermögen der Kinder für die besonderen musikalischen Werte. Damit sind jedoch die Aufgaben nicht erschöpft, die wir dem unmittelbar wahrnehmenden Ohr (und Bewegungssinn) stellen sollen. In allem Unterricht stellen sich immer wieder Gelegenheiten ein, wo wir die Kinder die Ohren spitzen lassen. Wir lehren sie auf Klänge und Geräusche aller Art achten.

Wir regen sie dazu an, das was sie hören, wiederzugeben; entweder, da wo es möglich ist, genau nachbildend, oder dann in einer sprachlichen Form, in der das Wort durch seinen Klang, seine Lautmalerei den Eindruck des Ohres und des Bewegungssinnes wiedergibt.

1. L.: „Hörcht, wie tönt eben jetzt die Schulklingel? — Wie schlägt eure Uhr zu Hause? — Die Kirchenguhr? — Wie tönt das Sonntagsgeläute? — Wie hat der Straßenverkäufer gerufen? — Wie macht die Autohupe? — das Signal der Trambahn? — Wie hat der Fink — die Amsel — der Spatz gerufen? — Welchen Ton hat das angeschlagene Glas gegeben? — die angeklopfte Scheibe? — der aufgeschlagene Ball? — die Stimmgabel?“ Die ursprüngliche Freude der Kinder an Klängen aller Art können wir so fortwährend nähren.

2. Die Erde rutscht! — der Stein kollert und poltert — die Donner rollen — die Räder rollen — die Blitze zucken — das Holzfeuer prasselt — der Braten bruzzelt — der Vogel schwirrt vorbei — der Sand rieselt — usw.

Die Sprache, insbesondere die deutsche und ihre Mundarten, ist ja unerschöpflich reich an solchen, den Ton und die Bewegung nachbildenden Ausdrücken. Wir wollen unsere Kinder auch an dieser Art klanglichen Reichthums teilnehmen lassen.

VI. Tonartübungen

Die bisherigen Abschnitte können zeigen, daß der erste Gesangsunterricht keinen dringenden Grund hat, die Kinder schon sehr früh mit bewußten Tonartvorstellungen arbeiten zu lassen. Es gibt vor dieser Stufe der Übung so viel anderes zu erfahren, was dem Gemüt und Fassungsvermögen der jungen Schüler näher liegt.

Unsere Lehrpläne setzen voraus, daß die Kinder in den ersten drei Schuljahren schon vorbereitend in die Tonart eingeführt werden; und gewiß sind da die ersten Vorstellungen nicht schwer zu erarbeiten und kommen der geweckten Wißbegier musikalisch gut geleiteter Kinder entgegen. Indessen wird hier die Überzeugung vertreten, daß wir in dieser Zeit selbst ohne ausgiebige Übung der Tonart genügend Stoff zu ernsthafter musikalischer Arbeit aufbringen könnten, besonders dann, wenn auch die musikalische Bewegung zu ihrem Recht kommen soll. Die größeren Kinder von acht und neun Jahren werden sich in viel kürzerer Zeit und mit Leichtigkeit das aneignen, was vorher zu viele umständliche Mittel braucht, wenn es

den Kindern schmerzlos eingehen soll. Es ist zum Erfolg nur notwendig, daß diese Dinge, einmal angefangen, zweckmäßig und ausgiebig genug geübt werden, mit derselben dauernden Sorgfalt, wie sie der übrige Unterricht etwa dem Einmaleins angeeignet läßt. — Sollten also die Tonartübungen etwas später eingeführt werden, als im folgenden vorausgesetzt wird, so wird doch die Art der Anknüpfung ähnlich sein können. Besonderer Wert wird auf jene Vorstellungen gelegt, die — gleichviel nach welcher Methode gearbeitet wird — unseres Erachtens jedem ausreichenden Tonartverständnis zugrunde liegen müssen.

Hier bieten wir eine Einführung in die Tonart und Notenschrift auf der Grundlage fester Ton- und Notennamen, und mit Umgehung einer eigentlichen vorbereitenden Hilfschrift¹⁾. Unsere Aufgaben sind also diese:

1. Das ursprüngliche Gefühl des Kindes für die Einheit der Tonart ist zu entwickeln zum klaren Tonartbewußtsein.

2. Das exakte Tonartbewußtsein kann entstehen, indem im Kinde sichere Dreiklangs- und Stufenvorstellungen gebildet werden, so daß jede Stufe der Tonart in ihrer besonderen Eigenart zu erfassen ist.

3. Zum Notenverständnis wird das Kind geführt auf Grund der Kenntnis der Stammttonart C (Do, Si).

4. Erst auf Grund der Beherrschung der Stammttonart im Notenbild gehen wir über zur Erarbeitung der weiteren Tonarten nach den Noten. Auf sie übertragen wir die an der Stammttonart gewonnenen Begriffe.

5. Zum Singen nach festen Notennamen außerhalb C-Dur — doch erst dann — ist die sichere selbständige Unterscheidung von Ganzton- und Halbtonschritt unerlässlich, da das Notenbild diese beiden verschiedenen Schritte nicht kennzeichnet.

6. Ein zweckmäßig entwickeltes Intervallenverständnis gilt uns — für die fortschreitende Gehörbildung — als wichtige Hilfe zum geläufigen Notensingen (Andeutungen hierfür, sowie für den über die ersten Anfangsgründe hinaus führenden Unterricht bietet der Anhang).

7. Eine möglichst sinngemäße Benennung der Töne betrachten wir als eine glückliche Hilfe — eine allgemeingültige Lösung, etwa

¹⁾ Diejenigen Leser, welche durch ihre bisherige musikktheoretische Erfahrung einen andern Weg gehen und schätzen gelernt haben, mögen demnach die hier gezeigte Übungsweise übergehen. Ein möglicher Weg wird gezeigt; doch in der Frage der Tonart- und Notenmethodik können erfahrungsgemäß grundsätzlich verschiedene Wege zu befriedigendem Ergebnis führen, sofern sie nur richtig begründet und nachhaltig genug erarbeitet werden.

im Sinne des Tonwortes von Carl Eis, muß uns die Zukunft schenken —; doch ist der Tonname wohl nicht von ausschlaggebendem Gewicht für die Gehörbildung.

★

Wir dürfen ruhig das erste Schuljahr vorbeigehen lassen, ohne die Töne unserer Lieder für die Kinder schon in eine Reihe zu stellen und mit Namen zu nennen. Die erste Klasse gibt den Kindern auf allen Gebieten ohnedies schon so viele Zeichen und Namen aufzufassen (Laute, Zahlen, Schriftzeichen), daß der Gesangunterricht damit zuwarten darf. Doch ist dies keine Frage von wesentlichster Bedeutung. Das Kind ist ja beim Schulbeginn in einem Alter, wo das Gedächtnis anfängt, besonders willfährig aufzunehmen und zu bewahren. Sei es nun früher oder später, — je nach den Schulverhältnissen — der Augenblick kommt, wo wir etwa sagen:

„Nun haben wir schon viele schöne Lieder gesungen. Ihr hört, wie da die Töne auf- und niedersteigen und so die schönen Melodien machen. — Nun wollen wir die Töne, die unsere Lieder bauen helfen, auch genau kennen lernen. — Jeder Ton, den ihr bis jetzt gesungen habt, hat seinen Namen, wie jedes Kind seinen Namen hat. — Horcht einmal, wie die Töne in dem Liedchen «Hopp, hopp, hopp» heißen.“ L. singt mit Tonnamen:



Solmisationsfilben	:	do	mi	sol	sol	ta	mi	re	do
Eis' Tonvorte	:	bi	gu	la	la	su	gu	to	bi
Allgemeine Tonnamen:	:	c	e	g	g	f	e	d	c

— „Noch einmal! — Wer versucht das auch? — Alle! — Jetzt so wie das Liedchen am Schluß hinaufsteigt und wieder hinab. — Laßt eure Arme mit den Tönen auf- und abgehen.“ (Die nach vorn ausgestreckten Arme bewegen sich nach oben und unten.) Daß es mit den Tönen „hinauf“ geht und „hinunter“, erleben ja die Kinder, wie schon angedeutet, am besten, wenn wir ihnen diese Erfahrung „einverleiben“, d. h. sie ihrem ganzen Organismus mitteilen.

Diese Ton- und Namenreihe als Ganzes merken sich die Kinder leicht, und die lustigen Größen, die wir so erstmals durch ihre Namen festhalten, werden für den Schüler in dem Augenblick etwas sicher Greifbares, wo wir ihm für die Töne ein festes äußeres Zeichen „in die Hand“ geben. Wir sagen und zeigen: „Seht, so viele Finger ihr an der Hand habt, so viel Töne habt ihr jetzt mit Namen kennen gelernt. Horcht!“ L. hält die linke Hand vor sich

ausgebreitet, Daumen nach oben; zeigt mit der Rechten die Finger der Linken vom kleinen Finger bis zum Daumen und singt dazu:



do heißt der erste, re heißt der zweite, mi heißt der dritte, fa heißt der vierte, sol heißt der fünfte.“ Damit bahnen wir die Vorstellung der einzelnen Stufe an (die Stufenzahl ist uns wesentlich zur Bezeichnung der allen Tonarten gemeinsamen Tonverhältnisse. Deshalb müssen die Stufenzahlen den Schülern allmählich durchaus geläufig werden. Doch sind sie hier keineswegs etwa als Tonnamen oder Singesilben zu verstehen und sollen vom Schüler nur dann singend ausgesprochen werden, wo es sich darum handelt, eine bestimmte Vorstellung innerhalb der Tonart zu bilden oder zu prüfen). Ebenso den Dreiklang 1-3-5 singen und zeigen; zum Schluß:



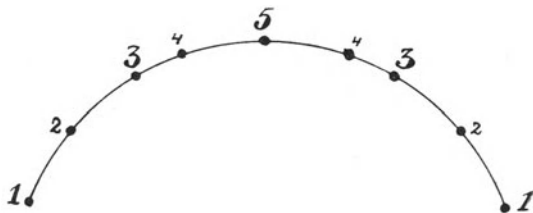
do mi sol do re mi fa sol

Lehrer — Einzelne —
Alle — Gruppen; alle
Töne werden an den
Fingern gezeigt.

Diese zwei Songruppen, den Dreiklang und die Tonleiterstufen 1 bis 5 gilt es nun in wochenlanger Übung zu befestigen. Die Kinder müssen 1. die klingende Reihe dieser Töne als Ganzes auf- und absteigend mühelos und geläufig singen, erhörchen und an den Fingern zeigen und erkennen lernen. Dann werden sie 2. auch außer der Reihe die einzelnen Töne erkennen lernen, zuerst in sinnvollem Zusammenhang von drei oder zwei der bekannten Töne, schließlich auch für sich allein. Der Weg zu diesem Ziel besteht in fleißiger Wiederholung in immer neuer anregender Form.

Hier können wir auch zum ersten Mal mit den Kindern vorbereitend versuchen, die Töne aus geschriebenen Zeichen abzulesen. Nachdem wir, wie öfters, die Reihe do-sol-do gesungen und dazu die Arme bewegt haben, zeichnen wir die Tonreihe do-sol-do in Gestalt eines Bogens

(mit rotem Farbstift), auf dem die Töne durch Rotenköpfe (blau) mit den Stufenzahlen (1 bis 5 bis 1) angegeben sind und die Dreiklangstöne sich durch



Größe oder andere Farbe auszeichnen. Die Halbtonschritte sind durch kürzere Entfernungen zu kennzeichnen. (Vergl. beigegebene einfarbige Skizze)

L.: „Was soll das wohl sein? — Es ist die Melodie do-sol-do; die geht von einem Ton zum andern. Vom do steigt sie hinauf bis zum sol und dann wieder hinab zum ruhigen do.“ — L. zeigt deutlich die Tonbewegung durch die Töne hindurch, die in der roten Linie gekennzeichnet ist, nicht etwa nur die Töne selbst. Nicht in diesen, sondern in der Strebung von Ton zu Ton, also recht eigentlich „zwischen den Tönen“ vollzieht sich ja die musikalische Bewegung, wie dies besonders in den Armbewegungen zum Ausdruck kommen kann. — An Hand dieser sichtbaren Andeutung der steigenden und fallenden Tonreihe und der darin auffallend bezeichneten Dreiklangstöne gehen die weiteren Übungen vor sich.

Übungen auf den Dreiklangstönen

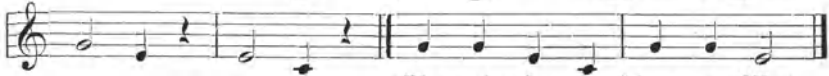
1. L.: „Wir merken uns nun zuerst drei von diesen Tönen, die besonders gut zusammen passen. Horcht! (singt: 1-3-5; 5-3-1.) Das klingt wie Glockenton! — Singt das nach! — Zeigt die Töne an der Hand, an der Tafel! — Merken wir uns fest: 1-3-5! — Horcht, was singe ich jetzt? (singt: 5-3-1 auf la oder hm). — Zeigt mir die Töne — Singt, was ich euch zeige. Ebenso (langsam) do-do-do; mi-mi-mi; sol-sol-sol. Horcht, nun singe ich den tiefsten und zeigt sie mir und singt den höchsten sie auch. — Wer singt Ton: zuerst sol und dann do? Wer singt mi allein? — Wer singt mi wie einen Trompetenstoß?“



So alle drei Töne einzeln. Zu allen diesen Übungen gehören aufhellende Bemerkungen des Lehrers, die das noch unbewusste Empfinden der Kinder zum bewußten und deutlichen Vorstellen führen helfen. — Bei Motiven, die mit do beginnen oder enden, etwa: „Hört, wie die Melodie vom ruhigen — festen — tiefen do aufsteigt; wie sie zum do »heimgeht«. Erst beim do kommt die Melodie ganz zur Ruhe, — do ist ein »Ruheton«. — Bei mi (als 3. St.) ist die Melodie nicht mehr »auf dem Fußboden drunten«; — mi »schwebt über der Erde«; mi klingt nicht so »fest« wie do; — wenn die Melodie auf dem mi schließt, geht sie nicht bis zum »festen Fußboden« zurück; sie »bleibt in der Luft«. — Sol klingt wieder »bestimmt«, aber »draußen«, nicht »daheim« wie do.“

2. Wir vergleichen do-mi und do-sol: „Wie geht es so »sanft« von do zu mi hinauf und so »kühn« und »fest« von do zum sol.

Ebenso etwa:



Che = mi = fe = ger, schwar = ze Ma!



Sie-he durch, zie-he durch, durch die goldne Brük-ke. Der Wolf kommt!

Alle Übungen gelegentlich auch mit den Armen!

3. L.: „Es gibt ein munteres Liedchen, das heißt so:



Hört ihr die Drescher, sie dreschen im Takt; tick-tack-tack, tick-tack-tack,



tick-tack-tack, tack.

Hörcht, ich singe es noch einmal (mit Tonnamen). — Was für Worte habe ich jetzt dazu gesungen? — singt das Liedchen auch so und merkt es euch mit den Tonnamen. —

Zeigt die Töne an den Fingern, — an der Tafel!“ So wiederholt. „Jetzt wollen wir es aber wieder mit den Worten singen, die zur Melodie gehören“. So etwa üben wir dann auch alle ersten Übungslieder im Umfang von fünf Tönen ein. Es ist wichtig, daß die Kinder sich die Tonnamen der Motive und Melodien einfach gehör- und gedächtnismäßig einprägen und sie als Stufen der Tonreihe an den Fingern zeigen lernen. So bildet sich, zusammen mit der zunächst an den Tonnamen gebundenen Tonvorstellung, auch die Stufenvorstellung, die uns unentbehrlich sein wird, sobald wir unsere Übungen auch in anderen Tonarten machen.

4. Weitere Übungen auf den Dreiklangstönen:



Ruf-tuck.

Früh-ling ist da!

„Wie heißt es im Ruckucklied, wie ihr es singt? — Welche Töne sind das wohl?“

5. An Übungen wie die vorhergehenden können wir solche knüpfen, in denen die Kinder selbst mit den gegebenen Tönen Motive bilden.

Nur dürfen wir solche Versuche nicht verwechseln mit jenen Übungen (s. „Singen in eigenen Tönen“), in denen es darauf ankommt, die freie musikalische Phantasie der Kinder zu beleben; hier handelt es sich lediglich darum, daß die Kinder mit ihren exakten Tonvorstellungen selbstständig arbeiten lernen.


L.: „Versucht nun, nur mit drei Tönen zu singen: Komm zu mir! — Wer singt und zeigt mir das? — Das können wir immer wieder anders singen.“ L. singt auf den gleichen drei Tönen — auf zwei Tönen — auf einem Ton verschiedene Motive:



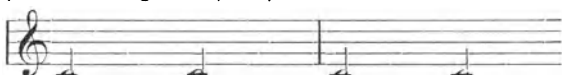
Kinder auf dieselbe Art: mein Kind-lein; liebe Liesel; wie freu' ich mich!; wach auf!; tra-ri-ra!; o weh!; hin-auf!; abwärts!; auf und ab!


Mit beliebig gewähltem Rhythmus können die Kinder, nur auf den gegebenen drei Tönen, vertonen: Komm, wir wollen tanzen geh'n! — Vöglein, nimm mich mit! — Im Wald, im grünen Wald, wo's Echo hallt! uff.

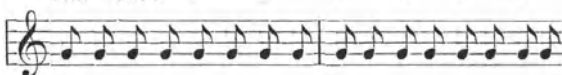
6. Als Krönung der Arbeit mit den Dreiklangstönen können die Kinder den Dreiklang so anstimmen:

1. Gruppe:  2. Gruppe denselben Rhythmus auf e; 3. Gruppe auf g. Schließlich alle Gruppen gleichzeitig, jede ihren Ton, zusammen also den Dreiklang c e g, in demselben Rhythmus.

Eine Gruppe hört nur zu, damit alle Kinder abwechslungsweise die volle Wirkung des Zusammenklangs wahrnehmen. Oder:

Die große Glocke ruft,
1. Gruppe: 
bim = = bam, bim = = bam

die mittlere Glocke ruft,
2. Gruppe: 
bim = bam

die kleine Glocke ruft: 
bimbam

Erst nacheinander, nachher zusammen; schließlich alle Gruppen im Kanon¹⁾ — (Zuhörer!).

¹⁾ Zur gelegentlichen Übung und als erste Einführung in das zwei- und mehrstimmige Singen: Föde, Fritz, Der Irrgarten, Heft 1. Kanons für die Schule. Wolfenbüttel.

7. Nach einiger Zeit wollen wir unsere Übungen nach Belieben höher oder tiefer anstimmen. Dazu ist es notwendig, daß sich eine Klangvorstellung nicht allzu fest mit dem Tonnamen verbindet; dagegen soll sie so kräftig wie möglich an bestimmte Stufen der Tonleiter geknüpft werden. Wir singen daher unsere Übungsmotive nicht nur auf Tonnamen; sondern, wie wir sie als Stufen der Tonreihe an den Fingern und am Stufenschema zeigen und erkennen, so singen wir sie immer wieder einmal mit den Stufenzahlen. Also alle bisherigen und weiteren Übungen mit do-re-mi-fa-sol, und mit 1, 2, 3, 4, 5. Aber auch von den Stufenzahlen müssen wir uns lösen können, und singen darum öfter die Übungen auf la-la und hm-hm. Dann können sie wieder als Klangbild allein in das Bewußtsein treten.

L.: „Singt nach:  — Singt auf Tonnamen. — Singt und

zeigt die Stufen. — Singt auf la-la. — Jetzt stimmen wir das höher an.“ — L. gibt, ohne Namen, einen Ton an, z. B. e' (auf hm). „Wie klingt unsere Melodie von diesem Ton aus? — Wer singt sie auf la-la? — Ihr hört, jetzt ist ein anderer Ton der Grundton, die Stufe 1. — Singt hier mit Stufen und zeigt sie.“ (dazu kann die Hand etwas höher gehalten werden.)

Auf diese Weise sind unsere Übungen nicht dauernd an das für die Kinder etwas tiefe C als Grundton gebunden. Wenn wir auch noch nicht die Tonnamen anderer Reihen kennen, so können wir doch ihre Töne singen und dabei vorläufig in Stufen denken. Dies macht es uns leicht, in den verschiedenen Tonarten zu singen, was sowohl für die Stimmen der Kinder als für die Bildung ihres Tonartbewußtseins sehr günstig ist.

Übungen in der Tonreihe der Stufen 1 bis 5

Als Übungsformen stets: 1. Vorsingen — Nachsingen — „Hört!“ — auf la-la, auf Tonnamen. — 2. Zeigen der gesungenen und erhörten Stufen an den Fingern, an der Tafel. — 3. Erkennen der gezeigten Töne als Namen und Stufen. — 4. Auf la-la oder hm-hm vorgesungene Motive und Fünfstonliedchen werden von den Kindern selbständig auf Tonnamen gesungen und als Stufen gezeigt. — 5. Die Kinder bilden selbst Motive. — 6. Die Motive und Lieder werden auf verschiedenen Grundtönen angestimmt und dann auf la-la und Stufen gesungen. — 7. Einzelne Motive werden auch als Übungen im Schönsingen behandelt.

Übungsbeispiele :

The first six staves of music show exercises for triads and pentads. The first two staves are in C major, the third in 3/4 time, and the last three in 3/4 time with various rhythmic patterns.

Dreiklang und Fünfstonreihe zusammen

Übungsbeispiele :

The next four staves show exercises for triads and pentads combined. The first staff is in 3/4 time, the second in 2/4 time, the third in 2/4 time, and the fourth in 3/4 time.

* „Hört, wie hier die Töne wie ganz kleine Wellen auf und abfließen!“ —

** Wir dürfen uns nicht verwundern, wenn die Kinder lange immer wieder beim Erhorchen do-mi-sol verwechseln mit do-re-mi; erstens weil sich ihr genaues Unterscheidungsvermögen nur ganz allmählich entwickelt, und zweitens, weil die Töne des Dreiklangs sich so selbstverständlich an einander schließen, als ob sie auf einander folgen müßten. Darum tun wir gut, immer wieder den Dreiklang 1-3-5 zu vergleichen mit der Reihe do-re-mi; und wenn wir

gesungenen Motive werden von den Schülern mit Namen oder Stufen nachgesungen. — Die Motive werden von beliebigem Grundton aus und als Stufen gesungen.

Für alle diese Übungsformen eignen sich nach einiger Zeit ebenso gut die allbekanntesten Fünfstonliedchen (s. Liederbücher, S. 11). Wir dürfen da den Wert des Vorsingens mit den Ton- oder Stufenamen und des Nachsingens durch die Kinder nicht zu wenig hoch einschätzen. Die Kinder finden in den Liedern dasselbe in freierer Form wieder, was sie durch die Tonartmotive schon kennen, und so können sich Gedächtnis und schon gewonnenes Wissen gegenseitig fördern.

L.: „Wer singt, ohne daß ich helfe, mit Tonnamen — mit Stufen — das Lied, das wir schon alle kennen?“ (Ruckuck; Winterade; oder, was wir nur in diesem Tonumfang schon gesungen haben.)

Wir lassen es uns nach und nach zur guten Gewohnheit werden, jede Gesangsstunde kurz mit der Übung eines Tonartmotives zu beginnen; das aber auf eine Art, daß die Kinder auch hier fühlen können, sie stehen in der lebendigen Musik drinnen.


Sobald das Motiv richtig sitzt, wollen wir es auch schön singen. Die gewählte Übung wäre etwa: 1-3-5, 4-2-1. L.: „Wir singen das jetzt einmal ganz sanft. — Wir atmen vor dem Singen leicht ein (mit offenem Munde), und wir atmen kurz, wo die Melodie absetzt, eine Pause macht.“ — Chor — kleine Gruppen — „besonders zart, wie von ferne — recht kräftig, wie wir im Wald singen“ oder „schneller — langsamer — als vorher! — wie wenn die Melodie davon rennen möchte; — wie wenn sie «einschlafen» möchte. — Wir singen diese Töne als O-U-U-Melodie. — Wir finden dazu ein schönes Wort — uff.“

Auf diese Weise haben wir fürs erste reichlichen Übungsstoff. Wir vermissen nicht im geringsten die Noten; die Kinder haben ja die Finger und das Kurvenbild als feste Zeichen für die Töne, und wir arbeiten so mit genauen Vorstellungen, die schon sicherer Besitz geworden sein sollen, ehe wir mit ihrer Hilfe anfangen, die Noten zu erarbeiten.

Der Tonraum 1 bis 8

Noch auf dieser Grundstufe des Tonartbewußtseins können wir mit den Kindern gelegentlich die Tonreihe als Ganzes bis zur Oktave singen, sowie den Dreiklang 1-3-5-8. So prägen sich ihnen die Namen der Töne, mit denen sie im folgenden zu arbeiten haben, schon gedächtnismäßig ein, und zudem ist der Dreiklang 1-3-5-8 die natürliche Vollendung von 1-3-5.



L.: „Ihr wißt, daß unsere Lieder noch mehr Töne haben als unsere fünf alten Bekannten. Horcht! — Singt nach! — Hier finden wir wieder das do; aber im »oberen Stock«, da ist es heller: 

Auch der Dreiklang geht gern zum hellen do hinauf. Horcht, wie er hinauf springt zum hohen do:



Mit dem Ausblick auf die gesamte Tonleiter dürfen wir hier das erste Ziel als erreicht betrachten. Unsere fünf Finger, die uns als erste Zeichen für die Töne so gute Dienste geleistet haben, können uns nicht mehr weiterhelfen. Wir werden jetzt allmählich neue Hilfe brauchen — sichtbare Zeichen sind uns unentbehrlich — und dieses Bedürfnis führt uns nun, wo die Kinder sich schon in alle Arten schriftlicher Zeichen eingelebt haben, auf geradem Wege zur Notenschrift. Ihre Zeichen sind, sobald wir die Sache kennen — aber nicht vorher — auch für unsere Kinder nicht schwer zu deuten.

VII. Durch Tonartbewußtsein zum Notenverständnis

Als nächstes Ziel betrachten wir die geläufige Beherrschung der Tonleiterreihe $c' - c''$ als Ganzes und des Dreiklangs 1-3-5-8, zunächst mit Ton- und Stufennamen, dann im Notenbild; ferner soll jede der Stufen 1 bis 8 für den Schüler ihr ganz besonderes Gesicht bekommen. Alle Übungen müssen dieser Aufgabe dienen. Zwar dürfen wir hier nicht damit rechnen, alles schon zu sicherem Können zu bringen. Wir haben erst Anfänge zu bieten; aber in der Richtung dieses Zieles liegt es, daß die Kinder, wie bisher im Umfang von fünf Tönen, nun im Umfang einer Oktave Motive und Melodien mit den Tonnamen erhorchen lernen, und dies muß endlich dazu führen, daß der Schüler fähig werde, den vor Augen gestellten Noten anzusehen, wie sie klingen müssen.

Zur Wiederholung und Befestigung des bisher Gelernten üben wir zunächst fleißig weiter am Kurvenbild der Reihe do-sol-do auf der Wandtafel.

L. zeigt mit dem Stock und läßt die Reihe als Ganzes, dann einzelne kurze Motive, mit Tonnamen! singen. Etwa:



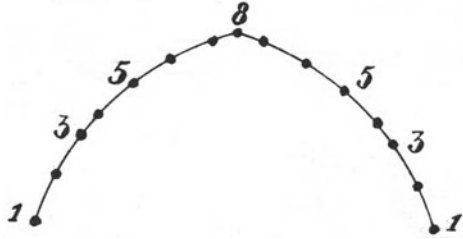
wie die früheren Übungen. Indem wir die zu singenden Motive in gutem Takt zeigen und ebenso genau nachsingen lassen, entwickeln wir auch hier kräftig das rhythmisch-metrische Gefühl der Kinder. Trotzdem wir das Bewußtsein lediglich auf das Klangliche lenken, erleben die Schüler — wenn auch nur gefühlsmäßig — den Takt und Rhythmus mit. — Gerade daß wir die klanglichen und die rhythmisch-metrischen Übungen zuerst ganz auseinander halten (s. 2. Teil), sichert uns beim endlichen Zusammentreffen der beiden das volle Verständnis der Kinder für die Noten. (Zu gleicher Zeit läuft die rhythmisch-metrische Schulung im Bewegungsmäßigen nebenher und lenkt dort die Aufmerksamkeit auf die Zeitwerte.)

Bei diesem Absingen der Töne von der Wandtafel dürfen wir nun auch nicht vernachlässigen die häufige Wiederholung eines Tones, damit nun immer mehr die Aufmerksamkeit auf einen Ton allein gelenkt wird, und dieser so für sich festgehalten werden kann. Also nicht nur: do-mi-sol, sondern auch: do do do mi mi mi usw., nicht nur: do-re-mi-fa-sol, sondern auch: do do re re usw., nicht nur: do-re-mi, sondern auch: do do do re mi mi mi mi.

Auch die Schüler können selbstgewählte Motive mit dem Stock zeigen und singen.

Nachdem so die Stufen 1 bis 5 der do-Tonleiter auch als Einzeltöne und im geschriebenen Zeichen möglichst sicher erfaßt sind, gehen wir auf die gleiche Weise zur Übung der Tonleiter als Ganzes über, damit die Schüler zunächst einen Überblick gewinnen über die Töne, mit denen wir uns künftig abzugeben haben.

Ein flacher Spitzbogen (rot), die Stufen 1 bis 8 bis 1 als Notenköpfe eingezeichnet, dient uns jetzt als Übungsbild. Die Halbtönschritte sind durch kürzere Entfernungen zu kennzeichnen und die Töne 1, 3, 5, 8 in farbigen Zahlen anzugeben (vergl. nebenstehende einfarbige Skizze).



Die Tonleiter soll nie rhythmisch farblos geübt werden. Die Kinder singen fleißig die vorgesungenen und mit dem Stoß gezeigten Stufen auf Tonnamen nach, etwa so:

ebenso zurück

* „si will heim“ ;
** „re will heim“.

Nachher können wir auch auf mi oder sol beginnen und schließen, etwa:

Es ist wichtig, daß der Lehrer immer wieder einmal vorsinge, damit die Kinder als Zuhörer ein Ganzes gefühlbetont aufnehmen können und nicht in der Arbeit des „Entzifferns“ zu sehr aufgehen. Darum sollen auch Gruppen und Einzelne nacheinander daran kommen und solche Motive immer schöner heraus zu bringen suchen. Gerade weil wir es hier nicht mit Liedgesang zu tun haben — wo der Schüler eben Worte singt und sich stark deren Stimmungsgehalt hingibt — können wir uns ganz dem Erleben der musikalischen Bewegung selbst widmen.

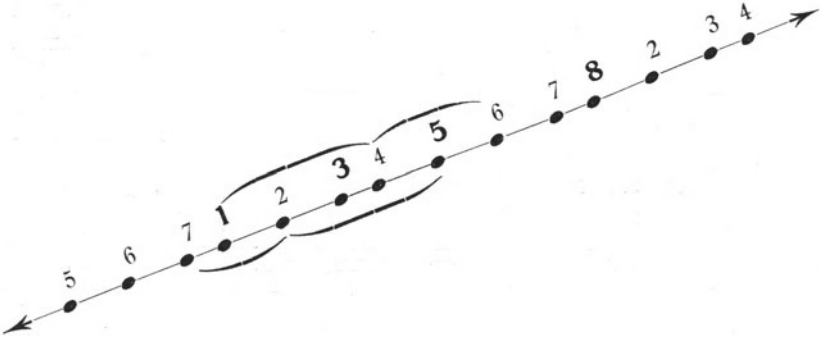
Durch das Absingen der Tonleiter als Ganzes, wo der einzelne Ton stark im Eindruck der gesamten Reihe aufgeht, kommen wir noch nicht genügend der Eigenschaft jeder Tonleiterstufe nahe; aber auch nicht dadurch, daß wir einzelne losgelöste Töne singen, da ein solcher Ton musikalisch bedeutungslos bleibt. Darum muß jetzt der einzelne

Ton in einem Zusammenhang auftreten, der für seine Stellung in der Tonart bezeichnend ist. Zu diesem Zwecke prägen wir den Kindern die folgende leichte Übungsmelodie mit Tonnamen ein:



In ihr sind alle Töne der Tonleiter vertreten; dabei jeder in einem so auffallenden Dreiklangsgefüge, daß die besondere Rolle, die er hier spielt, ihn deutlich von jedem anderen unterscheidet. Das ist also eine Dreiklangübung. Aus dieser einfachen Formel heraus wird das Kind schließlich jede Stufe der Tonleiter als ganz bestimmtes Sonderwesen loslösen können, und das brauchen wir.

Auch diese Dreiklangsmelodie können wir an einem Stufenschema üben:



(1, 3, 5, 8 sind auf der Tafel durch besondere Farbe oder Größe zu kennzeichnen.) Als Vorübung lassen wir die Kinder angesichts dieser Reihe die Tonleiter so üben, daß sie von 8 nach oben und von 1 nach unten die bisherigen Grenzen überschreitet. Das ist eine neue wichtige Erfahrung für die Kinder. — L.: „Ihr seht hier, wie die Töne nach oben und unten weiter gehen. So hoch hinauf können sie steigen, daß Menschen sie nicht mehr singen können — denkt an ganz hohe Trompetentöne —; so tief hinunter können sie sinken, daß sie grollen wie dumpfer Donner.“ — Die Kinder sollen einmal ihren ganzen Stimmumfang erproben, doch ohne anstrengenden Zwang! — L.: zeigt sinnfällig mit dem Stoß, wie weit hinauf und hinunter die Töne steigen und fallen sollen. Singen der Töne mit Tonnamen und auf lala:



Nach diesen Vorübungen am Bild der fortlaufenden Tonreihe gehen wir an unsere Dreiklangsübung auf der vorigen Seite. Bei *: „Hörcht, wie la »weit hinaus geht«, wie wenn es »die Arme ausbreiten« wollte“. — Bei **: „Hörcht, wie hier der Ton »unter den Fußboden« hinabgeht.“ (Neben der Art, wie hier und in den folgenden Wendungen die einzelnen Stufen der Tonleiter auftreten, wird der Anhang weitere kennzeichnende Stufenübungen bieten.)

Sobald die Dreiklangsformel in der ersten Fassung beherrscht wird, kommen alle möglichen Abwandlungen daran, und damit lernt der Schüler, bewußt den einzelnen Ton aus dem Ganzen loszuschälen. L.: „Nun singe ich einmal so (auf lala oder hm hm):“



— Singt das ebenso nach! — Wer kann das mit dem Tonnamen nachsingen?“ — L.: hilft nach, mit Zeigen der Stufen am Schema. — „Versucht es alle.“ — Es wird den Kindern bei einiger Übung gut gelingen, alle folgenden Übungen auswendig zu singen. 1. Die Stufen werden gezeigt mit Singen a) der Tonnamen, b) der Stufen. 2. L. sagt und zeigt nur: unten — oben — Mitte u. a.

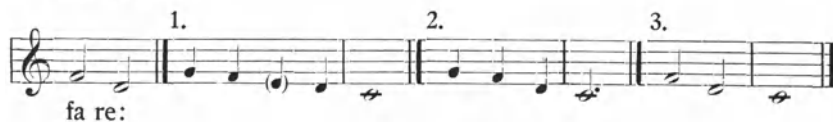


Ist so einmal jede einzelne Tonartstufe eine sichere Vorstellung der Kinder geworden, dann können diese auch schon die Tonnamen mancher einfacher Lieder in der do-Tonart selbstständig erarbeiten,

z. B. „Morgen kommt der Weihnachtsmann“ oder „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“.

Wir singen die Melodie als Ganzes vor, dann jeden einzelnen Abschnitt, wie er einer Verszeile entspricht.

L.: „Wer weiß, wie diese Töne heißen? — Wo fängt das Lied an?“ — (Fast ohne Ausnahme wird dies ein Ton des Dreiklangs 1-3-5-8 sein. Dieser wird als Maß herangezogen.) Einzelne Tonschritte, die noch nicht vorgekommen sind, werden für das Lied mit Zeigen und Erhorchen erarbeitet z. B.



Viele Lieder im Umfang der Oktave von 1—8 können die Kinder so an der Hand des Lehrers sicher erhorchen, mit den Tonnamen einprägen und frei singen.

Daneben singen wir fleißig und prägen weiter ein die bereits bekannten grundlegenden Motive, sowie andere, wie es die Rücksicht auf die zu singenden Lieder mit sich bringt. — Beim Singen auf Stufenamen immer wieder andere Grundtöne annehmen!



Auch hier soll es wieder eine ganz alltägliche Übung sein, daß die Kinder eigene Motive zu bilden suchen. Aufgaben. 1. L.: „Singe von do aus zu den Worten: Frühling komm! — Laßt uns alle lustig sein! — Liebes kleines Veilchen! — Tanz, Kindlein tanz! — Juchhei, juchhel!“ — 2. „Singe von do aus einige Töne auf lala und finde die Namen für die Töne. — Ebenso kurze Motive von mi aus; von sol aus.“ — Oder 3. „Sing von einem Ton aus, den ich dir zeige, eine Stufe hinauf und zurück (Schüler findet zuerst den Ton von do aus); eine Stufe hinunter und wieder hinauf; — zwei Stufen hinauf und hinunter.“ L.: „Du kannst die Töne kurz oder lang machen, wie du willst.“ 4. „Singe die Töne der Tonleiter, des Dreiklangs 1-3-5-8 mit beliebig langen und kurzen Tönen.“

Nur wer horchen gelernt hat, kann die Noten verstehen!

★

Der Unterricht hat die Schüler allmählich daran gewöhnt, die Töne als geschriebene Zeichen zu erkennen und abzusingen. Nun sind ihnen die Verhältnisse innerhalb der Tonart bekannt genug geworden, daß sie sie auch im Notenbild leicht wieder erkennen lernen. Die Note konnte zwar den Kindern zum Gewinnen ihres Tonartbewußtseins noch nicht helfen — sie kann ja die Töne nicht veranschaulichen, nur andeuten, ist nur ein Symbol für die Töne. Sobald aber eine genügend klare Vorstellung von den Tonverhältnissen gebildet ist, erscheint unsere allgemein gebräuchliche Notenschrift als recht verständliche Art, die Töne aufzuzeichnen und singend abzulesen. Wie schattenhaft sieht eine Melodie aus, wenn wir sie in Zahlen oder Tonnamen aufgeschrieben sehen! Wie lebendig und übersichtlich zeigt sie sich dagegen dem Auge, wenn sie in Noten dargestellt erscheint! Die melodische Kurve, die Einzeltöne, die Längen und Kürzen, der Takt treten so deutlich wie möglich dem Auge entgegen. Allerdings, die genaue Tonhöhe, die feinen Unterschiede in den Stufenverhältnissen vermag sie nicht abzubilden: das ist und bleibt ihr großer Mangel und bildet eben den Grund, warum „die Noten schwer singend zu lesen sind“. Weil dies aber so ist, kann die Notenschrift erst dann ihre Vorzüge bewähren, wenn diese klanglichen Dinge schon gehörmäßig erfaßt sind¹⁾.

Erst durch das Vertrautwerden mit der Notenschrift betreten die Kinder nun den Weg zur musikalischen Selbständigkeit. Bis

¹⁾ Vergl. Schmidt-Maritz, F., „Ein Beitrag zum Problem der Notenschrift für den Musikpädagogen.“ Schweiz. musikpäd. Blätter, 15. Okt. 1930.

jetzt haben sie alles, was ihnen der Gesangunterricht gebracht hat, durch Vorsingen und Nachsingen erworben. In der Zukunft sollen sie jedoch dazu fähig werden, unmittelbar aus den Noten heraus Melodien zu erarbeiten.

Das selbständige Singen nach den Noten wird, auch nach unserer ausgiebigen Vorbereitung, nur dann rasch und sicher gelingen, wenn wir es nicht versäumen, dem Notensingen vorgängig das Notenlesen geläufig beherrschen zu lehren. Erst dann, wenn die neuen Zeichen mühelos gelesen und geschrieben werden, kann es sich darum handeln, sie abzusingen.

Einführung in die Notenkennntnis. „Nun da ihr die Töne schon so gut versteht, wollen wir auch lernen, unsere Lieder nach den Noten zu singen, wie sie in den Liederbüchern aufgeschrieben sind. Dann könnt ihr ganz allein für euch aus dem Gesangbuch Melodien absingen, auch wenn ich sie euch nicht vorsinge — so wie ihr auch jetzt schon allein könnt Geschichten und Gedichte lesen in eurem Lesebuch. Macht einmal euer neues Singbüchlein auf; da seht ihr, wie die Töne aufgeschrieben sind; ganz anders als die Geschichten im Lesebuch. (Wenn die Kinder noch kein Singbuch haben, so schreiben wir vor ihren Augen eine beliebige Melodie in Notenschrift an die Wandtafel.) — Seht, da ist jeder Ton so ein schwarzes oder weißes Köpfchen; und die Töne spazieren gar nicht gerade aus wie unsere Buchstaben in den Wörtern, sondern hinauf und hinunter — ihr wißt ja, das tun eben die Töne, immer auf und ab, höher und tiefer.“

„Und nun seht, die Töne haben nicht genug an einer Linie, wie ihr beim Schreiben. Die Töne brauchen fünf Linien (L. läßt alles an der Wandtafel entstehen); und am Anfang dieser fünf Linien steht ein geheimnisvolles Zeichen — das dürft ihr nachher auch machen; das ist der Schlüssel, der macht uns das Tor auf zu den Noten, der sol-Schlüssel. Schaut, er gibt der Note mitten auf der zweituntersten Linie den Namen sol; seht, wie er die sol-Linie umkreist. Da steht immer der Ton sol. Wo ist nun wohl der Ton fa? Seht, die Töne stellen sich nicht nur mitten auf die Linien, sie stellen sich auch zwischen zwei Linien hinein, in die Zwischenräume, und der Ton fa steht hier im untersten Zwischenraum. Wie viele Zwischenräume haben wir im ganzen? Zählen wir sie von unten. — Wie viele Linien? Die unterste ist die erste. — Wo steht nun wohl mi? Auf der untersten Linie. — Aber wo haben wir dann noch einen Platz für re? Ei, der arme Kerl, der ist da unten und schlägt den Kopf an der untersten Linie an, und dem re tut das weh!“ (Solche kleine

Späßchen, die als Gedächtnishilfen recht wirksam sind, brauchen wir nicht zu verschmähen; sie schaffen auch ein gefühlbetontes Verhältnis zum Zeichen, und das ist mehr wert, als das lediglich verstandesmäßig erworbene Wissen.) „Haben wir nun noch einen Platz für den Ton do? Nein, aber wir machen ihm einen; er bekommt da unten ein Extraplätzchen, eine kleine Linie ganz für sich; aber die geht ihm mitten durch den Kopf; daran werden wir ihn immer erkennen. Und nun, werdet ihr die Töne alle kennen?“

Wiederholung. „Wo steht sol - fa - mi - re - do? — Was schreiben wir auf die erste, zweite Linie? in den 1. Zwischenraum, auf die Hilfslinie, unter die erste Linie? — Wie heißt die Note, die ich zeige? Und nun schreiben wir eine ganze Melodie auf und singen sie, und dann schreibt ihr sie selber auf! Seht mir zu!“
 L. schreibt do re mi fa | sol sol sol sol | sol fa mi re | do ||
 in Viertelnoten. — „Jetzt singen wir sie.“ — L. zieht eine rote Linie durch die Notenköpfe hindurch. „Diese rote Linie, das ist die lebendige Melodie, die durch die Noten hindurchfließt.“ (Es ist zweckmäßig, den Kindern auch in Bezug auf das Notenbild die Vorstellung zu bewahren, daß eine Melodie nicht aus den getrennt hingesezten Notentupfen besteht, sondern aus dem Zusammenhängenden, was durch die Noten hindurchströmt — ein Gleichnis, wie es diese rote Linie ist, immer wieder einmal den Kindern bewegt vor die Augen gestellt, ist geeignet, das lebendige Vorstellen der Melodie beim Singen nach Noten zu erhalten und zu fördern.) — „Jetzt schreibt!“ — Die ersten Notenlinien können die Kinder durch Linieren mit dem Lineal ziehen. Die ausgiebigen Notenköpfe, die sie so machen müssen, tragen dazu bei, ihnen jede Note als bestimmte Größe vertraut zu machen. Durch fleißiges Schreiben von Noten kommen die Kinder am ehesten zum sicheren Notenlesen.

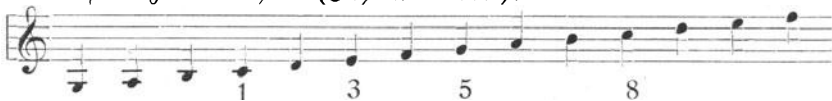
Übungen. 1. L.: „Wir singen diese kleine Melodie an der Wandtafel, dann schreibt ihr sie.“ — So beliebige, den Kindern schon bekannte Tonartmotive in gleich langen Tönen, wie etwa: do mi sol mi | fa sol mi do || oder: sol mi do | fa mi re | mi re do ||. 2. „Schreibt je vier do, re, mi uff. in ein Takthäuschen. 3. Schreibt in Noten, was ihr wollt. 4. Immer wieder üben: Wo steht do usw., was schreiben wir auf die erste Linie usw.; wie heißt die gezeigte Note? 5. Jetzt schreibe ich euch einmal ein ganz neues Lied auf und singe euch gar nichts vor. Ihr zaubert die Töne selber aus den Noten heraus, ich will euch gar nicht helfen. Nachher sage ich euch dann die Worte.“ (Diese Übung können wir erst dann machen, wenn die Kinder die Noten auch dem Zeitwert nach verstehen.)

Bei unserer Art Einführung in die Noten haben wir hier die Aufmerksamkeit ganz den Tonhöhen und Namen geschenkt, und in diesem Zusammenhang reden wir darum zuerst gar nicht von der Länge der Töne. Was wir absingen, schreiben wir in gleich langen Tönen auf. Doch machen die Kinder ja in dem nebenher gehenden Unterricht stets auch musikalische Bewegungsübungen, und auf diesen Zeitpunkt hin sind wir mit Vorbedacht auch dort so weit gekommen (s. 2. Teil), daß wir die Längen und Kürzen und den Takt in Noten dargestellt verstehen. Die Kinder wissen vom 2-Takt, 3-Takt, 4-Takt. Sie wissen, daß manche Töne einen Schritt lang dauern, oder 2, 3, auch gar 4 Schritte lang, und sie kennen genau die 1-Schritt-note ♩, 2-Schrittnote ♪, 3-Schrittnote ♫, 4-Schrittnote ♬. Wir brauchen hier gar keinen Anstand zu nehmen daran, die Notennwerte mit Namen zu belegen, die im Wort den Sinn schon enthalten. Damit fällt jede Schwierigkeit weg, die sonst durch die unzweckmäßigen Namen der Notennwerte für die Kinder entsteht, in Wirklichkeit aber gar nicht da ist. Später prägen sich die Kinder dann mühelos die Benennung auch nach Vierteln, Halben, Ganzen ein.

Endlich ist der Augenblick da, wo nun das auf getrennten Wegen erlangte Wissen und Können zusammenschließen kann im Singen lebendiger Melodien mit kürzeren und längeren Tönen nach Noten.

Übung. L.: „Ihr wißt, daß wir den Noten nicht nur ansehen können, wie die Töne auf- und absteigen; sie sagen uns auch, wie lang sie sind. Wie glaubt ihr nun, daß wir das Lied »Hänschen klein« in Noten aufschreiben?“ L. singt und klatscht den Anfang. „Geht dazu im Takt (am Platz)! Klatscht dazu die kurzen und langen Töne. Wie lang sind die kurzen Töne auf »Hänschen«? (1 Schritt) und der lange Ton auf »klein« (2 Schritte). — So schreiben wir das auf. Wie viele Schritte gehen auf einen Takt. — Jetzt können wir fein das Lied aus den Noten heraus verstehen? — Nun aber müßt ihr eines nach Noten singen, das ihr noch nicht kennt.“ So sind verschiedene Lieder im Tonraum 1 bis 5 zu erarbeiten. Der Tonraum bis zur Oktave braucht erst lesend, noch nicht singend, im Notenbild geläufig beherrscht zu werden.

In diesem Zeitpunkt ist es angebracht, unter das frühere Stufenschema das folgende Notenschema zu setzen und einmal vergleichend und lesend zu betrachten (Zahlen in rot!):



Nach und nach soll die Arbeit an dieser Notenreihe die bisherige Übung am Stufenschema ersetzen; alles bis dahin Gelernte muß hier wiederholt und gesichert werden. — Ganz besonderen Wert wird dann diese Aufstellung dort erlangen, wo es gilt, nach dem Notenbild in andern Tonarten arbeiten zu lernen (s. Anhang); doch jetzt handelt es sich noch lediglich darum, alles das zu sichern, was das Notenbild innerhalb der Stammtongart darbietet.

Je sicherer die Kinder zunächst in einem beschränkten Tonraum sich nach Tonhöhe und Zeitwert der Noten zurechtfinden, desto mühsamer erobern sie, was sich weiter daran anschließt. Damit ist die Aufgabe des grundlegenden Unterrichtes für dieses Gebiet erfüllt.

Das vierte Schuljahr setzt sich das Ziel, den ganzen Umfang der C-Tonart gehörmäßig und notenschriftlich sicher einzuüben (Einige weitere praktische Winke hierfür bietet der Anhang). Es wird aber auch schon Ausblicke geben für das notenschriftliche Verständnis der G- und F-Tonart. Wir müssen in jedem Zeitpunkt großen Wert darauf legen, daß sich die Tonartbegriffe der Kinder nicht allzu ausschließlich mit den Tönen und Noten der C-Tonart allein verbinden. Noch ehe wir zum vollständigen Noten- und Stufenstudium der benachbarten Tonarten F und G übergehen, werden die Schüler immer wieder einmal einfache Fünfstücklieder nach Noten singen „vom Grundton sol aus“, vom Grundton fa aus, vom Grundton re aus. Wir schreiben dann als Vorübung die entsprechende Tonreihe an die Wandtafel,

z. B.  oder 

und sagen: „Hier haben wir die Töne für ein Fa-Liedchen. Hört: fa fa fa fa, das ist jetzt die Stufe 1. Singt 1-3-5. — Nun mit Tonnamen.“ — So alle Motive im Fünfstufenraum. — Bei b sagen wir vorläufig einfach: „Das ist das niedrige si¹⁾; ihr singt es hier von selbst so. (Wenn wir mit den Tonnamen c-d-e arbeiten, so heißt es: „Das niedrige h heißt be.“ — Bei fis: „Das ist das höhere fa (fis); das # macht das fa höher.“ — Das sind lediglich erste Andeutungen für das Verständnis anderer Tonarten. Die fünfte Klasse erst wird in umfassender Weise die Tonart C im Notenbild verlassen und in die Nachbararten einführen.

★

¹⁾ Leider zwingt die Anzulänglichkeit der Notenschrift, die nur sieben selbständige Notenzeichen kennt, mit sinnwidrigen Vorstellungen zu arbeiten. b und fis sind ja eben so selbständige Töne wie h und f, aber als Noten erscheinen sie von diesen abgeleitet.

Die ersten Schuljahre haben den Kindern nach allen Seiten des Gesangunterrichtes wertvolle Grundlagen zu bieten. Der hier aufgezeigte Weg zu ihnen soll weniger einen streng bindenden Lehrplan darstellen, als eine möglichst vielseitige Anregung für Lehrer, die gewillt sind, ihren Unterricht sicher auszugestalten. Aus dem hier notgedrungen getrennt Behandelten müssen wir Lehrer in der Wirklichkeit des Unterrichts wieder ein zusammenhängendes Ganzes zu schaffen wissen, das für unsere Schüler fast in allen Teilen mit jener Lust erlebt werden kann, die künstlerische Tätigkeit stets begleitet.

Mit entwickelten musikalischen Kräften können wir so die Kinder der nächsten Klasse übergeben; und wenn nun eine neue Lehrkraft unsere ehemaligen Schüler übernimmt, so dürfen wir erwarten, daß der weitere Unterricht bewußt anzuknüpfen versucht an das bisher Vorbereitete. Nichts schwächt die Kinder auf diesem Gebiete mehr, als wenn der vorausgegangene Unterricht vom nachfolgenden Lehrer einfach übersehen wird, und dieser ohne Rücksicht auf die Art der schon vorhandenen Vorstellungen den Aufbau neu und anders beginnt. Sollte es dagegen zum Wohl der Kinder nicht selbstverständlich sein, daß zwei aufeinanderfolgende Lehrer einer Klasse beizeiten miteinander Fühlung zu gewinnen suchen und sich nach Kräften bemühen — besonders in den heiklen Fragen der Tonart- und Notenmethodik — wenn möglich am gleichen Strang zu ziehen?

Anhang

Ausblick auf die weitere Entwicklung des Tonart- und Notenverständnisses

a) Kennzeichnende Tonart- und Liedmotive in C

1. Unterscheide deutlich do re mi und mi fa sol. Bestimmt steigt 1 2 3 von Stufe zu Stufe. Bei 3 4 5 „rutscht“ — gleitet der erste Ton in den nächsten hinein. Note e sei 1. Wie klingt dann 1 2 3? Note e sei 3. Die beiden nacheinander durch den Lehrer vorgesungen! Welch großer Unterschied! 1 2 3 geht vom festen „Boden“ 1 aus; 3 4 5 vom „schwebenden“ 3 aus.

Vergleiche und unterscheide vollbewußt an den folgenden Liedanfängen:





Bilde selbst auf 1 2 3 und 3 4 5 Motive mit den Worten „aliho“ — „nach Hause!“ — „frisch und froh“ o. a.

2. Der Dreiklang 1 3 5 8 und die Dreiklangübung S. 54 bieten eine feste Stütze zum Erobern der einzelnen Stufen und Dreiklangslagen:



Ferner:



3. Die folgenden Lieder:

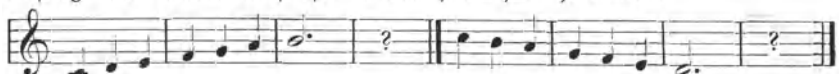


bringen die Stufe 6 als eine Art Höhepunkt; sie erreichen zwar nicht die oben abschließende 8; doch die Melodie erscheint auf der 6. Stufe

gleichsam voll aufgeblüht. Vom Grundton aus zeigt sich 6 viel weiter gespannt, viel mehr „draußen“ als 5. Vergleiche do sol und do la beidemale auf „wach auf!“ „Hörcht, wie 6 zu 5 hinunter will! dort will es im Dreiklangston 5 „zur Ruhe kommen“.



4. 7 führt als Leitton nach oben; 2 führt zum Abschluß nach 1. Beide können nicht eine Melodie abschließen. In einer absteigenden Melodie fließt natürlich auch 7 hinunter:



Die Melodie steigt unter den Grundton hinab und wieder zum Grundton hinauf:




* Auch auf höheren Grundtönen zu singen, zunächst mit Stufennamen und la la.

6. Notwendige Hilfen zum Auffinden jeder Stufe:



7. Wie die Kinder schon früh den Dreiklang 1 3 5 als Zusammenklang singen lernen, so können sie etwas später gelegentlich auch die Dreiklänge 1 4 6 und 7 2 5 als einheitliche Zusammenklänge (Alfforde) erfahren:

1. Gruppe singt:  2. Gruppe denselben Rhythmus auf f; 3. Gruppe auf a. Schließlich alle Gruppen gleichzeitig, jede ihren Ton, zusammen also den Dreiklang c f a, auf denselben Rhythmus. Ebenso wird der Dreiklang h d g geübt. Erst später: L.: „Setzt lassen wir die Töne von einem Dreiklang in den andern übergehen.“

1. Gruppe  2. Gruppe  3. Gruppe 

Alle  Ebenso zu gewinnen:


Dasfelbe in jeder geübten Tonart.

8. Für die wichtige Arbeit am Notenschema (S. 60) ist fördernd, den Schülern häufig Motive wie die folgenden mit dem Stock zu zeigen und sie mit Tonnamen singen zu lassen. Die Vorstellung von den Durhgangstönen, die durch die festeren Punkte der bekannten Dreiklänge hindurchfließen, wird so in gesangsmäßig fruchtbarer Art angebahnt:




Alle diese Übungen auch auf den Klängen 1 4 6 und 7 2 5. Dann Verbindungen wie:





Auch die einzelnen Schüler versuchen sich, von den Dreiklängen ausgehend, in kurzen Einheiten. Solche Übung macht mit dem Notenbild vertraut.


b) Zur ersten Einführung der G- und F-Tonart im Notenbild

1. Die G-Tonart: L.: „Wir wollen die Melodie:

 die wir schon öfter verschieden hoch angestimmt haben, nun von sol aus aufschreiben; da wird sol die erste Stufe, der Grundton sein.“

Singt:  als Grundton. „Nun die Melodie von sol aus. Die letzten drei Töne?“

Singt:  „War es soeben dasselbe fa?“

Singt:  8 #7 8 5 4 3

„Wie schreiben wir nun diesen Ton auf?“ — Siehe auch Seite 61.

 1 1 #7 1

„Dadurch entsteht zwischen 7 und 1 ein Halbtonschritt! — Nun merken wir uns so genau wie möglich den Unterschied zwischen fa (f) und fis. Hört und singt dann nach den Noten:

 5 1 Ganzton

 Halbton





Die vollständige Sol-Tonleiter von 1 bis 8? — Wertvoller als die Tonleiter G von 1 bis 8 vorzustellen, ist es, sie auf folgende und ähnliche Arten über und unter den Grundton hinaus zu üben und im Notenbild festzuhalten.



Dasselbe im $\frac{3}{4}$ -Takt.

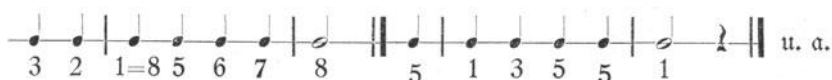
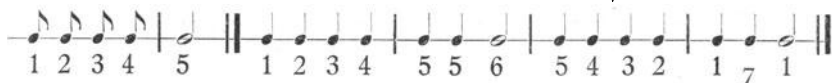


Diese und die weiteren Übungen in G können alle am Notenschema erarbeitet werden, das sich nun dem Auge des Schülers so zeigt (Dreiklangszahlen rot!):



L.: „Die Note im 1. Zwischenraum bedeutet hier stets fis. Es gibt hier in der Tonleiter nur das »hohe fa«. Das sagt das # am Anfang jeder Notenzeile: fis ist die Stufe 7, der Leitton, und 8 = 1 ist hier g.“

Jetzt gilt es, in G ebenso sicher nach Noten singen zu lernen wie vorher in C, das heißt: die Schüler müssen sich nun, wie dort von C aus, hier allmählich vom Grundton G aus zurecht finden. — Übungen: Lerne geläufig singen und mit Tonnamen sagen die G-Tonleiterübungen oben. — Schreibe alle in C gegebenen Tonartmotive in G auf und präge sie dir mit den Notennamen und Stufennamen ein. — Schreibe und singe dann von G aus die Noten für:

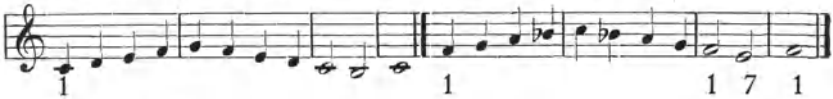


Stelle dir einige in C angegebenen Lieder in G vor, mit Notennamen, mit Stufennamen.

Sobald wir uns im Tonraum der G-Tonleiter bewegen, können nun Melodien abgesungen werden, die zum Teil unter dem Grundton verlaufen; bei denen der Grundton nicht, wie bisher in C am häufigsten, die untere Grenze ist, sondern mehr der ruhende Mittelpunkt, um den herum die Melodie nach oben und unten sich bewegt. Beispiele:



2. Die Tonart F, die andere C-Dur am nächsten verwandte Tonart, lernen wir auf folgende Weise im Notenbild verstehen: F wird nun Grundton, f-a-c der Dreiklang 1-3-5 uff.



Vergleiche:



* Dieser Ton klingt etwas tiefer als das vorherige si. — Siehe S. 61. Wie schreiben wir ihn auf? — Wo ist dadurch ein Halbtonschritt? — Durch die Erniedrigung des si (zu b) entsteht auch der Ganztonschritt, wie wir ihn von 4 zu 5 brauchen. Vergleiche:



Die vollständige F-Tonleiter? — Zweckmäßige Übung:

5 F-Tonleiter! 1 C-Tonleiter!

Das Notenschema, an dem die F-Tonart erarbeitet wird, zeigt sich nun dem Auge so (Dreiklang 1, 3, 5, 8 rot!):

1 3 5 8

Gleiche Übungen wie in C- und G-Dur. — Die Dreiklang-übungen! — Die Hilfen! Lieder in F nach Noten zu singen:

c) Tonleitergeläufigkeit und Halbtonschritt

Es muß allmählich geläufige Übung werden, daß die Schüler sich auch im Notenbild leicht in verschiedene Tonarten hineindenken können. Dazu gehört 1. daß sie die Notenreihen geläufig mit den Namen beherrschen — dies erfordert für alle, die kein Instrument spielen, ausreichende Übung, was der Gesangunterricht häufig unterschätzt; 2. die Tonleiterreihen sollen im Stimmumfang zu beliebigen Stufen hinauf und hinunter geführt werden; 3. Gewandtheit im Umdeuten der Noten ist wichtig. Übungen am Notenschema, wie die folgenden, sind hierzu geeignet. L.: zeigt im Notenbild kurze Motive und läßt sie singen; Erhöhung = „hoch!“ Erniedrigung = „tief!“



Was die Schüler hier an den schon bekannten Tönen fis und b üben, wird schließlich zur sicheren Beherrschung des Halbtonschrittes auf gleiche Weise mit cis, gis, dis, ais usw. und es, as, des, ges geübt, als eine der notwendigen Vorübungen zum Verstehen weiterer Tonarten im Notenbild.

d) Das Verstehen und die Übung der Intervalle

Beim Singen nach Noten (sowohl als beim Erhören von Melodien) wird mit der Zeit von großer Bedeutung für die Sicherheit des Schülers auch das rasche Einschätzen der Intervalle, hier als der Entfernung zwischen zwei Tönen. Wie weit (d. h. zunächst: über wie viele Stufen) geht es von einem Ton zum andern? dies wird eine der wichtigsten Überlegungen des nach Noten Singenden, sobald er sich nicht mehr nur im Rahmen der grundlegenden Tonartübungen bewegt. Sie sind wohl die erste und die dauernde Sorge des Unterrichts; doch auf dieser Grundlage erweist sich als beste Hilfe das entwickelte Bewußtsein für die Art und Weite der Tonspannung zwischen zwei Tönen. Diese Fähigkeit wird den Sänger auch dort einigermaßen sicher weiterführen, wo die gesungenen Töne als bestimmte Stufen nicht klar bewußt werden, wenn das Tonartbewußtsein einmal nicht nachkommen sollte. Bei den Übungen zur Entwicklung des Tonartbewußtseins soll der Schüler jede der sieben Stufen der Tonleiter in ihrer besonderen Beziehung zum Grundton kennen und beherrschen lernen. Bei den Intervallübungen, auf die wir hier als musikalisch und notentechnisch wesentlich hinweisen, handelt es sich um die zu klärende Erfahrung: Was geschieht von einem Ton zum andern? Der Tonschritt oder -sprung als solcher wird da Gegenstand der Aufmerksamkeit, sowohl des gefühlsmäßigen Erlebens (wie schon bei unseren ersten Übungen am Dreiklang gezeigt, s. S. 44), als des genauen gehörmäßigen und notenschriftlichen Erfassens. Erste Intervall-Übungen am Notenschema:

L.: „Wenn wir die Töne nach einander singen wie in der Tonleiter, dann »fließt - gleitet« der Ton sanft von Stufe zu Stufe, hinauf und hinunter.“ Mit Tonnamen auf la la langsam zu singen:



Diese oder ähnliche Übungen:
1. von Stufe zu Stufe, 2. von beliebig angegebener Stufe aus, zunächst in C, G, F. Etwa:

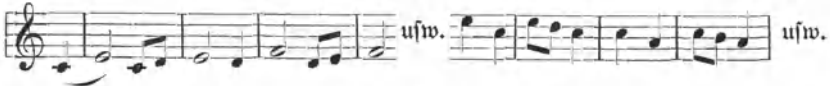


Der Stufenschritt oder die Sekunde führt zur nächsten Notenstelle hinauf oder hinunter. Wo Halbtonschritte?



Terz

L.: „Beachtet den Klang der Dreiklangsprünge 1-3, 3-5. Verglichen mit dem Stufenschritt? »Ein Ruck«; bestimmter, offener; nicht mehr »fließend« in der Bewegung; eine Tonleiterstufe liegt dazwischen — die Terz umfaßt drei Stufen. — Notenbild? — Singe:



Nenne, singe alle auf- und absteigenden Terzen der Tonleiter auf die zwei folgenden Arten:



2.

und umgekehrt

oder:

usw.

Ebenso die Übungen mit Quartan, Quinten, Sexten:

Quarte

usw.

Die Quarte umfaßt vier Stufen. Vergleiche mit der Terz: bestimmter Sprung. — Wo im Dreiklang 1 3 5 8? Merke besonders die Quart 5 - 8. — Wo ganz anders? (4 - 7). — Abstand der Noten?

Quinte

usw.

Die Quinte umfaßt fünf Stufen, damit z. B. den Dreiklang 1 3 5. Vergleiche: weit — „hinaus“ — „streng“ im Klang. — Wo anders? (7 - 4). — Noten?

Sexte

*

Die Sexte umfaßt sechs Stufen, damit z. B. den Dreiklang 1 4 6, in ähnlicher Eigenschaft wie bei *. — Jedes Intervall zeigt auf jeder Stufe der Tonleiter seine besondere Eigenart, seine besondere Beziehung zum Grundton und den andern Stufen. Vergleiche Quinten und Sexten, — die Sexte „lieblicher“, weniger „streng“, noch weiter als die Quinte. — Noten?

Septime

*

Die sieben Stufen umfassende Septime tritt im schlichten Gesang meist auf wie bei *. Die „scharfe“ Septime 1 - 7 mit ihrem starken „Drang“ nach 8, „will“ nach oben, die „milde“ Septime 5 - 4 nach unten.

Die hier erstmals angedeutete Art, die Intervalle zu üben, darf nicht mißverstanden werden. Intervallübungen können und sollen nicht in das Verständnis der Notenschrift grundlegend einführen, wie dies immer wieder erfolglos versucht worden ist. Aber die Vertiefung des musikalischen Erlebens und die geläufige Beherrschung der Notenschrift vermögen sie in hervorragendem Maße zu fördern, wenn wir sie in dem hier angeregten Sinne behandeln lernen, nämlich: als Vermittler gehör- und gefühlsmäßiger Erfahrung elementarer Tonverhältnisse, sowie als Weg zur geläufigen Beherrschung der verschiedenen Tonspannungen im Notenbild.

Der Musikunterricht der Schule sieht heute eine wesentliche Aufgabe darin, die Schüler auf lebendige Weise in die Tonartverhältnisse einzuführen und so — namentlich durch das grundlegende Eindringen in die Dur-Tonart — die Notenschrift verständlich zu machen. Hierbei ist indessen nicht zu übersehen, daß dort, wo der Schüler mit seinem Singbuch sich selbst überlassen bleibt oder wo der der Schule entwachsene junge Sänger selbständig nach Noten zu singen versucht, immer wieder einmal der tonartlich klare Überblick fehlen oder verloren gehen wird. Da braucht der Sänger zu seinem Fortkommen im Notenentziffern eben diese andere wichtige Hilfe des Intervallverständnisses, die ihn „von Ton zu Ton“ weiterführt. Hier muß auch eine Brücke gesucht werden zum notenschriftlichen Verständnis der neuen Musik der heutigen Zeit und der Vor-Bach'schen Musik, die mit unserem Maße der Dur-Tonart allein nicht zu erfassen sind. Die Gehörschulung dürfte sich da künftig schon von den Anfangsgründen an nicht mehr einseitig festlegen.

★

Schriften über Schulmusik

- Ust, Der Schulmusikunterricht; Breslau
 Ben Effer-Esterhus-Preising, Methodik des Musikunterrichts in der Volksschule; Arnsherg
 Voeppele, Paul, Ziele des Schulgesanges vor hundert Jahren und heute; Basel
 Bühlmann, Fr., Der Gehörgesangunterricht; Luzern
 Dieckermann, Der Musikunterricht in der Volksschule; Breslau
 Eisenring, Dr. Georg, Der Gesangunterricht in der Volksschule; Zürich
 Eis, Carl, Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung; Leipzig

- Greß und Wiske, Musik und Schule; Osterode
 Jöde, Fritz, Musik und Erziehung; Wolfenbüttel
 — — Musik in der Volksschule; Berlin
 Kühn, Walter, Schulmusik; Leipzig
 Lechner, Anna, Ein froher Weg ins Reich der Töne; Wien
 Löbmann, Dr. Hugo, Aus meiner Singstunde; Leipzig
 Nägeli, H. G., Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen;
 Zürich 1810
 Pfannenstiel, Entwurf eines Musik-Lehrplans für Volksschulen; Berlin
 Reuter, Fritz, Musikpädagogik in Grundzügen; Leipzig
 Rüst, Sebastian, Der Schulgesangunterricht; St. Gallen
 Straumann, Gesang- und Musikunterricht in der Schule; Basel
 Willfort, E. Stuart, Vollmenschentum; Wien

★ ★ ★

- Battke, Max, Elementarlehre der Musik; Berlin
 — — — — — Tonsprache — Muttersprache; Berlin
 — — — — — Neue Formen des Musikdiktats; Berlin
 Boepple, Paul, Die Elemente der Musikalität; Präparationen für
 den Gesangunterricht in der Volksschule; Leipzig
 Fezer, Thusnelde, Lehrgang zur Bildung des Klangbewußtseins;
 Heuler, Raimund, Kling Klang Gloria, Deutsches Singbuch für
 unsere Kleinen und Kleinsten; Bamberg
 Hundoegger, Agnes, Leitfaden der Tonika-Do-Lehre für den Schul-
 gebrauch; Hannover
 Krehl, Stephan, Allgemeine Musiklehre; Leipzig
 Kugler, Gottfried, Skizzen für den Schulgesang; Zürich
 Loebenstein, Frieda, Intervallmethodik als Mittel funktionaler Ge-
 hörbildung; Hannover
 Jaques-Dalcroze, Emil, Die Tonleitern und die Tonarten;
 Lausanne
 Jöde, Fritz, Elementarlehre der Musik, gegeben als Anweisung im
 Notensingen 1. Teil; Wolfenbüttel
 Vogt, Fritz, Schöpferischer Gesangunterricht; Zwickfeld
 Weßel, H., Elementartheorie der Musik; Leipzig
 Willfort, E. Stuart, Österreichische Sängerblassenleseschule; Wien

★ ★ ★

Liederfassmlungen siehe Kapitel: „Das Kind und das Lied“ f. S. 10.

Zweiter Teil : Die Bewegung

Auftakt: Die Bewegung als Musikübung und die Gymnastik

In der Zukunft wird es als selbstverständlich gelten, daß der Gesang und die Bewegung aus musikalischen Antrieben heraus als zwei gleichwertige, gleich notwendige Seiten der Musikerziehung betrachtet werden. Die Einsicht, daß das musikalische Erleben, wenn es in Bewegungen des ganzen Organismus umgesetzt wird, nicht nur als solches belebt und vertieft wird, sondern das ganze Wesen des Menschen in heilsamer Weise ergreift, gewinnt heute allmählich an Boden, und die Volksschule, die ihre Güter allen schenken darf, tut gut, Wege zu suchen, auf denen jedes Kind der vollen menschenbildenden Kraft der Musik teilhaftig werden kann.

So soll das Folgende einen Versuch darstellen, die Werte der Musik, so wie sie dem Kinde der ersten Schuljahre zugänglich sind, in geeigneter Form dem Bewegungsleben zuzuführen.

Wir erkennen leicht, daß wir außer dem besonderen Organ der tönenden Musik, der Stimme, in den Bewegungsmöglichkeiten unseres Körpers ein Musikinstrument besitzen, das außer dem Ton selbst — der eben der Stimme zugeteilt ist —, alle musikalische Bewegung vollkommen zu verwirklichen mag. Das melodisch-rhythmische Auf und Ab in allen seinen Schattierungen vollbringen die Arme, das Taktmäßige vollziehen die Füße, und zum Teil auch das Rhythmische, sofern es sich dem Taktmäßigen nähert; die Bewegung der ganzen Gestalt spiegelt gefühlsmäßig das innere Geschehen der Musik. In jeder unserer lebendigen Bewegungen des Alltags verwirklichen wir fortwährend, nur in schwächerer Weise, solche Antriebe seelisch-musikalischer Art. Wenn wir also anfangen, Musik und Bewegung mit einander zu verknüpfen, so wird uns die Bereitschaft unseres Wesens zu befeelter Bewegung zum sicheren Ausgangspunkt.

Damit der Sinn unseres Übungsweges nicht mißverstanden werde, müssen wir uns kurz mit den Begriffen „Gymnastik“ und „rhythmische Gymnastik“ oder „Rhythmit“ befassen.

„Gymnastik“ bedeutet im üblichen Sinne dasselbe wie Leibesübung oder Turnen. Ihr unmittelbares Ziel ist die Erziehung des Menschen zu voller körperlicher Leistungsfähigkeit. Ihre Übungswege haben sich im Laufe eines Jahrhunderts auf das mannigfaltigste gewandelt und gehen heute in verschiedenen Richtungen weit auseinander.

Durch Emil Jaques-Dalcroze und seine bahnbrechende Methode der musikalischen Erziehung ist in den neunziger Jahren der Begriff „rhythmische Gymnastik“ aufgekomen. Jaques gibt der rhythmischen Gymnastik eine doppelte Aufgabe. Auch ihm ist es darum zu tun, durch geeignete allseitige Übung den ganzen Leibesorganismus zu ertüchtigen. Er ergreift aber — als erster nach den alten Griechen — die zu entwickelnden Kräfte des Menschen durch die Zeitwerte der Musik; seine gymnastischen Übungen spielen sich ohne Ausnahme innerhalb musikalischer Ordnungen ab, und die so entstehende Verbindung der Körperbewegungen mit rhythmisch-metrischen Formen benützt Jaques zu einem Unterricht in den rhythmisch-metrisch-dynamischen Elementen der Musik. Tatsächlich legt Jaques bei seiner rhythmischen Gymnastik die Hauptbetonung auf die musikerzieherische Seite des Unterrichts. Mit seiner Erziehung durch Musik und zur Musik, die ihren Weg nimmt über den bewegten Menschen, sucht Jaques jene leiblich-seelische Befreiung des Schülers zu fördern, die ihm als Ideal vollmenschlicher Entwicklung vorschwebt.

Die Schüler und Nachfolger von E. Jaques-Dalcroze haben die von ihm ausgestreuten Ideen und praktischen Erfahrungen zum Teil selbständig weitergebildet. Wir haben heute auch hier eine ganze Anzahl von Richtungen. In den meisten von ihnen zeigt sich deutlich, daß sie darauf Wert legen, der völlig ungezwungenen Bewegung, uneingeengt durch bestimmte Takt- und Rhythmusaufgaben, mehr Raum zu gönnen. Das ursprüngliche Doppelziel, das schon Jaques aufgestellt hat, bleibt. So sagt Elfriede Feudel (s. Schriftenverzeichnis): „Der Gymnastiker will den Körper zu einem Instrument der Seele gestalten; den Rhythmiker interessiert das Lied, das darauf gespielt wird. — Der Lehrer der Rhythmik will den Schüler vom körperlichen Erleben zum geistigen Erkennen führen und umgekehrt. Das ist das Prinzip der rhythmischen Erziehung — es läßt sich fast auf jedes Fach der Schule übertragen.“

In dem Namen „Rhythmik“ für eine so gewollte Erziehung aus dem Geiste der Musik heraus liegt eine Einseitigkeit, die zu Mißverständnissen führt. Das Wort „Rhythmik“ verschweigt, daß das Element der Melodie als solcher ebenso gut wie Takt und Rhythmus, ja vielfach in höherem Sinne eine musikerzieherische

Grundkraft bildet. In der Tat ist bis heute die Melodie das Stiefkind der „Rhythmik“-Schulen geblieben. Erst dann aber werden diese ihre Möglichkeiten der musikalischen Erziehung umfassend ausnützen können, wenn sie mit dem „rhythmischen“, metrisch-dynamischen Unterricht auch die „melodische“ Erziehung zu einer höheren Einheit verbinden.

Die Schulen für rhythmische Gymnastik oder Rhythmik benützen für die gewollten Bewegungsimpulse zur Hauptsache geeignet erscheinende Klaviermusik, dann das Tamburin; neuerdings werden auch mehr und mehr die musikalischen Werte des gesprochenen Wortes herbeigezogen. Die Bewegungskunst der Lauteurythmie namentlich hat hier ungeahnte Bewegungsmöglichkeiten aufgedeckt und schon wertvolle Anregungen gegeben.

Ohne Zweifel gehört es zu den wichtigsten Aufgaben der Schule, die geeignetsten Formen der Übung für die körperliche Ertüchtigung der Kinder zu suchen. Wenn wir hier, der gestellten Aufgabe gemäß, auch lediglich das musikalische Erziehungsziel berücksichtigen, so dürfen wir doch keinen Augenblick vergessen, daß eine fruchtbare Wechselwirkung zwischen musikalischer und gymnastischer Einsicht unentbehrlich ist. Durch die Gymnastik, die an ihrer Stelle zweckmäßig geübt wird, vervollkommen sich auch die musikalischen Bewegungen; diese aber werden, richtig geübt, mit Notwendigkeit auch die Entwicklung des körperlichen Wesens günstig beeinflussen. Die Gymnastik als solche wird in der Zukunft von der musikalischen Bewegung noch mehr lernen, Bewegungen zu vermeiden, deren Ablauf dem Wesen der Musik fremd und damit dem Organisch-Lebendigen zuwider ist: das „Gliederpuppen“-Turnen kann heute keine Rechte mehr beanspruchen. Die musikalische Übung muß von der Gymnastik übernehmen die Wertschätzung und sorgfältige Pflege der guten Form. Für die inneren Antriebe, denen sie die Bewegung folgen läßt, muß sie nach möglichst vollendeter äußerer Verwirklichung streben; diese aber ist ihrerseits wieder bedingt durch wahre gymnastische Einsicht.

So sind musikalische und gymnastische Bewegung in der Wirklichkeit gar nicht zu trennen; doch wenn es sich um Musikübung handelt, wenden wir unser Bewußtsein überwiegend dem Erleben der inneren Antriebe zu, aus denen heraus wir uns bewegen. Wenn wir Gymnastik treiben, legen wir das Hauptgewicht auf das Wie der Ausföhrung; wir wenden uns in erster Linie an den Leibesmenschen und wollen, dem alten Worte zufolge, den Körper bilden, in dem ein gesunder Geist wohnen kann. Beim musikalischen Üben dagegen bedienen wir uns des Körpers nur als Mittel, um an den

inneren Menschen zu gelangen, den fühlenden, wollenden Menschen, um diesen auf möglichst nachhaltige Weise zu stärken.

Wir müssen uns als Lehrende demnach klar bewußt sein, daß es etwas anderes ist, ob wir gewisse turnerische Übungen mit irgend einer mehr oder weniger passenden Musik zusammen bringen, damit durch diese die Bewegungen mehr Schwung bekommen, oder ob wir eine bestimmte Melodie nehmen und uns fragen: „Was für musikalische Bewegungsantriebe liegen hier darin?“ Nur mit Bewegungen, die wir aus musikalischen Erfahrungen heraus gewinnen können, haben wir es in diesem Versuche zu tun.

I. Das Lied und die Bewegung

Wie wir im Gesanglichen den Weg nehmen vom gefühlsmäßigen Erleben zum schließlichen Erlernen, so machen wir es auch im Musikalisch-Bewegungsmäßigen. Wir wollen uns davor hüten, zu rasch die Füßchen und Arme der Kinder in das Taktieren und Betonen und in straff gebundenes Gehen hineinzuzwängen. Jedes Kind hat am Anfang seiner Schulzeit noch sein eigenes Zeitmaß, seine ihm allein eigene Art, sich in allem Tun zu bewegen. Der Kindergarten hat wohl vielen Kindern immer wieder die Gelegenheit gegeben, im Spiel und im Tanz sich taktmäßig zu regen, und er hat ihnen dadurch eine Wohlthat erwiesen. Aber der Kindergarten hat mit Recht noch keinen lehrhaften Zwang ausgeübt, und noch ist manches Kind, wenn es zur Schule kommt, von sich aus gar nicht geschickt und geneigt, etwa mit andern Kindern streng im Takt zu gehen oder, wie das sich nach einer andern Seite hin äußert, ganz schnell zu tun, was der Lehrer von ihm haben möchte.

Solche Kinder sind wohl in jeder Klasse zahlreicher, als wir Lehrer selbst glauben, wenn wir noch nicht gelernt haben, auf diese Dinge zu achten. Es sind die Kinder, die viel stärker als die übrigen, schon entwickelteren noch „ihren eigenen Traum träumen“. Aus diesem Traum darf die Schule sie nicht gar zu plötzlich und unsanft herausreißen, wenn sie nicht Schaden anrichten will. Jene noch weniger wachen Kinder kommen mit allem guten Willen, den jedes Kind zunächst zur Schule mitbringt, nicht richtig nach, wenn der Unterricht sie sogleich straff — militärisch, möchte man sagen — einspannen will, wo immer auch dieses einheitlich Stramme im Anfangsunterricht gefordert wird. Wir müssen also den Kindern, die es brauchen, einige Zeit lassen mit dem Aufwachen und zwanglosen Mitgehen, sodas

wir schließlich mit der Klasse als Ganzes jene Bereitschaft bei allen erreichen, sich zu sammeln, anzupassen, einzufügen.

Diese Worte sagen, was wir auch im ersten musikalischen Bewegungsunterricht anstreben müssen und was wir auch dort nicht von heute auf morgen bei allen Kindern in gleichem Grad erreichen können. Wir erfüllen nun diese Aufgabe wohl am besten dadurch, daß wir vor allem andern den leichten Bann lösen, der durch den Eintritt in die Schule auf den Kindern lastet. Das Eis muß schmelzen können, das Kind muß unbefangen und glücklich werden; dann wird es auch mit seinen Fähigkeiten herauskommen und nicht sich innerlich verkriechen. Wie wir im übrigen Unterricht die Kinder immer mit künstlerischen Mitteln am schönsten in Schwung bringen, mit Erzählen, Malen, Formen, Bilderanschauen, mit Singen und Sagen, so wird auch die Bewegung aus dem Musikalischen heraus im Anfang die Kinder einfach warm werden lassen. Sie sollen sich in zwanglosem Spiel der Stimmung eines musikalischen Ganzen hingeben dürfen.

Hier ist es wieder das Lied — und was für uns in der Folge fast gleichbedeutend ist, das skandierend gesprochene Gedicht — mit dem wir die Kinder am leichtesten zu voll erlebten Bewegungen führen können. Das Spiellied, das Tanzlied, das Nachahmungs- oder Arbeitsspiel in Liedform vereinigen in sich musikalische Antriebe mit der Darstellung ganz bestimmter, für die Kinder greifbarer Geschehnisse. „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach“ — „Es tanzt ein Bi-Ba-Buzemann“ — „Wollt ihr wissen, wie der Bauer den Hafer ausfät“. Die Mühle, der Buzemann, der Bauer: das gibt der kindlichen Einbildungskraft Nahrung und beschwingt die Bewegung aus der Stimmung heraus, in die das Kind sich mühelos hineinlebt.

Arbeiten wir mit rein musikalischen Anregungen, wie dies etwa die rhythmische Gymnastik nach Jaques-Dalcroze tut, so gelangen wir wohl unmittelbar in die unverhüllte musikalische Form hinein; aber da hier die mannigfaltigen Anklänge an die dem Kinde lieben und nahen, greifbaren und vorstellbaren Dinge der äußeren Welt wegfallen, so haftet jener ersten Musikübung ohne poetische Beigabe, neben ihren Vorzügen, für manche Kinder etwas zu Beziehungsloses an. Die Kinder möchten zunächst ein Nahes, ein Bildhaftes, in das sie sich hineinversetzen können; dann wird ihre Bewegung, ohne großes Dazutun, von selbst mit innerem Leben erfüllt.

Wir wollen es also für diese Stufe nicht als allzu großen Mangel betrachten, wenn uns kein Klavier zur Verfügung stehen sollte; wir werden auch ohne es zu vollwertigen musikalischen Antrieben

kommen können. Aber zweifellos wird uns ein melodisches Instrument, sei es die Geige, die Flöte oder ein einfaches Glöckchenspiel, stets große Vorteile bieten, schon deshalb, weil es immer wieder die singenden Stimmen von Lehrer und Kind zeitweise entlasten kann. Und da erst, wo uns das gesungene Wort für unsere Übungen überflüssig wird, zeigen sich die Vorzüge eines Instrumentes am stärksten.

Wir geben im folgenden eine Reihe von Liedern an für Spiel und Tanz, für Marsch und Arbeit. Aus dieser Aufstellung und den an sie sich anschließenden Übungen ist zu sehen, daß im Bewegungslied allein schon mannigfaltige musikalische Antriebe zu finden sind. Lieder, die uns für die Anfänger lediglich als einfachste Kreisspiele dienen, können mit der Zeit zu immer wieder neuen Übungen genommen werden, je mehr wir dazu gelangen, die verschiedenen in ihnen schlummernden Bewegungsmöglichkeiten auszunützen. Darum soll das Bewegungslied keineswegs nur eine spielerische Vorstufe bedeuten, über die wir uns möglichst schnell erheben, sondern durch alle Unterklassen hinauf wird es einen gleich wichtigen Mittelpunkt der Musikübung bilden wie im Gesangunterricht das edle Lied. Wenn wir auch hier wie dort allerlei anderes treiben: das Bewegungslied nimmt als musikalische Erfahrungsquelle für die Kinder die erste Stelle ein.

Spiellieder

Die allbekanntten Ringelreihen*)	Wir fahren auf dem grünen See
Es kam ein Herr zum Schloßli	Ihr Täubchen, ihr Täubchen, kommt
Ward ein Blümchen mir geschenkt	Rische, rasche, rusche, der Hase
Kommt ein Vogel geflogen	Ein Mädchen geht spazieren (aus: der
Zum Reigen herbei	Musikant)
Ein Männlein steht im Walde	Grün, grün, grün, sind alle meine
Es klappert die Mühle	Der Herr ist nicht zu Hause
Schnick, schnack, Dudelsack (aus: Ringe	I fahr mit der Post
ringe Rose)	Meister Jakob, schläfst du noch?
Es sangen viele Vöglein (aus: Suchheißa)	Wenn wir fahren auf dem See
Sehn kleine Negerlein	Ich öffne jetzt mein Taubenhaus (aus:
Ich geh im Garten auf und ab	Summ, summ, Bienchen Lipp)
Gestern abend ging ich aus	Alle Blumen schlafen
Ich bin ein Musikante	Häslein in der Grube
Ging ein Weiblein Nüsse schütteln	Wir Vöglein haben's wahrlich gut
In meinem Stübchen da geht der Wind	Hänschen klein geht allein
Trauer, Trauer über Trauer	Ringlein, Ringlein, du mußt wandern

*) Wir beziehen uns bei dieser Aufstellung auf die angeführten Sammlungen; doch findet sich in jedem beliebigen Liederbuch mehr oder weniger Übungsstoff, der sich für musikalische Bewegungen eignet.

Tanzlieder

Dreh dich herum (aus: Zuchheißa)	Liebe Schwester tanz mit mir
Es tanzt ein Buzemann	Laß uns auf die Wiese gehn
Heißa, ich bin der fröhliche Mann	Dert unte, dert obe (aus: Ringe ringe
Liesel möchte gerne tanzen	Auf Rinder, zum Tanze Rose)
Ringlein rund, Ringlein schön	Jetzt woll' mer (aus: Lipp)
Guten abend, Herr Spielmann	Es sißt ne Frau im Ringlein
(aus: der Musikant)	Gretelein, willst du tanzen?
Es regnet auf der Brücke	Wir tanzen

Arbeits- und Nachahmungslieder

Zeigt mir eure Füße (aus: Zuchheißa)	Glocken klingen hoch vom Turm
Ein Schneider fing 'ne Maus	Der Schmied und der Schlosser
Es zogen vier lustige Handwerksleut	Wie geht es im Lande der Riesen
Ich bin ein Musikante	Wollt ihr wissen?
Wir kommen aus dem Mohrenland	Lustig, Schlosser, hämmre fein (aus:
Große Uhren gehen tick tack	Eisenbahn, Eisenbahn Lipp)
Wo auf dem Berge die Winde wehen	Müller, hast du nichts zu mahlen
Höret die Drescher	Wir Knechte dreschen klipp und klapp

Geh- und Wanderlieder

Der Frühling hat sich eingestellt (aus:	Num ade, du mein lieb Heimatland
Rugler)	A, B, C, D, E, F, G (aus: Ringe
Era-ri-ra, der Frühling ist schon da	Alle Vögel sind schon da ringe Rose)
Meine Füßchen wollen wandern	Fort, fort, fort und fort
Mis Chindli chum weidli	Ich hatt einen Kameraden
Im Wald bin i gange	Ihr Rinderlein kommet
Gänslimarisch	Im Wald und auf der Heide
Wandern ist des Sängers Lust	I der Schwyz, i der Schwyz
O, wie lustig	Mit dem Pfeil, dem Bogen
Ein Ränzlein auf dem Rücken (aus:	Pumm, pumme di pumm
Dort auf jenem Berge Zuchheißa)	Räbete, räbete pläm pläm pläm
Hört, ihr Herrn und laßt euch sagen	Era-ri-ra, sind alli Rind scho da
Meine Blümchen haben Durst	Wie schön ist's im Freien

II. Lösen und Ordnen

Wo wir den Kindern die ersten Gelegenheiten bieten wollen, sich nach der Musik frei zu bewegen, da brauchen wir genügenden Raum. Das Schulzimmer ist uns dafür meistens zu eng. Bei schlechtem Wetter nimmt uns der Turnsaal auf, bei gutem gelegentlich der Spielplatz. Sind wir draußen, dann sammeln wir uns zu einem jener zahllosen Singspiele, deren Melodie und Worte die Kinder in wenigen Augenblicken behalten können. In immer wieder neuem Spiel-

gewande lernen da die Kinder zwischen der gebundenen Bewegung der gesungenen Melodie und den ungebundenen gesprochenen und szenisch dargestellten Theilen der Spiele wechseln. Der Spielgedanke, der die Kinder ganz erfüllt, macht alle Bewegung voll-lebendig und läßt sie die Schule vergessen. Die Kreisspiele sind wohl am häufigsten und beliebtesten: die Kinder reihen sich um einen Mittelpunkt, wo in der Regel die Haupthandlung sich abspielt, während die Kinder des Kreises, die Handlung begleitend, bald sich drehen, bald zuschauen, bald in das Geschehen selber eingreifen.

Zuerst lassen wir die Kleinen zeigen, was sie schon gespielt haben. Lehrer: „Ich möchte sehen, was für Spiele ihr schon gemacht habt, wo man singt dabei. Wer kann uns eines zeigen? Das wollen wir dann alle mitmachen.“ L. macht selbst helfend mit. Nach einiger Wiederholung der von den Kindern angegebenen Spiele. L.: „Das nächste Mal sollt ihr mir noch andere gesungene Spiele zeigen, die ihr könnt; ich möchte sie alle kennen. Heute wollen wir jetzt alle zusammen ein neues spielen. Paßt auf und macht dann so wie ich.“ Nun folgt eines der einfachsten Spiellieder, was gerade geeignet erscheinen mag. — Auch hier wollen wir allmählich vom Leichtesten zum Schwereren fortschreiten. Spielliedchen wie

Summ, summ, summ, Bien-chen, summ her = um! und

Rische, rasche, ru-sche, der Sa-se sitzt im Bu-sche. usw., oder

Ich öff = ne jetzt mein Tau = ben = haus, usw., und

Wir fah-ren auf dem grü-nen See, liegen in der Schwierig-keit des Singens und Spielens recht weit auseinander, und wir

tun gut, uns da dem Sing- und Bewegungsvermögen der 6- bis 9-jährigen Kinder einigermaßen anzupassen.

Sind wir im Turnsaal, dann ist die Gelegenheit günstig zum völlig ungebundenen Tanzen der Kinder. Wir müssen bewußt darauf Rücksicht nehmen, daß die Kinder durch die Lernarbeit der

Schule sehr viel zum Stillsitzen gezwungen sind und so ihren natürlichen Bewegungsdrang oft allzu lang unterdrücken müssen. Da tut es not, daß sie sich immer wieder einmal körperlich frei tummeln können. Die Gymnastikstunde verhilft ihnen auf ihre Weise hierzu; der Unterricht hier kann es mit der Hilfe der Musik. Gerade dadurch, daß wir den Kindern in genügendem Maße volle Bewegungsfreiheit lassen, werden wir dazu beitragen, daß sie ihre Bewegungen allmählich, ohne Schaden für das ungebrochene Bewegungsempfinden, auch mit Lust durch die musikalischen Maße binden lassen.

Für solche freien Tanz-Spiele eignen sich wohl am allerbesten Melodien, die wir auf einem melodischen Instrument spielen. Einstimmiges Spiel genügt vollkommen. Erst in zweiter Linie kommen hier die besonderen Tanzlieder, da sie schon wieder die Bewegung der Kinder in eine Form binden.

1. Melodien zum Tanz. Im Turnsaal: Lehrer spielt einige ihm geeignet erscheinende Melodien (siehe Übungsbeispiele S. 86) vielleicht ohne etwas zu sagen, oder auch mit den Worten: „Nacht zu dieser Musik, was euch gefällt.“ — Die Musik soll derart sein, daß sie den Kindern unmittelbar in die Glieder fahren kann, sie zu hüpfenden, tänzerischen Bewegungen anregt. Etwa so:

1. Frisch und fröhlich („Wenn mich das Glück betrifft“) Ringeltanz



2. Munter

Ringeltanz



Wir geben diese und die weiteren Weisen nur einstimmig. Eine lebendig gespielte Melodie allein — auch auf dem Klavier — wird auf das noch unverwöhnte Ohr der Kinder belebend genug wirken.

Wir haben hier eine ausgezeichnete Gelegenheit, die einzelnen Kinder, von ihnen unbemerkt, zu beobachten. Die Kinder regen sich

nach der Musik, die einen schon vollkommen taktmäßig, die andern werden mehr zu wirbelnder, aber ungeordneter Bewegung hingerissen, andere fassen einander an und versuchen sich als Tanzpärchen; wieder andere hören und schauen nur zu und fühlen sich nicht zum Tanzen gedrängt — aber es sind ihrer wenige. Die Kinder zeigen sich hier oft ganz anders als im übrigen Unterricht, und wenn wir unsere Beobachtungen zu deuten verstehen, lehren sie uns Lehrer manches.

2. Das Tanzlied. Nach einigen Minuten solchen ungebundenen Tanzspiels, in welchen den Kindern auch die Unordnung und der bunte Wirrwarr dieses Getriebes zum Bewußtsein kommen durfte, Lehrer: „Nun wollen wir alle zusammen ein schönes Tanzspiel machen. — Schließt einen großen Kreis (oder zwei Kreise; — einen äußeren und inneren Kreis; — mehrere kleine Kreise; — oder einen Kreis der Zuschauer und einen Kreis der Spielenden). — Jetzt tanzen wir wieder, aber nach einem Liedchen ¹⁾, horcht!“

Munter

Altes Kinderlied



1—2. Ring-lein rund, Ring-lein schön! Laßt uns schnell im Krei-se dreh'n!



1. links her = um, um und um dreht die Er = de sich her = um.
2. rechts her = um, um und um dre = hen wir uns mit her = um.

¹⁾ Allgemeine Anweisung. Bei allen Singspielen, in denen wir nach und nach auf eine bestimmte Ausführung Wert legen, ist es zweckmäßig, eine Anzahl Kinder als Sänger aufzustellen, die nach 2—3maligem Singen mit den Worten weitere Wiederholungen auf la la singen, während die spielenden Kinder dann schweigen dürfen und sich ganz der Bewegung hingeben können, wo es darauf ankommt. Erfahrungsgemäß sind Gesang und Bewegung zusammen für mehr als ganz kurze Zeiträume zu anstrengend. Schon die Wanderlieder zum bloßen Gehen zeigen uns, daß diese Verbindung nur während kurzer Minuten zweckmäßig ist; umsomehr müssen wir die Sänger und die im Spiel sich Bewegenden bei besonderen Abungen stets auseinander halten. Wo ein Instrument die Wiederholung der Melodie übernehmen kann, fällt diese Notwendigkeit natürlich weg. Wir können die Lehrer darum nicht genug darauf hinweisen, für sich selbst und mit den Kindern das Spiel auf einfachen Holz- oder Blechflöten oder auf dem Glöckchenspiel zu pflegen. Durch diese Hilfe wird alles bewegungsmäßige Uben außerordentlich erleichtert. Sollte etwa kein melodisches Instrument zur Hand sein, so werden die zum Singen bestimmten Kinder vom leise begleitenden Tamburin des Lehrers in gutem Takt gehalten — diese Führung der kleinen Sängerschar wird immer nötig sein, wenn der Lehrer nicht selbst mitsingt. — Es ist wichtig, stets zu beachten, daß Kinder mit viel rascheren Schritten gehen als Erwachsene. Den sechsjährigen Kindern würde es schwer fallen, bei „Ringlein schön“, in gemüthlichem Zeitmaß gesungen, die Viertel zu gehen; dagegen werden sie sich in den Achtel-Schrittchen recht wohl fühlen.

1. „Singt mit! — Jetzt hört einmal, wie die Geige (Klavier, Glöckchenspiel, Flötchen) das Lied spielt. — Nun tanzt dazu im Kreis herum, das erste Mal rechts, das zweite Mal links herum.“
 2. Der Kreis öffnet sich an einer Stelle. L. oder ein Kind führt an. Alle versuchen, nach der Melodie schön im Takt zu gehen. L.: „Jetzt geht einmal schön ordentlich zu dieser Musik; singt nicht, horcht nur! — 3. L.: „Nun laßt euch los — jedes von euch geht oder hüpfst nach der Musik, wie es mag.“ 4. „Jetzt spielt noch das Tamburin dieses Liedchen; horcht (Rhythmus der Melodie) — das hat nur einen einzigen Ton, aber zum Gehen kann es doch gut aufspielen. — Geht alle dazu einzeln im großen Kreis herum! — Macht die Füße und Arme ganz leicht!“ — L.: spielt den Rhythmus der Melodie mehrere Male erst gleichmäßig im Zeitmaß des Rinderganges — 80 bis 90 ♩ in der Minute — dann allmählich rascher, bis die Kinder, erheitert, fast rennen müssen; nachher immer langsamer, bis die Kinder sich durch das langsame Zeitmaß im fließenden Gehen gestört fühlen, zum Schluß wieder ins gewöhnliche Gehtempo zurück. Dieselbe Übung wirkt noch mehr lusterweckend, wenn sie statt durch das Tamburin, durch ein klingendes Instrument angeregt wird.

Die ersten Spiele und Übungen der gezeigten Art sollen die Bewegungen der Kinder in lustvoller und wohlthuender Weise beleben und zugleich schon den von der Musik ausgehenden Ordnungen anpassen. Wohlbehagen und Freude der Kinder ist zunächst hier die Hauptsache. Eine schulmäßige Gleichförmigkeit in der Ausführung zu fordern, wäre ganz unangebracht; zuerst ist alles recht, gerade so, wie das einzelne Kind es aus den von der Musik gegebenen Antrieben heraus von selbst macht. Es ist gar kein Schaden, wenn es noch nicht jedes Kind zum genauen Gehen im Takt bringt. In diesem frohen und ungezwungenen sich Tummeln werden die Kinder in kurzer Zeit sich immer leichter und besser der besonderen Bewegung eines Sing- oder Tanzspieles oder einer musikalischen Gehübung anpassen.

Das Spiellied im allgemeinen ist uns wertvoll durch seinen Stimmungsgehalt und seine musikalisch angeregte Bewegung. Eine besondere Abart davon ist das eigentliche Nachahmungslied, in welchem die Kinder alle möglichen Beschäftigungen nachmachen: Arbeit, Handwerk, Musizieren. Sie finden gerade in den Nachahmungsliedern eine weitere lustvolle Art, sich zwanglos zu regen, ihre Beobachtungen und erworbenen Vorstellungen in freier Bewegung auszudrücken. Das Arbeitslied wird uns hier nur deswegen nicht als solches beschäftigen, weil es Tätigkeiten des täglichen Lebens nachbilden läßt, und Gelegenheit zu solchen bietet ja der Alltag dem Kinde fortwährend. Im

Musikunterricht jedoch müssen wir vorzugsweise Bewegungen pflegen, die das Erleben der Musik als solches zu gestalten suchen, und darum verzichten wir hier darauf, Beschäftigungen, äußere Vorgänge nachzubilden. Das Nachahmungslied gehört also seinem Wesen nach dem Sachunterricht und der Gymnastikstunde; dort aber wirkt seine musikalische Einkleidung als willkommene lusterhöhende Eigenschaft.

Übungsbeispiele für ungebundene Tanzbewegung

a) mit Hilfe der Geige oder Flöte, des Blöckchenspiels oder des Klaviers. L. spielt und läßt die Kinder sich beliebig nach der gehörten Musik regen, ehe sie sich zu einer besonderen Übung sammeln und ordnen. Alle im folgenden angegebenen geeigneten Melodien sind altbekannte Volkstänze und -lieder ¹⁾.

1. Leicht („Gang mer nit über mis Mätteli“) Tanz (Schweizerisch)



2. Behaglich („S'isch no nid lang, daß g'regnet het“) Schweizerisch



3. Rasch („Tanz mir nicht mit meiner Jungfer Rätchen“) Altes Tanzlied



¹⁾ Zum Tanzen und Gehen finden sich zahlreiche geeignete Melodien im „Zupfgeigenhansl“ (Hofmeister), in „Tanzspiele und Singtänze“ von Gertrud Meyer (Teubner), in „Singspiele“ von M. Radcziwil (Teubner). Eine Menge munterer Tanzlieder aus „Zuchheißa juchhei“ und aus dem „Musikanten“ eignen sich ebenso zum Vorspielen; ferner bei Lipp die Lieder: „Bei Spiel und Tanz“. Die etwas gar kurzen können mehrere Male wiederholt werden.

4. Wiegend

Kraft



5. Lustig



6. Gemütlich („Der Mai, der Mai, der lustige Mai“)

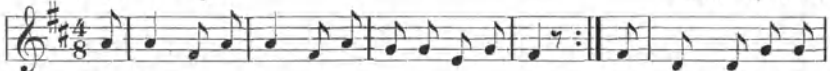
Reigen



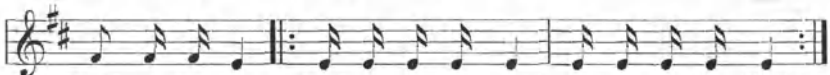
b) Zum freien Tanz aus Liedern heraus, ohne melodisches Instrument.

1. Wir tanzen

Altes Spiellied



Wir tanzen, wir tanzen auf einer grünen Au. Da kommt ein lustger



Sprin-ger her-ein, | schüttelt mit dem Kopf, rüt-telt mit dem Rock: |
| stampft mit dem Fuß, winkt ei-nen Gruß: |



| Komm wir wol-len tan-zen gehn, die andern müs-sen stil-le stehn. |
| Tra la la la la la la la la la la la la la la. |

Der Rehrreim: Komm, wir wollen tanzen gehn . . . wird das erste Mal vom Springer und dem gewählten Kinde im Kreis gesungen; das zweite und dritte Mal singen alle Kinder des Kreises die Melodie auf la la; das Pärchen tanzt dazu nach Belieben.

2. Die Frau im Ringlein Frei nach altem Spiellied

Es sitzt 'ne Frau im Rin = ge = lein mit sie = ber klei = nen
 Rin = de = lein. Was tun sie gern? sie sin = gen gern. Was tun sie gern? sie
 tan = zen gern. Sie tan = zen, sie tan = zen, sie tan = zen im = mer = zu.

Nach „immerzu“ spielt der Triangel im Rhythmus des Liedchens lustig weiter, die Kinder schwärmen tanzend auseinander — einzeln — in Pärchen — in kleinen Kreisen zu dritt und viert. Sobald das Klingeln aufhört, sammeln sie sich rasch wieder im großen Kreis und fangen von vorne an.

3. Spaziergehen Altes Spiellied

Ein Mädchen geht spa = zie = ren, spa = zie = ren stets in gleichem Schritt und
 nimmt sich ei = ne Freun = din, die mit ihr tan = zen will. *Al - la*
hop = saf = sa vi = de = ral = la = la, al = la hop = saf = sa vi = de = ral = la = la,
 und nimmt sich ei = ne Freun = din, die mit ihr tan = zen will.

Bei „*alla hop-saf-sa*“* tanzt nicht nur das Pärchen, sondern alle Schwärmen tanzend auseinander. Bei ** finden sich je zwei tanzende Kinder und suchen tanzend den Weg zurück, um mit den andern den

Kreis wieder zu bilden und in gewöhnliches Gehen hinein zu kommen.
— Sänger und Spieler. —

4. Lustig sein

Altes Spiellied

Setz woll mer, jehz woll mer hop = fa = fa = fa,
lu = stig sein, lu = stig sein tra = la = la = la.

Auch zu gelegentlichen Luftsprüngen dürfen sich die Kinder versteinern. Bei „hopsassa“ (*) lassen die Kinder einander los und machen bis zum Schluß der Strophe lustige Sprünge. Große Freude haben sie, wenn wir dieses Liedchen einmal „traurig-lustig“ machen. Wir singen und gehen es schwer und langsam und lassen dazu den Kopf hängen. Alle fühlen belustigt, daß da etwas nicht stimmt und machen ihre Luftsprünge nachher umso überzeugter.

5. Der Buzemann

Altes Lied

Es tanzt ein Bi = ba-but = ze-mann in un-ferm Haus her-
um bi = de = bum. um. Er rüt = telt sich, er
schüt = telt sich, er wirft sein Säck-chen hin = ter sich: es
tanzt ein Bi-ba = but = ze-mann in un-ferm Haus her = um.


Das Kind im Kreise tanzt und springt, wie es ihm gefällt. Von „er rüttelt sich“ bis „hinter sich“ steht der Kreis still; dann tanzen alle im Kreis bis zum Schluß.

c) Zu freier Tanzbewegung ohne Lieder.

1. Ein Kreis. L.: „Jedes Kind, das ich rufe, darf in den Kreis und tanzen. Horcht! Es ist Musik in euren Namen drin.“ L. singt


einfachste melodische Folgen und begleitet sie mit einem leichten Triangel oder Glöckchenpielton. Nach zweimaliger Wiederholung derselben Worte wird das nächste Kind aufgerufen. Natürlich kann das gleiche auch zusammen mit dem melodischen Instrument gemacht werden.

1.



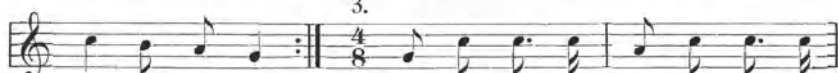
E = li = sa = beth, E = li = sa = beth, du tan = zest lieb und nett.

2.



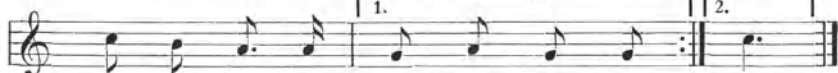
Tanz, Ur = ju = la, tanz, Ur = ju = la, tanz im = mer

3.




zu, im = mer = zu. Dor = chen klein, mein Dor = chen klein, du

1. 2.



tan = zest jest so hübsch und fein. Mein fein.


4. 1. 2.



An = ne = lein, tanz und hüpf und spring, mein spring. usw.


Jedes gerufene Kind tanzt einmal frei durch den Kreis und tritt dann wieder an seinen Platz zurück.

1.



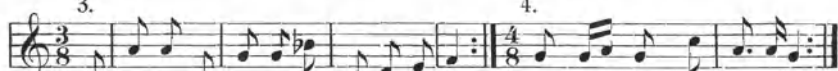
Sei = ne = rich tanz im = mer = zu, wohl oh = ne Rast und oh = ne Ruh.

2. 1. 2.



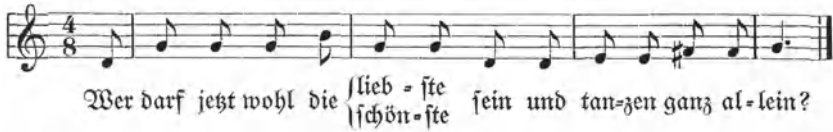
Ot = to, Ot = to, tanz mir nicht zu wild. wild.

3. 4.



Matthias, Matthias, du tanzest so flink. Mar, mein Mar, jest tanze du.

2. Nach einem beliebigen Kreispiel. L.: „Jetzt darf noch jedes in den Kreis hinein tanzen gehen“. Alle gehen im Kreis herum und singen:



Nachher ruft stets das Kind, das getanzt hat, den Namen eines andern.

3. Das tanzende Kind trällert für sich selbst etwas Tänzerisches — erfahrungsgemäß erfinden die tanzenden Kinder mühelos tänzerische Melodien.

4. Ein Kind singt für das tanzende die Tanzmusik und „spielt“ dazu die Flöte, Geige, Trompete — damit solche Spiele gelingen, ist nur günstige Stimmung notwendig; an den Fähigkeiten der Kinder fehlt es in keinem Fall.

5. Als gelegentliche Hilfe trällert L. beliebige im Augenblick erdachte Tanzmotive.

6. Sind die Kinder durch genügende ungezwungene Spiele in der gezeigten Art dazu vorbereitet, dann wird tänzerischer Rhythmus immer wieder einmal zu Übungen der folgenden Art benützt: L. spielt, als Melodie oder nur als klingenden Rhythmus auf einem Ton, Motive wie die folgenden :



und sagt: „Hörcht, was möchtet ihr zu diesen Tönen machen? Wie wollt ihr dazu tanzen? Laßt die Arme mitmachen!“ Die einzelnen Kinder werden gute Lösungen finden, die wirklich dem kindlichen Bewegungsvermögen entsprechen. Indem wir immer wieder darauf achten, wie die Kinder von sich aus ihre Bewegung gestalten, werden wir der Gefahr entgehen, ihnen aufzudrängen, was diesem Alter noch nicht gemäß ist.

Übungsbeispiele für ungebundenes Gehen

Wie das erste Tanzen hauptsächlich dem Freiwerden oder Freibleiben der musikalischen Bewegungslust dienen soll, ohne daß wir schon eine besondere Art der Ausführung verlangen, so wollen wir auch das erste Ausschreiten nach der Musik, nach Geh- und Wanderliedern, zunächst den Kindern selbst überlassen und das Im-Takt-Gehen noch nicht als Leistung fordern. Jedes Kind muß den Befehl zum Ordnen seiner Schritte allmählich von der Musik selbst empfangen können, nicht vom Lehrer. Dann erst, wenn es aus eigenem Antrieb und Bedürfnis sich nach dem Takt der Musik richtet, ist es reif, zu weiteren gebundenen Übungen geführt zu werden.

a) Mit Hilfe des Instrumentes. Da die zur Schule kommenden Kinder noch nicht über einen gemeinsamen Liederschatz verfügen, ist es besonders zweckmäßig, ihnen zum Gehen geeignete, das Gleichmaß betonende Melodien vorzuspielen. Alle vorn angeführten Geh- und Wanderlieder passen dazu; ebenfalls jede gesunde, einfache Marschmelodie (lieber keine heutigen Fortrottschlager und ähnliches!). Nicht nur 4-Takt ist angebracht; 3- und 6-Takt bilden wohlthätige Abwechslung.

Alte Volksweisen:

1. Gemächlich (Als die wunderschöne Anna)

Altes Spiellied



2. Lustig (Es Burebuebli)

Schweizerisch

3. Kräftig (Der Winter ist vergangen)

Aus Erf und Böhme



4. Ruhig und zart („Vor meines Herzliebchens Fenster“) Niederrhein



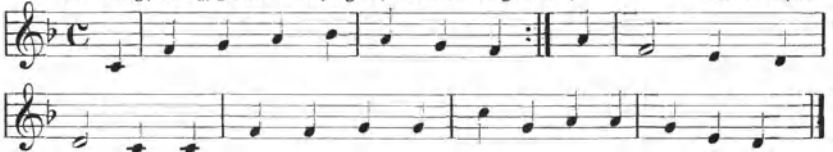
5. Straff („Schö ist das Henneli“) Appenzellerisch

Appenzellerisch



6. Langsam („Frau Nachtigall, kleins Vögelein“) Niederrhein

Niederrhein



Wir spielen nach je kurzer Unterbrechung zwei bis drei solche Weisen, die wir nach Taktart und Zeitmaß verschieden zusammenstellen. — Ein großer Kreis — die Kinder lassen einander los und drehen sich zum Gehen im Kreis. L.: „Hörcht erst auf das, was ich spiele, nachher geht dazu. — Die Arme sollen den Beinchen helfen, macht sie so leicht, wie wenn sie eure Flügel wären.“ L. spielt absichtlich die verschiedenen Melodien möglichst gegensätzlich: leicht — schwer — langsam — rasch. Zuerst durchweg gleichmäßig straff; dann, nach genügender Übung im gleichbleibenden Tempo, gegen den Schluß 1. immer langsamer (*ritardando*), etwa bei * (Nr. 2). 2. immer rascher

(accelerando) etwa bei ** (Nr. 2). Ferner nach genügend langer gleichbleibender Tongebung deutlich streckenweise anschwellend, dann wieder abnehmend an Tonstärke. Die Kinder lassen sich erst gefühlsmäßig nach den wirkenden Kräften der Musik bewegen. Einzelbefehle des L. gelten der guten Haltung*), aber noch nicht der besonderen Eigenart der Ausführung.

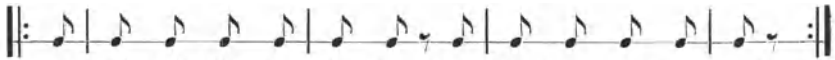
b) Gehen zu Liedern. In der Singstunde lernen wir so bald wie möglich einige Lieder, die sich zum Gehen eignen und deren Melodie mehr das Gleichmaß des Schreitens als den Wechsel der Tonlängen betont, so etwa:

Rugler „Meine Füßchen wollen wandern“ oder: Nägeli „Wie schön ist's“

und das A-B-C-Lied


Alle diese eignen sich als erste Gehlieder besser als etwa: „Trarira, der Frühling der ist da“ oder „Winter ade, scheiden tut weh“ mit dem zu großen Wechsel in den Tonlängen. — Solche Lieder singen wir einmal kurz, frisch, aber nicht schreiend beim Spazieren abseits der staubigen Straße; dann immer wieder im Turnsaal. Dort, L.: „Jetzt gehen wir wandern und singen unser Lied dazu!“ 1. Die Kinder gehen singend im Kreise; so zwei- bis dreimal. Dann 2. die Kinder stellen sich in zwei Reihen hinter einander auf; die hintere Reihe singt das Lied auf la-la — L. begleitet leicht mit dem Tamburin, um das Zeitmaß festzuhalten; die vordere Reihe der Kinder geht Hand in Hand, die Arme leicht in halber Höhe gehalten, in schöner gerader Linie nach vorn. Dann kehren diese Kinder sich um und singen auf la-la die Melodie für die andern Kinder, die nun ebenso als gerade Linie auf sie zugehen. 3. Die singenden Kinder halten sich alle an der Hand und folgen dem Lehrer, der nach dem Rhythmus des Liedes das Tamburin schlägt und dazu den Raum in beliebigen Formen durchmisst, so in Schlangen- oder Schneckenlinien, in Dreiecks- oder Vierecksform und dergleichen. 4. Ein Kind führt während einer Strophe die Reihe an und singt allein dazu; alle andern Kinder gehen möglichst lautlos auf den Zehenspitzen. „Die Arme sollen helfen, euch ganz leicht zu machen.“ 5. Alle

*) Ausgezeichnete Anweisung für richtige körperliche Einstellung der Kinder gibt Streicher-Gaulhofer in: „Österreichisches Schulturnen“.




so ziehn wir Wan-der = bur-schen wohl durch das gan = ze Land.
Dieffenbach

2. $\frac{3}{4}$

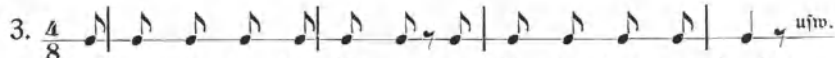


1. Soll = test doch lie = ber ins Häus = chen gehn, Häus = chen gehn,
 Wo = zu doch willst du im Re = gen stehn, Re = gen stehn,
 2. „Mai = re = gen macht, daß man grö = ßer wird, grö = ßer wird,
 Wär ich, o Müt = ter = chen, groß ge = nug, groß ge = nug,



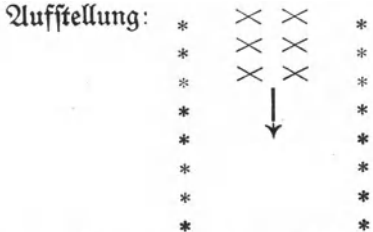
| wirst ja am En = de ganz naß. |
 | sag, wo = zu mü = ßet dir das? |
 | grö = ßer doch möcht ich gern sein! |
 | ging ich ge = wiß nicht hin = ein! | S. v. Fallersleben

3. $\frac{4}{8}$

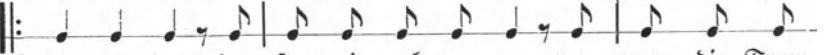


| Wohlauf, ihr lie = ben Leu = te, den Wan = der = stab zur Hand, |
 | es geht hin = aus ins Wei = te, es geht heut ü = bers Land. |
 D. F. Wagner

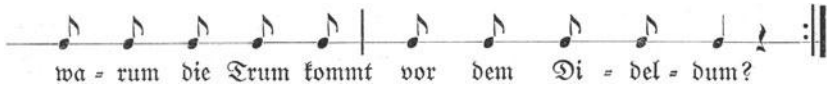
Ebenso: 4. Hört ihr die Drescher, sie dreschen im Takt; tick tack tack.
 5. Wir fahren nun, wir fahren nun ins Sommerland hinein; und wenn ihr mit uns fahren wollt, so steigt eilig ein! 2 × 2 Kinder halten sich als Pferdchen und Fuhrmann und ziehen so durch den Saal — 2 bis 3 Kinder hängen sich von der Seite an den Rockzipfel des hinteren Kindes — dann folgt die nächste Reihe, und die Kinder, die schon am Ziel sind, skandieren weiter. L.: „Im Takt! Ihr seid wohlgezogene Rößlein!“



6. Oder ein Trommelspaß zum soldatischen Marschieren:



Trum, trum, trum, jehst sag mir mal, wa = rum, wa = rum die Trum,



d) Gehen ohne melodische Musik und Verse. Tamburin oder Triangel oder Klatschen mit rhythmischem Befehlswort.

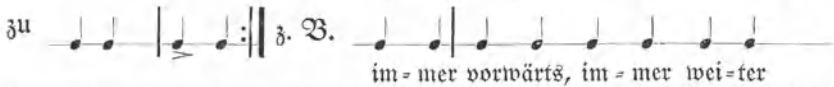
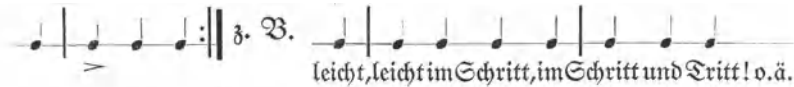
1. L.: „Geht nach eurer Art im Kreisel!“ — Die Kinder suchen von selbst, ihre Schritte einander anzupassen. So etwa 50—80 Schritt lang. Das Gleichmaß kommt so wohl nicht vollkommen zustande. Dann setzt der Schlag des Tamburins ein. Es ist auch hier wieder gut, wenn die Kinder zunächst von sich aus die ordnende Kraft des Taktes spüren und sich ihr ohne Befehlswort eine kleine Weile hingeben können. Rhythmen wie die der schon angegebenen Geh- und Marschmelodien, sowie die folgenden und ähnliche sind dazu geeignet :



Mit Hilfe des Tamburins kommt auf diese Weise das taktmäßige Gehen zustande, wie es nicht nur in der Turnstunde, auch im Musikunterricht die Kinder immer wieder einmal erfassen darf: straff, zusammengehalten, aber ohne melodisch-gefühlsmäßige Bewegtheit. Das melodische Element fehlt ja dem Trommelschlag und bewirkt dadurch auf die Dauer jenes Dumpfe, Stumpfmachende, das sich wohl für den lang andauernden Marsch als zweckmäßig erweisen mag, das aber für die Kinder hier nur vereinzelt Übung sein darf. Dem Musikunterricht muß es dagegen in aller Übung am meisten darauf ankommen, daß er die Kinder heilsam belebe; das Ord nende wird

ihm als solches nur dann wirklich wertvoll, wenn es von Melodie getragen, gefühlt ist, das heißt, wenn das Kind sich darin als fühlendes Wesen erleben kann. Hier handelt es sich nicht darum, daß wir im Gehen vorwärts kommen und daß unser geordnetes Schreiten oder Eilen durch rhythmische Schläge erleichtert wird, sondern darum, daß unser Gehen von deutlich erlebten inneren Antrieben erfüllt ist. Solche genügend kräftig zu schaffen, dazu reicht aber das Klatschen oder der eine dumpfe Trommelton nicht aus.

2. So lösen wir immer wieder den gleichbleibenden Schlag des Tamburins oder der klatschenden Hände ab durch ein zwischen hinein gesprochenes belebendes Wort, welches das Gleichmaß der Schritte mit neuem inneren Antrieb erfüllen kann. Bei



Dann immer wieder auch in das besonnenere, etwas langsamere Rückwärtsgehen hinein, etwa mit dem Befehl und Vorbild:



doch jetzt zu = rück, ganz sacht zu = rück!
und mit Tamburin oder Triangel weiter, etwa 8—16 Takte lang.
Ebenso im raschen 3-Takt:

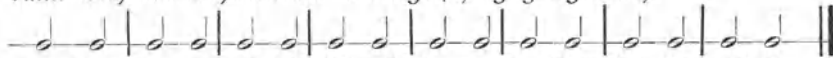


Wir ei - len, wir ei - len, wir zie - hen da - hin!

Wir legen Wert darauf, bei solchen einige Minuten dauernden ordnenden Gehübungen nicht zu lange dem gleichen Takt zu folgen. Die Kinder sollen lernen, leicht sich immer wieder anders einzustellen. Etwa:



o wie leicht, o wie leicht ei - len wir durch die Welt.
dann nach wiederholendem Triangelschlag gelegentlich:



langsam, langsam wie die Schnecke, im - mer langsam, langsam wei - ter.
und zur Erholung als Schluß etwa



Wir tanzen nun, wir tanzen nun, wir tan - zen im - mer - zu.

Übungen in der Art der angegebenen Beispiele können immer wieder die Einführung oder den ergänzenden Schluß bilden zum einheitlich bleibenden Gehen nach Liedern oder Gedichten.

III. Die einzelnen Grundkräfte der Musik und die Bewegung im Raum

Das, was uns als Musik irgend welcher Art so stark packt, daß wir uns im Kern unseres Wesens davon ergriffen fühlen, spielt sich als tönende Bewegung äußerlich ab in einem Auf- und Abwogen von Tönen. Dieses lebendige Auf und Ab nennen wir *Melodie*. Mit der Melodie ist unlöslich verbunden die Art, wie sich die Töne in der Zeit folgen, das besondere Nacheinander der Töne; ihr gleichmäßiger oder ungleichmäßiger Ablauf in längeren oder kürzeren Tönen. Dieses Durchfließen der musikalischen Bewegung durch längere und kürzere Töne hindurch nennen wir *Rhythmus*. In Melodie und Rhythmus hinein ist als ein besonderes Element verflochten der *Takt*; er ist im Gegensatz zum ewig fließenden wechselnden, mannigfaltigen Rhythmus, das gleichbleibende Maß, das *Metrum* einer Melodie. Takt ist das, was wir bei jeder Melodie in immer gleichen Schritten gehen können. Durch den Takt kommt eben das Maßvolle, das Gemessene, das Geordnete in die musikalische Bewegung hinein. Eine Melodie mit ihrem Auf und Ab, ihrem Wechsel von kurzen und langen Tönen, ihrem gleichbleibenden Takt trägt stets noch weitere Eigenschaften in sich: die eine ist das *Tempo*, das Zeitmaß, die besondere Schnelligkeit des Ablaufs, die andere ist die *Stärke*: die Melodie erklingt lauter oder leiser. Schnelligkeit und Stärke sind in einer lebendig fließenden Melodie in fortwährenden feinen Übergängen vom Langsameren zum Schnelleren, vom Schwächeren zum Stärkeren und umgekehrt.

In allen diesen Eigentümlichkeiten spielt sich das Leben der Musik ab, und dieses lebendig ablaufende in seiner Gesamtheit ist derart, daß es nichts gibt, was dem eigentlichen Wesen der Musik ähnlicher wäre, als das innerlich verlaufende Leben der menschlichen Seele selbst. Die Seele fühlt sich, wie man sagen könnte, in ihrem eigensten Element, wenn der Mensch Musik erlebt. Doch die Wirkungen der Musik sind ihrer Art nach nicht etwas, was sich nur in den inneren Bezirken der Seele abspielt; sondern der Körper und sein Bewegungswille sind hier in ganz besonders starkem Maße die Vermittler der

Erfahrung, und so sehen wir denn, wie die Musik die Kraft hat, unsere Bewegungen zugleich zu lösen — von gehemmter Schwere und Anvermögen zu befreien — und zu ordnen — sie mit dem lebendig hochbeschwingten, doch abgemessenen Fluß ihres Geschehens zu durchdringen, — und dieses Ord nende und Lö sende der Musik ist in jedem ihrer Elemente enthalten.

Die Erziehung durch Musik wird nun die in ihr liegenden Möglichkeiten umso schöner ausnützen, je besser sie dazu gelangt, alle Grundkräfte der Musik in heilsamer Weise der Entwicklung des Kindes dienstbar zu machen. Deshalb müssen wir gangbare Wege zu finden suchen von den einfachsten zu den höheren Werten, um diese einzeln und in ihrem Zusammenwirken dem Bewegungsleben des Kindes zuzuführen. Der Übungsweg kann auch hier nichts anderes, als vom Leichterem zum Schwereren allmählich aufzusteigen. Das bedeutet aber zum Glück keineswegs ein vorläufiges Verzichten auf das Ganze der lebendigen Musik. Es sind stets vollwertige klingende Melodien, die unser Tun anregen. Das Ohr und die Seele erfahren sie als ungeteiltes Ganzes, und wenn auch unser bewegter Körper nur erst ein einzelnes der musikalischen Elemente darzustellen fähig wäre, so können wir dennoch das Erlebnis auch der übrigen lebendig mitschwingen lassen.

Bei der Bewegung aus der Musik heraus können wir auf zwei Arten zu unseren Übungen gelangen. 1. Wir wählen etwa eine beliebige Melodie, ein Spiellied oder Bewegungsgedicht zur Freude der Kinder, und wir verwirklichen daraus, ihren Kräften angemessen, die eine oder andere musikalische Bewegungsmöglichkeit. 2. Wir stellen uns für die Bewegung der Kinder bestimmte Aufgaben in fortschreitender Folge, durch die eben jener stufenmäßige Lehrgang entstehen soll, wie er uns allein zu sicheren Fortschritten mit den Kindern führen kann. In der Wirklichkeit des Unterrichts werden sich diese beiden Übungswege ohne Schwierigkeit durchdringen, sofern wir als Lehrende einen Überblick haben über die von den Kindern zu lösenden Bewegungsaufgaben. Erst durch diesen wird unsere Arbeit sicher und zielbewußt werden.

Wenn wir hier wahrhaft erzieherisch wirken wollen, dürfen wir es ja keineswegs dem Zufall überlassen, was aus unseren Bewegungsübungen etwa herausspringen mag. Wir suchen wertvolle Bewegungsantriebe, nicht nichtige, und wir müssen vorsichtig sein; denn gerade weil wir das ganze Wesen des Kindes in diese Erlebnisse hineinziehen, werden die Wirkungen nachhaltig, sie haben Folgen, gute oder schlechte. Wir dürfen, wenn wir uns in der

Schule erst bewegungsfreudig eingestellt haben, nicht dem Irrtum verfallen, als ob alle Bewegung für die Kinder schon allein darum gut sei, nur weil sie eben Bewegung ist. Hüten wir uns davor, diese Dinge spielerisch zu behandeln, sie brauchen unseren vollen erzieherischen Ernst.

Die nun folgenden Hinweise sollen für uns als die festen Punkte gelten, von denen aus wir, allmählich ansteigend, alle musikalische Bewegung der Kinder zu gewinnen suchen.

Mit dem Gleichmaß der Musik, als dem am einfachsten zu Erfassenden, haben wir es in der musikalischen Bewegung zuerst zu tun. Das gleichmäßig sich wiederholende Taktmäßige ist das, was sich an der musikalischen Bewegung am wenigsten verändert, was ungefähr gleichbleibend durch eine Melodie hindurch fließt. Es ist aus diesem Grunde die geeignetste Eigenschaft der Musik für unsere anfänglichen Übungen (wie sie schon der vorangehende Abschnitt andeutet). Jede passende Melodie, jedes Spiel- und Tanzlied, jedes Gehlied und -gedicht sammelt und ordnet die Kinder zunächst in gleichmäßiger Bewegung, und zwar geschieht dieses Ordnen hier auf eine viel feinere Art, als es etwa der Trommelton allein vermöchte, der ja auch ordnet: durch die Stimmung der Melodie, des Liedes oder des Gedichtes empfängt das Gleichmaß der Bewegung den von uns gewollten gefühlsmäßigen Hintergrund, und dieser erst ist es, der die Bewegung musikalisch lebendig macht. Während das bloße Gehen oder Sichbewegen um eines Zweckes oder seiner selbst willen eine nützliche oder gymnastische Angelegenheit ist, wird das Gehen aus ganz bestimmtem Erlebnisgrund heraus eine musikalische.

Nach unseren ersten für die Kinder wichtigsten Übungen, in denen sie möglichst wenig gebunden ihrem besonderen Bewegungsbedürfnis folgen dürfen und doch zugleich die ordnende Kraft der Musik schon deutlich erleben, gilt es nach und nach hier auch Fortschritte anzubahnen. Nachdem die Kinder im selbstgewählten Tempo ihr eigenes mittleres Zeitmaß erleben konnten, sollen sie sich allmählich einem von allen genau einzuhaltenden Mittelmaß anpassen und einfügen lernen. Die Schnelligkeit, die ungefähr dem mittleren kindlichen Pulsschlag entspricht, ist diejenige, die vom Kinde weder als schnell noch als langsam empfunden wird, und von hier aus führen wir die Schüler mit der Zeit zum bewußten Erfassen von schnell und langsam als Gegensätzen, dann zu den allmählicheren oder plötzlicheren Übergängen vom Langsameren zum Schnelleren und umgekehrt.

Lebendiger Bewegung ist es immer eigen, mehr oder weniger zu schwanken. Der Herzschlag, der Gang, die Sprache, die Arbeit, alle menschliche Bewegung, sie vollziehen sich nicht maschinenartig gleichmäßig. Die Bewegung des Uhrpendels, des Motors ist in ihrer starren Gleichmäßigkeit nicht menschlicher Art. Das musikalisch bewegte, menschliche Gleichmaß, das wir hier suchen müssen, hat etwas Nachgiebiges, Dehnbares. An der Art, wie wir atmen, gewinnen wir mit am eindrucksvollsten die Vorstellung von lebendiger Bewegung.

Von unserer rascheren oder langsameren Bewegung nicht zu trennen ist deren Stärke. Wir können uns in den mannigfaltigsten Abarten in einem Zeitmaß von gleichbleibender Schnelligkeit bewegen: vom leichtesten, lautlosen Auftreten bis zum kräftigsten straffsten Stampfen oder zum schweren hängenden Hineinsinken in den Boden, oder zum feierlichen, gewichtigen Schreiten. Es gibt da so viele Abarten, als es verschiedene Erlebnisse gibt, für welche die Bewegung ein Ausdruck sein kann.

Gerade in dieser Eigenschaft der besonders betonten Stärke, des eigentümlich gefärbten Kräftestroms, der in einem musikalischen Ablauf pulst, liegt nun das, was unseren inneren Willen am stärksten aufruft, wenn es in uns bewußt wird. Gehen wir z. B. zur A-B-C-Liedmelodie (oder „Morgen kommt der Weihnachtsmann“) einfach im Takt und nichts als das, so ist das Ergriffensein durch die Musik viel weniger durchgreifend, als wenn dazu der weitere Antrieb kommt: „Fest! — kräftig!“ — oder „ganz leise! — federleicht“ — oder „behtsam! — ruhig!“ Damit diese verschiedenen Bewegungsantriebe sich nun möglichst lebendig auswirken, muß aber noch etwas dazu kommen: die Bewegung der Arme.

Da für uns hier das Wesentlichste ist, daß die innere Eigenschaft der Bewegung den ganzen Körper durchflute, daß sie ja nicht hauptsächlich nur in den Füßen und Beinen bleibe, so ist es notwendig, die Arme überall mitmachen zu lassen. Erst wenn sie, und durch sie auch der ganze Oberkörper, in regster Art an der musikalischen Bewegung beteiligt sind, wird der innere Wille der Bewegung voll erlebt. Die Arme sind in ganz anderem Maße Träger menschlicher Gebärden als die Beine. Diese sind ihrem ganzen Bau nach als die stets belasteten Stützen des Rumpfes überwiegend zum Stehen und Gehen geschaffen. Die Arme aber sind frei, und mit ihrem reichgegliederten Ende, der feinnervigen, hochbeweglichen Hand Vermittler viel mannigfaltigeren und höheren Erlebens als die unteren Gliedmaßen. Die Füße geben unserer Bewegung im Raume

den Antrieb von unten; die befehlten Arme aber führen sie aus dem dumpf Gefürten in das deutlich Erfühlte hinein. Wie von selbst steigen und fallen die Arme mit den Tönen einer Melodie und nehmen dabei den ganzen Körper in den inneren Antrieb ihrer Bewegung hinein; die Füße und Beine jedoch können sich hier nur als helfende und mitgehende Diener des Geschehens erfüllen. Aus dieser Erwägung heraus sollen bei allen unseren künftigen Übungen die Arme in geeigneter Weise zur Hauptleistung — nicht nur Mitwirkung — an der Bewegung herbeigezogen werden.

Die ordnende Kraft des Musikalischen kommt im Rinde so gleich zu verstärkter Auswirkung, wenn wir der vorher unaufhaltsam weitertreibenden Bewegung immer wieder Halt gebieten. Eine Melodie, ein Gedicht macht *H a l t e* und *P a u s e n*. Beispiele:



Ein Schneider fing 'ne Maus.


2.


Sch und du, Bäckers Ruh,
Müllers Esel, der bist du.


Diese Unterbrechungen des Bewegungsstromes können verschiedener Art sein; entweder sind sie Ruhepunkte, die einem neuen Aufschwung vorangehen, oder Stauungen der Bewegung. Die Pausen, die dem Rinde in der Schule entgegentreten, werden in der Regel Ruhepausen sein, Halte der Bewegung, und als solche haben sie in der ordnenden Übung eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. Das, was wir hier rein musikalisch üben als eine kürzere oder längere erfrischende Raft vor erneuter Bewegung, ist eine der häufigsten Erscheinungsformen für den Ablauf gesunder, bewußter Bewegung überhaupt. Vom Leichterem zum Schwereren fortschreitend werden wir gut tun, die Pausen zuerst nach längeren Zeiträumen, etwa nach Verszeilen oder Zweitaktern einzuführen, dann nach kürzeren Motiven die Unterbrechung der fortlaufenden Bewegung zu üben.

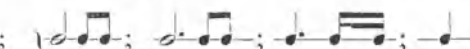
Mit der Darstellung des Wechsels von kurzen und langen, schweren und leichteren Tönen oder Zeiten, verlassen wir die gleichbleibende Bewegung des gefühlten Gehens oder Eilens oder Schreitens und gelangen zu den musikalischen Gebilden, die sowohl in Tönen als in Gedichten als mannigfaltig geartete Rhythmen erscheinen. Hier ist wieder die Frage wesentlich: Was für Antriebe sind es, die unsern Kindern not tun, die sie wahrhaft fördern können? Wir wollen nicht manches an sich wohl Zweckmäßige unbewußt übermäßig pflegen und anderes ebenso Wichtige aus fehlender Einsicht vernachlässigen. Und da werden wir wohl nicht stark fehl gehen, wenn wir neben den mancherlei Formen des Gleichmaßes die uns überlieferten einfachen musikalischen

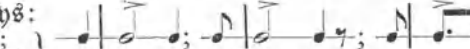
und dichterischen Grundmaße üben. Wir wissen, daß schon bei den Griechen diese Grundmaße für Dichtung und Musik gemeinsam galten; in ihnen sind tatsächlich alle gegensätzlichen gesunden Grundantriebe natürlicher und menschlicher Bewegungen enthalten. Es sind dies bekanntlich: der Iambus $\cup -$, der Trochäus $- \cup$, der Anapäst $\cup \cup -$, der Daktylus $- \cup \cup$, der Amphibrachys $\cup - \cup$. Auch alle rein musikalisch tonliche Bewegung der Instrumentalmusik, die sich vom Wort völlig freigemacht hat und in unendlichen Verschiedenheiten auftritt, läßt sich stets noch auf diese Urtriebe zurückführen. Hier nur die einfachsten, für unsere Zwecke in Betracht kommenden Beispiele der Abwandlung:

Iambus:
kurz - lang; }  usw. unternehmend,
leicht - schwer) wach auf wie schön zum Ziel wachsend an Kraft

Trochäus:
lang - kurz; }  usw. beschaulich, ab-
schwer - leicht) Böglein trau-rig war-te fließend

Anapäst:
kurz-kurz-lang; }  usw. Verstärkung,
leicht-leicht-schwer) o wie schön frisch vor-an immerzu des Jambischen

Daktylus:
lang-kurz-kurz; }  usw. Ausweitung,
schwer-leicht-leicht) Eilende Mütterchen wandern wir soll-test doch Trochäischen

Amphibrachys:
kurz-lang-kurz; }  usw. zugleich an-
leicht-schwer-leicht) so komm doch o Früh-ling ein Männlein strebend wie
und auslau- fend wie der Trochäus.

In Beispielen wie die folgenden können wir deutlich den sehr großen Unterschied des inneren Antriebes empfinden:

I der Schwyz, i der Schwyz do simmer dihei.
Lieber Vater, hoch im Himmel.

mer wend, mer wend, mer wend, mer wend fort,
mer müend, mer müend, mer müend, mer müend fort.

Es ist natürlich kein Zufall, daß dieser Trommelrhythmus jambisch-anapästisch verläuft, oder daß sinnend beschauliche Gebilde wie das folgende im Trochäus dahinfließen:

Bunt sind schon die Wälder,
Gelb die Stoppelfelder;
Seht, der Herbst beginnt.

Rote Blätter fallen,
Graue Nebel wallen,
Kühler weht der Wind.

Galiz.

So suchen wir hier grundsätzlich alle Gegensätze in angemessenem Wechsel zu üben, gleichviel ob uns die tönende Musik oder die Sprache der Dichtung dafür die geeigneten Vorlagen biete.

Über die genannten Grundmaße brauchen wir in den ersten Schuljahren nicht hinaus zu kommen. Sie genügen ja zu allen rhythmisch-metrischen Übungen auch dann noch, wo es sich darum handeln wird, den Kindern das volle Verständnis der Zeitwerte im musikalischen Takt beizubringen; und gelingt uns dieses endlich auf Grund genügender gefühlsmäßiger Erfahrungen, so haben wir damit schon eine schöne musikalische Aufgabe erfüllt.

Der Unterricht kann aber zur Freude und musikalischen Förderung der Kinder noch anderes tun, als nur den Takt und Rhythmus mit ihrem immer wieder anderen inneren Kräftespiel darzustellen. Takt, Rhythmus, Stärke, Tempo erscheinen ja als Bestandteile der lebendigen Melodie, sei es die in unbestimmten Tonübergängen ablaufende Sprachmelodie der Dichtung, sei es die eigentliche Melodie in den deutlich abgestuften Tönen der Musik. Dieses Auf und Ab der Melodien können die Kinder (wie schon der Abschnitt: „Grundlegende melodische Vorstellungen“ andeutet) immer wieder mit den Armen darzustellen suchen. Dadurch, daß sie ihre Aufmerksamkeit und gefühlserfüllte Bewegung insbesondere dem Melodischen zuwenden, tauchen sie erlebend in das innerlichste Element der Musik hinein. Überdies gibt uns der Verlauf einer Melodie immer wieder die schönsten Möglichkeiten, jene musikalischen Antriebe besonders zu üben, die als Anwachsen — Zurücksinken, Anspannung — Lösung, Steigerung — Rückgang allem lebendigen Tun zugrunde liegen. Eben deren Übung ist es, die den ganzen Organismus mit gesunden, lebensteigernden Kräften erfüllt.

Sobald wir mit den Armen und den Füßen zu der Bewegung im Raum übergehen, setzen wir uns zu diesem in bestimmte Beziehungen. Das Gewöhnliche bei einer sich bewegenden Schar Kinder wird sein, daß sie in größeren oder kleineren Kreisen herumgehen, und der Kreis verdient es um seiner sammelnden, zu einem Ganzen zusammenschließenden Eigenschaft willen, stets eine bevorzugte Raumesform zu sein. Gar bald wird indessen die anfangs als lustvoll empfundene Erfahrung des sich Erfühlens im Kreise zu einem bloßen Hintereinander-Hertreiben. Darum ist es gut, wenn wir auch dadurch etwas bewußt Ordnetes, Besonnenes in das Tun der Kinder hineinbringen, daß wir da, wo die Musik uns dazu einladet, unseren Weg in den Raum hinein in bestimmten geometrischen

Formen nehmen. So können wir dem Kinde im musikalisch bewegten Gehen zugleich wertvolle Raumerlebnisse schenken. Wenn wir hier die geeigneten Formen der Übung finden, so verhelfen wir dem Kinde dazu, wacher, gewandter, bewegungssicherer im weiteren Sinne zu werden.

Die jeder abgeschlossenen Melodie innewohnende „Form“ läßt sich in mannigfacher Art zwanglos auch auf die Richtungen im Gehraum übertragen. Beispielsweise gibt eine Lied-Melodie als vierzeilige Strophe Gelegenheit dazu, die Form des Vierecks zu bilden, indem bei jeder Verszeile die Richtung geändert wird. Die „Quadratur“ der musikalisch-poetischen Satz- und Strophenform kann auf diese Weise auch zum einprägsamen Raumerlebnis werden. Bekanntlich legten die alten Volkstänze Wert darauf, „Figuren“, „Sterne“ zu tanzen. Etwas von der Freude daran und der Fähigkeit dazu können wir schon mit unseren Kleinen pflegen.

So legen wir Gewicht darauf, zusammen mit der musikalischen Bewegung das Erleben maßschöner Raumesformen zu vermitteln, die im Sichtbaren den „Wohlklang“ zusammenstimmender Verhältnisse erfüllen lassen, wie die Musik dies im Klanglichen tut.

IV. Die besonderen Übungsziele der Bewegung

1. Das Gleichmaß und die Pause

A. Das fortgesetzte Gleichmaß¹⁾. Übungsziel ist das Erleben und Darstellen gleichmäßig fließender Bewegung mannigfaltiger Art: langsam — schnell, stark — schwach, in ihren Gegensätzen und ihren Übergängen; bewußtes Verbinden der Schnelligkeit und Tonstärke mit dem Stimmungsgehalt des Übungsstückes. Übungsmittel sind: Spiel- und Geslieder und Bewegungsgedichte (dazu ergänzende Einzelübungen im VI. Abschnitt).

¹⁾ Es wird vorausgesetzt, daß die Übungen der Abschnitte IV 1, 2 und 3, obwohl der Art nach gefordert und meist in steigender Schwierigkeit aufgestellt, doch nicht den Kindern in dieser strengen Trennung und Folge dargeboten werden. Wir überlassen es bewußt der Lehrkraft, nach eigenem Gutdünken die Übungen für Gleichmaß, Rhythmus und Melodie so ineinander spielen zu lassen, wie sie sich zwanglos auch aus dem Gesamtunterricht heraus anknüpfen lassen und dabei vom Leichterem zum Schwereren sanft fortschreiten. Es kann sich also nicht darum handeln, etwa die Übungen mit kurzen und langen Werten ganz wegzulassen, bis alle Übungsmöglichkeiten im Gleichmaß durchgenommen wären; vielmehr betrachte man die lösenden und ordnenden Grundübungen im Gleichmaß als nie überwunden, gefelle ihnen aber nach kurzer Zeit schon passend erscheinende rhythmische und melodische Übungen.

1a. Trauer über Trauer

Altes Lied



1. Trau-er ü = ber Trauer, hab ver = lo = ren meinen Ring. Ich will
 2. Freu-de ü = ber Freude, hab ge = fun = den meinen Ring. Ich will




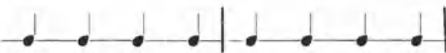
1. ge = hen und will se = hen, ob ich ihn nicht wie = der = find.
 2. ge = hen und will se = hen, ob ich ihn ver = sehen = ken kamt.

Als Kreispiel; oder die Kinder stehen in einer breiten Reihe und schreiten, jedes einzeln oder mit Händehalten, nach vorn. 1. Strophe: Takt 1—4 langsam und mutlos, wenig weiter schreitend, Kopf und Arme hängend. Takt 5—8 frischer und vorwärts strebend (Kopf und Arme straffen sich). — 2. Strophe: schnell und leicht im Gang; Kopf und Arme freudig gehoben.

Vorübung zum fortgesetzten Gehen und Einprägen der Melodie als einheitliches Ganzes: L. spielt wiederholt die Melodie und läßt die Kinder dazu im Kreise gehen, 1. mittlere Schnelligkeit, 2. schneller, 3. langsam, 4. vom Anfang bis zum Schluß schneller werdend — langsamer werdend; 5. einmal besonders stark — lange Schritte der Kinder; besonders zart — kurze Schritte, lautlos auf den Fußspitzen.

1b. Dasselbe Stück eignet sich als rhythmisches Gedicht ebenso gut, wenn nicht noch besser, zum Darstellen der wechselnden Bewegung. Der Melodie tun wir ja einige — allerdings hier erlaubte — Gewalt an, indem wir innerhalb derselben kurzen Strophe der Bewegung zuliebe ihre Schnelligkeit, Stärke und Stimmung ändern. Die geeignet gesprochenen Worte jedoch lassen völlig zwanglos die feinsten Unterscheidungen zu:

Sehr langsam:  usw.
 Trau = er, Trau = er ü = ber Trau = er

Etwas leichter
 und schneller:  usw.
 Ich will ge = hen und will se = hen

Sehr rasch und
 freudig:  usw.
 * Freu = de, Freu = de ü = ber Freu = de

* Die Kinder hüpfen im Wechselschritt.

2a. Es klappert die Mühle

E. Anschütz

Es klappert die Mühle am rauschenden Bach, Klipp
klapp! Bei Tag und bei Nacht ist der Müller stets wach, Klipp
klapp! Er mahlet das Korn zu dem kräftigen Brot, und
haben wir solches, so hats keine Not, klipp klapp! klipp klapp! klipp klapp!

Die Kinder stehen in einem äußeren und inneren Kreise; der äußere Kreis singt und steht mit gehaltenen Händen, der innere offene Kreis dreht sich, und bei jedem Ton klatschen diese Kinder kräftig in die Hände. — Eiliges Tempo, kräftiges Auftreten mit der Sohle. — Bei „Bach“ kurzes Stehenbleiben, wenn dies gelingt, bei „Klipp, klapp“ am Ort zweimal kräftig aufstampfen. — Damit das Taktmäßige bei diesen Halten nicht durch zu kurze Pausen gestört werde, tut der Lehrer gut, hier mit dem Tamburin oder selbst singend die Kinder zusammenzuhalten. Jedes soll sich große Mühe geben, bei * mit Gehen und Klatschen einzuhalten.

2b. L.: „Jetzt soll die Mühle einmal nicht so schnell mahlen, sondern ganz bequem und gemütlich. Beide Kreise drehen sich jetzt, einer so, einer so herum. — Wie gefällt es euch besser?“

3a. Stille, stille! Kein Geräusch gemacht!
Darum seid nun alle still,
Weil mein Kindchen schlafen will.
Stille, stille! Kein Geräusch gemacht!

Gesprochenes Gedicht. Ganz leise, fast flüsternd:

Stil-le, stil-le usw.

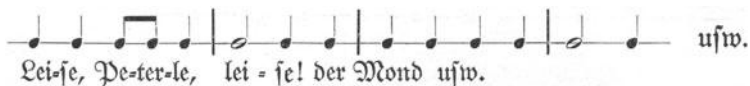
L.: „Laßt sehen, ob ihr so still von dort zu mir kommen könnt (Reihen von 3—4 Kindern), daß das kleine Kindlein gar nichts

davon hört?“ — Die Kinder suchen genau in den langsamen Schritten des „Stille“ lautlos heranzukommen — „die Arme müssen helfen, euch ganz leicht zu machen.“ — So mehrere Gruppen nacheinander.

3b. Für Buben die gleiche Übung mit:

1. Leise, Peterle, leise, Der Mond geht auf die Reise. Er hat sein weißes Pferd gezäumt, Das geht so still, als ob es träumt, Leise, Peterle, leise.	2. Stille, Peterle, stille, Der Mond hat eine Brille; Ein graues Wölkchen schob sich vor, Das sitzt ihm grad auf Nas und Ohr. Stille, Peterle, stille.
--	--

Paula Dehmel. Aus: Im Kinderland.



4. In verschiedenen Handwerker- und Arbeitspielen können wir besonderen Nachdruck legen auf die Kraft der Bewegung, so im Schlofferreim:

Lustig, Schlosser, hämmre fein! Eisen muß gehämmert sein.
Darum hämmre frisch drauf los, Arbeit macht dich stark und groß.
Fr. Seidel.

Einige Kinder gehen kräftig voran und führen bei jedem Schritt rechts — links straff eine Faust von oben nach unten. Ähnlich: „Höret die Drescher, sie dreschen im Takt“: ferner: Lustiges Handwerk aus: Suchheißa u. ä.

5a. Das Pferdchen.

Volksweise



Geht das Pferdchen Schritt vor Schritt, ei, dann lauf zu Fuß ich mit.

Lieber hab ich's, geht's tripp trapp, Doch am liebsten geht's hopp hopp,
Wenn es mich nur nicht wirft ab. so im raschesten Galopp.

Ei, wie mir das wohlgefällt.
Man durchflieget so die Welt.

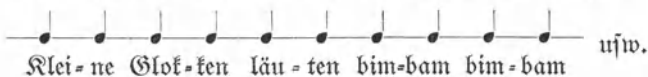
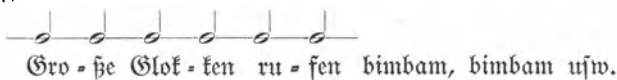
Der Rutscher geht hinter dem Pferd; sie halten sich mit beiden Händen (oder Schnur). 1. Strophe langsam und gemütlich, 2. Str. schneller, 3. rasch, 4. in Sprüngen.

5b. Dasselbe ebenso günstig ohne Gesang der Kinder, nur vom Lehrer melodisch gesprochen. Dann ist die Möglichkeit gegeben, die Schnelligkeit der Strophen 2—4 allmählich einheitlich zu steigern. Als Schluß können wir zur Wiederholung anhängen:



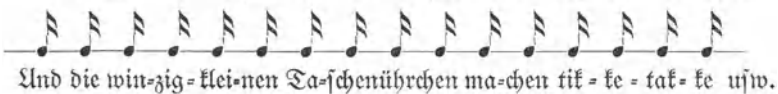
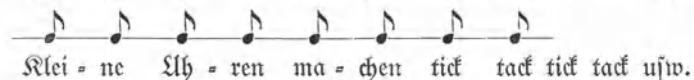
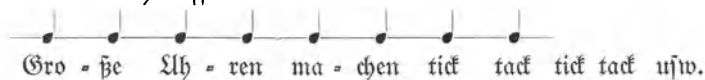
Mü - de sind nun Pferd und Rei - ter, da - rum gehn sie nicht mehr weiter. Pferdchen suchet Stall und Haus, und der lust'ge Ritt ist aus.
Marie Muschka.

6a. Ähnliche Übung: langsam — schnell — schneller, als Glockenspiel:



Die Kinder schwingen als große Glocken in weitem Schwung mit Armen und ganzem Oberkörper hin und her; bei den kleinen und kleinsten Glöckchen werden die Bewegungen entsprechend kleiner.

6b. Als Uhrenspiel:



Die Kinder stehen still und stellen das Ticktack nur mit dem rechten, dann linken wenig weit schwingenden Arm dar. Das Ticktack (bim-bam) kann so lange andauern, bis alle Kinder so recht in einheitlichen Schwung geraten sind. Für die kleinen und kleinsten Uhren (Glocken) wird der Sprechton entsprechend leichter und höher.



un=frem Haus kein Leid ge=schicht. Lo=bet Gott, den Herrn!

Die Kinder fühlen sich in den gewichtigen Gang des Nachtwächters hinein. Sie versuchen, die Arme genau im Zeitmaß des Ganges gemessen hin und her zu bewegen.

7b. Dasselbe gesprochen. Bei jeder Stunde, die gerufen wird, kann die Schnelligkeit abnehmen. 1. Str. noch recht rüstig, dann bis 3 Uhr immer langsamer, bis die Kinder das langsame Tempo als komisch empfinden, weil sie es nicht mehr mitmachen können.

8a. Unmenschlich langsam und schalkhaft (die Kinder strecken die Hörner):



Schnägg-li, Schnägg-li un=drem Hag. Gang und lauf en ganze Tag!
Gang und lauf e ganzes Johr, Bis du chunfst vors Gartetor.

Ebenso zahlreiche andere Schneckenreimchen. Wo wir nur können, wollen wir im Spiel der traulichen Mundart ihr Recht gönnen. Oft ist es recht leicht, die schriftdeutsche Fassung eines Sprüchleins ins Mundartliche zu übertragen.

8b. Leise, zart, weich, behutsam:

Es fällt en wisse Schleier	Es fällt ein weißer Schleier
Ganz listig hüt uffs Land;	Ganz leise auf das Land,
De händ is d' Ängeli gwobe	Die lieben Englein breiten
Mit ihrer liebe Hand.	Ihn aus mit sanfter Hand.

Die Kinder machen in denkbar behutsamstem Gehen die Gebärde des schleierhaften Herunterrieselns oder des Ausbreitens.

Neben der gesunden Lebenslust, die wir heute in den Liedern und Gedichten so ausgiebig pflegen, gehört immer wieder ein Augenblick dem Erhebenden, Besinnlichen, Feierlichen.

9a. Morgenlied. Gehoben und taktmäßig vom Lehrer vorgetragen:

Steht auf, ihr lieben Kinderlein,	Sei willkommen, du lieber Tag,
Der Morgenstern mit hellem Schein	Vor dir die Nacht nicht bleiben mag,
Läßt sich sehn gleich wie ein Held	Leucht' uns in unsere Herzen fein
Und leuchtet in die ganze Welt.	Mit deinem himmelischen Schein.

Des Knaben Wunderhorn.

Die Kinder stehen in vier Reihen. Bei jeder Zeile schreitet eine Reihe vor, die Arme machen in tief schwebender Stellung den Takt der Füße mit. Auf der letzten Silbe der Zeile halten die Kinder

den Schritt und die Stellung der Arme inne, bis alle zusammen sich zur zweiten rascher gesprochenen Strophe weiterbewegen mit zum Empfangen geöffneten Armen und nach oben gewandtem Blick.

9b. In Morgenrot gekleidet Willkommen uns, willkommen
Beginnt sie ihren Lauf, Des guten Gottes Bild!
Die schöne große Sonne, So groß und so erhaben,
Wie herrlich geht sie auf! Und doch so sanft und mild.

Der dich erschuf, o Sonne,
Wie freundlich muß er sein!
So laßt uns ihm, ihr Brüder, (Kinder)
Ein reines Leben weih'n.

Demme.

Die Kinder schreiten mit leicht ausgebreiteten Armen; 1. Strophe nach vorn gewendet, 2. Str. nach oben, 3. Str. mehr gesenkt, ebenso die Blickrichtung.



10a. Auf, auf, ihr Hirten, euch nicht verweilet, laufet mit Freud!
Da werd't ihr se-hen, tut al-le gehen, groß und klein
insgemein nach Bethlehem.

Da werd't ihr fin-den, tut doch anzünden die Lich-te-lein!
Die Sternlein glänzen, die Englein tanzen ja, ja, ja, hopsassa!
beim Kind im Stall.

Lau-fet ge-schwin-de, gleich wie die Winde nach Bethlehem!

Glo-ri-a sin-get, hü-p-fet und springet, Glo-ri-a, Gloria!
zum Kind im Stall!
(Aus: Der Musikant.)

Zur Weihnachtszeit können wir auch die Freude in das Gehen zur Krippe hineinragen. 1. Str.: Freudiges Gehen mit nach vorne weisenden Armen. 2. Str.: Die Kinder erheben einen Arm als Leuchter, das Tempo wird rascher. 3. Str.: Recht rasch, bei „hüpfet und springet“ freudig tanzend; „Gloria“ dann breit und ruhig.

Als Lied mit der Melodie:



wird dieser Weihnachtsjubel gleichmäßiger ausfallen.

10b. Still

Aus: Der Musikant



Still,— still,— still, weil s'Kind-lein schla-fen will.

Die Eng - lein tun schön ju - bi - lie - ren, bei dem Kripp - lein
(Bett - lein)

mu - si - zieren. Still, still, still, weil's Kindlein schla - fen will.

Sänger und Gehende. Die Kinder nähern sich lautlos der Krippe und machen auch mit den Armen die Gebärde des Lautlosen.

10c. Als Gedicht, mit Halten gegangen: Recht langsam.

usw.

oder:

Still, still, still !

Bei den Pausen neigen sich der Oberkörper und die Arme leicht zurück. Dieses eignet sich auch als alltägliches Abendlied.

11. Langsam und gemessen:

Bunt sind schon die Wäl - der (f. S. 104)

12a. Hängend:

O Sam - mer, o je, mein Zahn tut mir weh!
leicht:

Su - he und ju - hei, jezt ist es vor - bei!

12b. Schwer und traurig:

Ich bin der ar - me Hampelmann und hampel, wie ich hampeln kann.
leicht und lustig:

Ich bin der lust - ge Hampelmann und tan - ze wie ich tan - zen kann.

13. Leichtfüßig: „Solltest doch lieber ins Häuschen gehn“ (f. S. 96).

1. Str. Einige Kinder trippeln genau nach dem Takt innerhalb eines großen Kreises im Regen herum. Ein Kind, das die Mutter darstellt, geht um die trippelnden Kinder herum im gefesteten Schritt (♩ ♩.)

2. Strophe rascher: die Mutter bleibt mit fragender Gebärde stehen; die Kinder kehren sich ihr zu und trippeln am Ort im Takte weiter.

Gegensätzliche oder ergänzende Liedpaare, zu Melodien mit und ohne Text.

Unser Reichtum an Liedern, die sich zum ununterbrochenen Gehören eignen, gestattet uns, hier die verschiedenartigsten Antriebe zur Geltung zu bringen. Wenn wir bewußt gegensätzliche Bewegungen aufeinander folgen lassen, so wird sich gerade dadurch dem Kinde das Besondere einer Bewegungsart lebhaft einprägen.

1 a. Spiellied

usw.



Ich bin ein Mu-si-kan-te und komm aus Schwabenland.

1 b. Meine Blümchen haben Durst

Kern



1. Mei-ne Blümchen ha-ben Durst, hab's gar wohl ge-se-hen ;




hur-tig, hur-tig will ich drum hin zum Brunnen ge-hen.

2. Frisches Wasser hol' ich euch, wartet nur ein Weilchen; wartet nur, ihr Röschen rot und ihr blauen Veilchen!



3. Seht, hier habt ihr Wasser schon, trinkt nun mit Behagen: blüht und duftet noch recht lang, wollt ihr Dank mir sagen.

Dieffenbach

Erst werden eine oder mehrere Strophen durchgesungen; dazu wählen wir eine Gangart, die der Stimmung des Inhalts entspricht oder sich zwanglos aus ihr ergeben mag. Hier können wir immer wieder einmal die Phantasie der Kinder walten lassen. Bei „Ich bin ein Musikante“ z. B. L.: „Wie wollen die Geiger aus Schwabenland daher kommen? — Mit großen wichtigen Schritten — die Flötenspieler sind flinke leichte Männchen — die Brummbässe dicke schwere Herren — und die Kinder, die den Musikanten nachlaufen, die hüpfen lustig im Takt dazu 

Bei „Meine Blümchen haben Durst“ 1. und 2. Str. L.: „Es ist ein liebes kleines Mädelchen, das ganz leicht daher kommt“. — 3. Strophe: „Nun geht es aber langsamer, behaglicher — nun trippelt es nur auf den Zehenspitzen daher.“

Sobald die Sänger die Strophen mit dem Text durchgesungen haben, können noch einige Wiederholungen der Melodie folgen, allein auf la la, gelegentlich begleitet durch Tamburin oder durch melo-

disheses Instrument. Bei Musikbegleitung erfolgen nun beliebige Befehle, z. B. „Geht wie frische stramme Turner — tretet ganz kräftig auf — jetzt fangen die Musikanten gemächlich an; dann aber haben sie es immer eiliger — jetzt werden sie nach und nach langsamer, weil sie schon so viel gegangen sind — aber ein Trommelhüpfchen macht sie wieder munter! Tamburin mit  accelerando — ritardando: 

usw. und Schluß  usw. im Rindertempo.

2a. Lebhaft

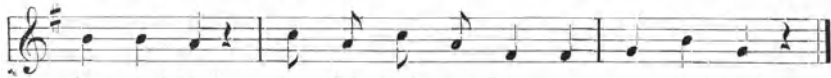
Volkslied



1. Dort auf je - nem Ber-ge, eins, zwei, drei, ge - hen klei - ne



Zwei - ge, eins, zwei, drei. Dort auf je - nem Ber - ge,



eins, zwei, drei, ge - hen klei - ne Zwei-ge, eins, zwei, drei.

2. Dort auf jener Wiese, eins usw. 3. Dort auf jenem Dache usw.
Stapft ein großer Riese. Schleicht ein böser Drache.

2b. Beschaulich

Volkslied



Wenn ich ein Bög-lein wär, flög' ich wohl ü - bers Meer,



weit, weit hin - aus, weiß a - ber nicht kann sein,



weil's a - ber nicht kann sein, bleib ich zu Haus.

Zu 2a. Die Zwerge machen sich klein und zierlich und machen kleine leichte Schrittchen. Strophe 2 nur mäßig schnell. Die Riesen kommen großartig daher gestelzt, mit langen Schritten, von oben herabgesetzt. 3. Str. schleppend. Der Drache schleicht unheimlich daher.

Zu 2b. Freundlich schwebend im Gang. Die Arme möchten Flügel sein. — Die Wiederholungen ohne Worte steigern die Schnelligkeit bis zum eiligen Laufen mit ausgebreiteten Armen.

3a. Fest Seß

Ich hö = re den Schmied; den Ham = mer er schwinget, das
 rau = schet und klin = get, das dringt in die Wei = te, wie
 Glocken = ge = läu = te, durch Gas = fen und Plas.

3. Am schwarzen Ramin die Gesellen sich mühn;
 Und geh' ich vorüber, die Bälge dann sausen,
 Die Flammen aufbrausen, das Eisen zu glüh'n.

L. Abstand

3b. Weiter Altes Lied

Ta = ler, Ta = ler, du mußt wan = dern von dem ei = nen
 Ort zum an = dern. Wenn wir mit dem Ta = ler geh'n,
 dür = fen wir nicht stil = le steh'n.

Zu 3a. Die Strophen 1 und 2 mit festem Marschschritt; dann zur Melodie ohne Worte gehen. L.: „Denkt euch, wir hören diese Melodie ganz aus der Ferne; und wir horchen und treten darum ganz leise auf, damit wir noch jeden Ton hören können.“

Zu 3b. Die Kinder halten sich im großen Kreise; dieser öffnet sich bei dem Lehrer, der zuerst die Führung übernimmt und zum wiederholten Singen der Strophe in beliebigen Linien durch den Raum führt. — Oder: Eines der Kinder führt an, während L. mit dem leisen Tamburinschlag das Tempo angibt. — Oder: L.: „Fest wandern wir so, daß die einen von einem Land kommen, die andern vom andern Land, und wir begegnen einander. — Macht ganz leichte Schritte — immer schneller — allmählich langsamer — ganz gefest und fest, wie der Briefträger — munter und froh, wie ihr aus der Schule heimelt.“

4a. Kräftig

Reinhardt

1. Der Früh-ling hat sich ein-ge-stellt; wohl-
an, wer will ihn sehn? Der muß mit mir ins
frei-e Feld, ins grü-ne Feld nun geh'n.

2. Er hielt im Walde sich versteckt, daß niemand ihn mehr sah;
ein Vöglein hat ihn aufgeweckt, jetzt ist er wieder da.

S. Hoffmann von Fallersleben

4b. Zart

Mendelssohn

Lei-se zieht durch mein Ge-müt' lieb-li-ches Ge-läu-te.
Klin-ge Klei-nes Frühlings-lied, kling hin-aus ins Wei-te . . .

Zu 4a. Zwei breite Reihen von je 8 Kindern bewegen sich in festlichem Schritt, mit gehobenen Armen sich haltend, 4 Takte lang gegeneinander; bei „der muß“ lassen sich die Kinder los. Richtungswechsel: sie gehen zu viert von der Mitte nach außen, dann hintereinander, um sich bis zum Schluß der Melodie wieder in der Reihe zu treffen. Nächste Strophe dasselbe umgekehrt.

Zu 4b. Die Kinder gehen in 2—3 Schritt Entfernung hintereinander; sie schreiten in sanften Bogen zu je 4 Schritten zart voran, die führenden Arme und der ganze Oberkörper machen die Wellenlinie mit.

B. Vereinzelte Pausen und Halte. Während wir die kleineren Kinder stets ausgiebig im ununterbrochenen beseelten Weiterstreiten üben, geben wir nach und nach der Bewegung mit einzelnen Pausen und Halten immer mehr Raum. Viele der schon angegebenen Lieder und Gedichte geben dazu schöne Gelegenheit wie etwa:

Wandern ist des Sängers Lust*, he, juchhe*,
 Rische rasche rusche*, der Hase sitzt im Busche*
 Der Frühling hat sich eingestellt, wohlan, wer will ihn sehn?*

Solltest doch lieber ins |: Häuschen gehn:|, wirst ja am Ende ganz naß*
 Bei *: Halt der Füße mit entsprechendem Einhalten des Oberkörpers und der Arme.

Je kürzer die Abstände zwischen den einzelnen Halten werden, umso stärker muß das Kind seine Aufmerksamkeit auf den genauen Fortgang der Bewegung richten. Es muß nun deren größere Einschnitte genau beachten und durch geeignete Bewegung des ganzen Körpers andeuten lernen.

Zum Singen und Spielen: Bei solchen Übungen gehen die Kinder: 1. hintereinander im großen Kreis. 2. Sie stellen sich in einer breiten Reihe auf und bewegen sich in gerader Linie nach vorn. 3. Sie ziehen die Diagonale durch den Raum, in einer Reihe, in zwei aneinander vorbeiführenden Reihen. — Alle Kinder singen — dann Sänger und Schreitende — für die weiteren Wiederholungen wird, wenn immer möglich, die Melodie vom Instrument gespielt.

1. Fuchs, du hast die Gans gestohlen, gib sie wieder her!
 Kraftvolles Gehen, straff geführte Arme (geschlossene Faust?). Bei „her“ halt.

2. Volksweise

Blüm-lein rot und weiß und blau blü-hen auf der
 grü-nen Au. Um sie al-le recht zu se-hen,
 will ich mit-ten drü-ber ge-hen, mit-ten durch die Au.

K. Enslin

Sachte und leicht ausschreiten, die Arme freudig begrüßend ausgebreitet; bei „Au“ sanftes Zurückhalten.

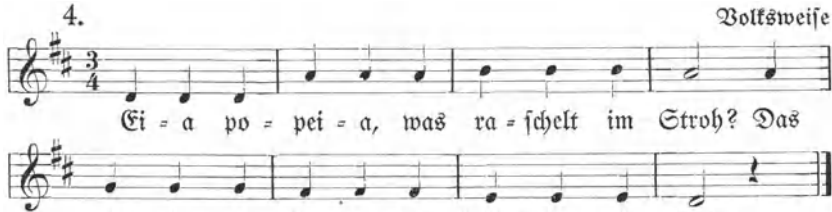
3. Volkslied

Ja-kob hat kein Brot im Haus, Ja-kob macht sich gar nichts draus,



Ja = kob hin, Ja = kob her, Ja = kob ist ein Zot = tel = bär.

Das erste Mal lässig und träge gehen, die Arme hängen lassen; bei „Haus“ und „drauß“ ohne jeden Schwung stehen bleiben; bei „hin“ und „her“ sich ebenso nach einer Seite neigen. — Das zweite Mal. L.: „Jetzt will sich der Jakob aber etwas drauß machen! Horcht!“ (singt frisch und kräftig) „Jakob hat jetzt Brot im Haus, Jakob macht sich viel drauß! Jakob hin, Jakob her, Jakob ist kein Zottelbär! — Jetzt ist er ein anderer Jakob, hei, wie frisch und kräftig er geht!“ — Die Kinder machen abwechselnd wiederholt den lässigen und den strammen Jakob.



Ei = a po = pei = a, was ra = schelt im Stroh? Das

Käz = chen ist g'stor-ben, das Mäus-chen ist froh.

Behutsam und leise auftreten; nach vorne weisende Arme; keinen Schritt über den Halt hinaus! Mehrere Wiederholungen ohne Worte auf lala. L.: „Jetzt fest und fest — einmal rasch und schwebend wie ein richtiges Tänzchen, aber halt! an der richtigen Stelle — einmal so, wie wenn euch niemand hören dürfte.“



Sch hab mir mein Rindlein fein schlafen ge = legt, ich hab mirs mit

ro = ten Ro-sen be-steckt, mit ro = ten Ro-sen, mit wei = ßem

Klee, das Rind = lein soll schla-fen bis mor = gen früh.

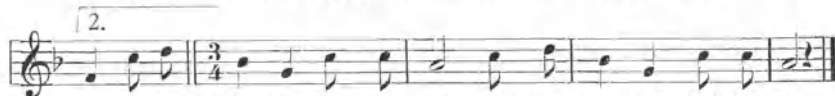
Ruhig und zart, doch mit dem ganzen Fuß auftretend; die Arme in einer Art zudeckender Gebärde geführt. Einzelne Kinder bewegen sich zur Melodie in sanften Wellenlinien.

Mährisches Volkslied

6.



Kind-lein mein, schlaf doch ein, weil die Sternlein kom-men; }
 und der Mond auch schon kommt wie-der an-ge-schwom- }



men. Ei = a Wieglein, Wieglein mein, schlaf doch, Kindlein, schlaf doch ein.

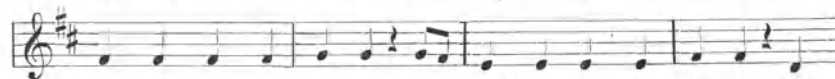
Als Bewegung ähnlich wie Nr. 5, mehr das Wiegende, Schwebende betonend. Das Hinauf der Achtel kann durch die Arme angedeutet werden, die langen Töne werden durch die nach einer Seite zur Höhe schwebenden Arme lebendig gemacht.

7.

Zelter



Der Ruf-kuck und der E = sel, die hat-ten gro-ßen Streit, wer



wohl am be = sten sän-ge, wer wohl am be = sten sän-ge zur



schö-nen Mai-en = zeit, zur schö-nen Mai-en = zeit. usw.

H. v. Fallersleben

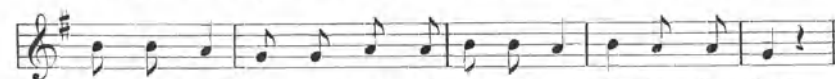
Rasch und scherzend, das Kantige der Melodie durch eine etwas ab-geschnittene Auf- und Abbewegung andeuten; die Pausen scharf.

8.

Volksweise



Mai = kä-fer flieg! Dein Vater ist im Krieg, deine Mutter ist im



Pom-mer-land, Pommer-land ist ab-gebrannt. Maikä = fer flieg!

Richtiges Gehen; die Arme bewegen sich wie zum Flug sich hebende Flügel — bei „flieg“ und „Krieg“ wird diese Bewegung weiter.

9. Kinderreim

Es sin - gen vie - le Vög - lein in ei - nem grü - nen
Wald, und al - les freu - et sich der Zeit, halt, halt, halt.
Tra la la la la la la la la la la la.

Munteres Gehen, Armbewegung ähnlich wie zu 8, bei „Vöglein“ etc. ausgiebiger. — In einigen Wiederholungen ohne Worte allmählich rascher, zuletzt so rasch, daß die Kinder in langen Schritten rennen; dann treten sie auf den langen Tönen einen Schritt zurück und nehmen auch den Oberkörper zurück. (Es braucht nicht sofort ganz genau zu gelingen.)

10. Kinderliedchen

Rup-fe rup-fe Gräs-chen, es sit-zen hier die Häs-chen, und
kommt der bö-se Zä-germann, husch sind wir al-le fort.

Die Kinder trippeln am Ort und machen leichte in die Höhe zupfende Bewegungen. Bei „Häschen“ und „Gräschen“ dauert das eine hinaufziehen so lange wie der Ton. Bei „und kommt“ fangen sie an, in langen Schritten zu gehen, bei „husch“ in langen Schritten fortzulaufen.

Zum Sagen:

1.

Adam hatte sieben Söhne, sieben Söhn' hatt' Adam. Sie aßen nicht, sie
tranken nicht, sie machten all' ein ernst Gesicht und machten al-le so.
Alter Reim

Gewichtig zu sagen und zu gehen; die Arme machen auf je zwei Schritte eine Schlenkerbewegung; bei „Adam“ einen Schritt zurück; bei „so“ irgend eine Gebärde.

2.

Ein Himmel oh = ne Sonn',
 Ein Gar-ten oh = ne Bronn',
 Ein Birnbaum oh = ne Frucht,
 Ein Mädchen oh = ne Zucht,

Ein Süpplein oh = ne Brot-ken,
 Ein Kirchturm oh = ne Glos-ken,
 Ein Nestchen was ist leer,
 Sind alle nicht weit her.

Frei nach altem Reim

Romisch bedenklich und langsam. Jeden Schritt bekräftigt die wagrecht gestreckte Hand. Bei „Sonn“, „Bronn“ usw. ist ein langer Halt. Die letzte Zeile „Sind alle nicht . . .“ wird rasch, gleichsam flüchtend gesprochen und gegangen und mit abwehrender Gebärde begleitet.

3.

Blöck-lein die nicht klin = gen, Bögg-lein die nicht sin = gen,

Kind-lein die nicht la = chen, Was für trau = ri = ge Sa = chen!

Alter Reim

Jede nächste Zeile wird tiefer und langsamer gesprochen. Bei „klingen“, „singen“ usw. halt!, und der hintere Fuß wird noch ange stellt. Die Urme baumeln lustlos.

4.

Auf un=rer Wie = se ge = het was, wa = tet durch die Sümpfe, Es

hat ein schwarz=weiß Röck-lein an, trägt auch ro = te Ström-pfe;

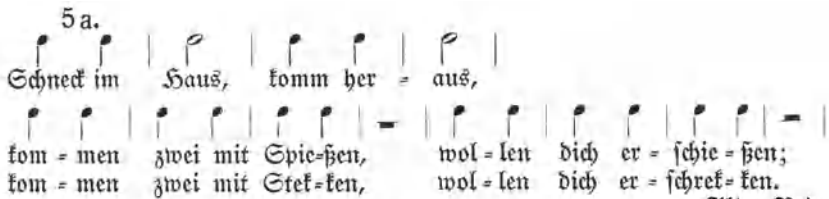
Fängt die Frö = sche schnapp schnapp schnapp, klapp = pert lu = stig

klapp = per = di = klapp, wer kann das er = ra = ten?

Hoffmann von Fallersleben

Großartig und steif, auch die Urme so. Bei „Süm-pfe“ reckt sich die Gestalt während des langen Tones; bei „schnapp“ und „klapp“ bricht die Bewegung kurz ab. Gehrichtung schräg nach vorn, am Ende jeder Zeile gehen die Känder einen scharfen Winkel, sodas sie während der Strophe ein Zickzack formen.

5 a.

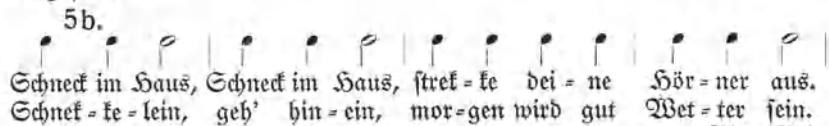


Schneck im Haus, komm her = aus,
 kom = men zwei mit Spie = ßen, wol = len dich er = schie = ßen;
 kom = men zwei mit Stek = ken, wol = len dich er = schref = ken.

Alter Reim

Hart und scharf. Jede Silbe wird mit den Fußballen betont. Die Hände geballt. Bei „Spieß“ und „Stecken“ die Arme zielend vorgestreckt.

5 b.



Schneck im Haus, Schneck im Haus, strek = ke dei = ne Hör = ner aus.
 Schnef = ke = lein, geh' hin = ein, mor = gen wird gut Wet = ter sein.

Alter Reim

Hier Gegensatz zwischen der ersten und zweiten Hälfte des Spruches. Zuerst fest, in gerader Linie nach vorn, langer Halt bei „aus“. Bei „Schneckelein“ langsamer und leichter im Ton und in der Bewegung. Jedes Kind „geht ins Schneckenhäuschen“ d. h. beschreibt im Zurückgehen eine Schneckenlinie.

6.



Q B C D E F G, H I K L M N O P,
 Q R S T U V W, X Yp-fi = lon Z.

Die Laute kommen heranspaziert; sie verstellen sich jedesmal wieder anders; — sie marschieren fest wie Soldaten und halten straff an bei „G“ usw.; der B kann es nicht lassen, jedesmal einen kleinen Sprung zu machen; — jetzt kommen sie gehüpft, rasch und leicht wie tanzende Rinderchen, der X der besinnt sich immer ein Weilchen; — jetzt ist jeder ein schwerer dicker Mann und kommt ganz gemächlich daher. — Jetzt sind sie große magere Gesellen, die mit langen, langen Schritten daher kommen; — jetzt dürfen sie einmal gar nicht vom Fleck, und wir wollen gar nichts von ihnen hören (lautloses Trippeln am Ort); — jetzt trippeln sie wie Vögeln mit ganz kleinen Schrittnen; — jetzt sind sie müde und gehen immer langsamer und langsamer; — aber wenn sie noch ein Hüpfchen machen dürfen, sind sie wieder ganz frisch:



Q B C D usw.

7.

1, 2, 3, | alt ist nicht neu,
 Neu ist nicht alt, warm ist nicht kalt,
 Kalt ist nicht warm, reich ist nicht arm.

Langsam und wuchtig, mit den Armen die kurzen und langen Werte andeuten: während des lang ausgesprochenen „drei“, „neu“ usw. in Bewegung bleiben. — Bei genügender Wiederholung allmählich schneller, auch hier abwechseln zwischen leicht — schwer, stark — schwach; zögernd — eilend.

8.

Sch und du, Bäcker's Ruh, Müller's E - sel auch da - zu.
 Alfter Reim

9.

Li - rum la - rum Löb - fel - stiel, wer nichts lernt, der kann nicht viel.
 Nach altem Reim

Die bis hierher angegebenen Übungsbeispiele an Liedern und Gedichten, die uns helfen sollen, gefühlserfüllte Bewegungsantriebe zu verwirklichen, mögen ausreichend zeigen, daß wir schon auf diese Weise sehr reich werden an verschiedenen gearteten Bewegungsmöglichkeiten. Auch können wir aus ihnen ersehen, daß diese Bewegungsantriebe sich etwas verschieden auswirken, je nachdem wir uns zu einer Melodie bewegen, die straff taktmäßig abläuft oder ob ein Gedicht den Anstoß gibt zur Bewegung: dort ergibt sich gern ein Ablauf, der die Bewegungen streng zusammenrafft und abgrenzt, mit genau innegehaltenen Pausen; hier wird das Zeitmaß von selbst gedehnter, behutsamer, und wir gewinnen eine größere Freiheit in der Bewegung selbst und im Ausdehnen der Ruhepunkte; doch bleiben wir so gut wie in der streng taktmäßig ablaufenden Musik musikalisch lebendig gebunden. Gerade die voll durchlebten längeren Pausen, wie sie durch das Sagen eines Gedichtes entstehen können, erweisen sich in der Übung als besonders wertvoll. Das Kind muß das volle zur Ruhekommen wie ein erleichterndes Ausatmen empfinden können. Die richtig erlebten Halte sind ebenso wichtig wie die Bewegung selbst. Für solche Erfahrungen nun gibt uns die im Rhythmus dehnbare Poesie immer wieder Gelegenheit, während die uns hier zu Gebote stehenden Liedmelodien sehr häufig allzu kurze Pausen bieten, als daß diese als solche innerlich voll zur Geltung kommen könnten.

2. Der Rhythmus im Wechsel von kurz und lang

Durch genügende Übungen von der geeigneten Art haben wohl alle Kinder allmählich gelernt, sich dem musikalischen Takt einzufügen. Nun handelt es sich darum, daß die Kinder dazu fortschreiten, auch den mehr oder weniger gleichmäßigen oder freien Wechsel der rhythmischen und metrischen Werte darzustellen.

Aus zwei Gründen ziehen wir hier zunächst die sprachrhythmischen Grundmaße vor. Ein dichterisches Gebilde behält in der Regel durchwegs dasselbe Versmaß bei und gestattet dadurch die ausgiebige Übung eines gleichbleibenden Bewegungsantriebes, und doch entsteht durch die häufige Wiederholung des Gleichen, die zur mühe-losen Beherrschung ja nicht zu umgehen ist, nicht das Gefühl des abstumpfend Eintönigen. Denn die kleinen Gedichte, die zur Bewegung führen, geben dem kindlichen Vorstellen und Fühlen so viel Nahrung, daß die Übung des rhythmischen Maßes nie zum bloß mechanischen Tun herabsinkt. Ferner lebt im gesprochenen Grundrhythmus die ganze Fülle des Wortes und gebietet dadurch meist ein etwas langsameres Zeitmaß, als dieses in einer gesungenen oder gespielten Melodie meist gut wäre. Nun brauchen aber die Kinder einer Klasse für ihre ersten Versuche, einzelne Rhythmen als Körperbewegung darzustellen, ein bequemes Tempo: es soll behaglich genug sein, daß jedes Kind nachkommt; es soll aber auch inhalterfüllt genug sein, um nicht das Langsame der Bewegung als zu leer und darum mühsam empfinden zu lassen.

Eine lebendige Melodie in Tönen wird selten für längere Zeit dasselbe rhythmische Grundmaß unverändert durchführen, sondern meistens wird sie dieses in freier Weise umwandeln; den fortwährenden freien Wechsel im Rhythmus der Melodien lernt das Kind aber erst ganz allmählich in seine eigenen Bewegungen hineinbringen. Darum eben werden wir gut tun, wenn wir anfänglich von den gleichbleibenden Grundmaßen der musikalisch gebundenen Sprache ausgehen¹⁾.

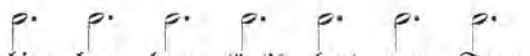
¹⁾ Für die Darstellung rhythmischer Verhältnisse auf Grund der Sprachrhythmen, sowie für die Gestaltung der Bewegung im Raum, und weiterhin des Melodischen, habe ich in freier Weise einige von den reichen Anregungen benutzt, die mir die „Eurythmie“, die neue Bewegungskunst Rudolf Steiners, geschenkt hat. Indessen können die hier angeführten Übungen keineswegs etwa als Eurythmie gelten. Diese gründet sich in ihrem Wesentlichsten auf das Erlebnis und die Darstellung des *Sprachlautlichen* einerseits, des *Erakt-Musikalischen* der Instrumentalmusik andererseits; sie pflegt besondere Bewegungsformen und Übungsmittel, die zu lehren nur ihre geschulten Kräfte fähig und befugt sind. — Die Eurythmie ist wohl berufen, in der Zukunft einen wichtigen Teil der sprachlichen und künstlerischen Erziehung unserer Jugend zu leisten. Der vorliegende Versuch aber will nichts anderes, als das: die jüngeren Kinder dazu führen, daß sie ihre musikalischen Erfahrungen als starkes Erlebnis des ganzen leiblich-seelischen Organismus zu empfinden vermögen.

A. Darstellen verschiedener Grundrhythmen nach skandierend gesprochenen Gedichten und Sprüchen

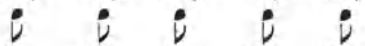
1a.


 Frei - ne Blü - ten - glöck - lein klin - gen leicht und lei - se.

1b.


 bin bam bum tönt's laut vom Turm.

Die Kinder stehen zuerst still. L.: „Hörcht und seht, was ich euch zeige!“ — Es folgt 1 a mit leichter, feiner, heller Stimme gesprochen. Die ebenso leicht sich fühlenden Arme und Hände heben sich bei jeder Silbe schwebend etwa in Schulterhöhe. — Nach kurzer Pause: 1 b, mit tiefer, vollschwingender, jede Silbe lang aushaltender Stimme. Die Arme mit der flach ausgestreckten Hand werden dazu von Schulterhöhe aus langsam gesenkt, so, daß jede Abwärtsbewegung ebenso lange dauert, wie das einzelne gesprochene Wort. — Das zweite Mal machen die Kinder die Bewegung mit. „Das sind aber ganz verschiedene Glocken und Glöckchen, die da läuten (mit der Bewegung)!“


leicht leicht leicht leicht leicht

 kurz kurz kurz kurz kurz

so machen die einen,

schwer schwer schwer schwer schwer

 lang lang lang lang lang

machen die andern. — Macht das einmal so. „L.: spricht stets dazu ||: leicht :|| ||: schwer :|| — je 5—7 Mal. — ||: kurz :|| ||: lang :|| — je 5—7 Mal. — Dann je 4 Mal, je 3, 2, 1 Mal. — Jetzt versuchen wir ebenso dazu zu gehen:


 lange Schritte kurze Schrittmchen — schwere Schritte leichte Schrittmchen

— Nun hörcht, ob ihr hier auch die leichten und schweren Schritte finden könnt?“ Es folgt:

2a. Recht langsam und freundlich:

Sternelein, leuchtest fein, leuchtest in mein Kämmerlein, leuchtest mir
ins Herz hinein.


Kinderreim

2b. Frisch im Ton, doch zuerst noch langsam im Zeitmaß:

Häns-chen klein, geht al-lein in die wei-te Welt hin-ein. StocK und
Sut steht ihm gut, ist gar wohl-ge-mut.

Langsamer und gedämpfter im Ton:

U-ber Mut-ter wei-net sehr, hat ja nun kein Häns-chen mehr.
Wünsch dir Glück, sagt ihr Blick, fehr nur bald zu-rück. Volkslied
Es wird zweckmäßig sein, längere Zeit immer wieder als Vorübung zu
machen die fortgesetzte Wiederholung von ||: lang :|| ||: kurz :|| ||: schwer :||
||: leicht :|| und dabei kurze erheiternde Sprüchelchen einzuflechten wie
etwa diese:

3a.  Lang-sam, lang-sam kommt der Bär und tappt da-her.

oder 3b. Leich-tes flinkes Böglein nimm mich mit. u. dergl.

Dann werden die Kinder bald imstande sein, sich auch in den ver-
schiedenen Grundrhythmen ungehemmt zu bewegen. Bei diesen
Übungen brauchen wir vor der öfteren Wiederholung einer gleichen
Strophe nicht zurückzuschrecken. Jeder Wiederholung kann die Stimme
ihren besonderen Grundton, ihre eigene Stimmung verleihen, und
diese wird sich stets unmittelbar auf die Bewegung der Kinder über-
tragen. So kann die Sprechstimme einem gleichbleibenden Worttext
einen immer wieder andern Unterton verleihen, und auch die inneren
Antriebe für kurz (leicht) und lang (schwer) können immer wieder
anderes Gewicht und andere Form annehmen.

4a. Zart in der Stimme und in der Bewegung:

Wir sind kleine Gänseblümchen, winzig winzig klein,
Sa-ben wei-ße Strah-len-fränz-chen und ein Krön-lein fein.

Bera Niethammer

Hier können wir die Länge mit weich sich ausbreitenden Armen dar-
stellen, die Kürze durch ein zartes nur angedeutetes sich Zusammenschließen-
wollen der Arme. Bei „winzig winzig klein“ werden die Bewegungen
enger. In der 3. und 4. Zeile umschweben diese Bewegungen den Scheitel.

4b. Langsam, schwer und traurig:

Räs-lein schlei-chet trau-rig in dem Haus um-her,
Hat ein Bein ver-bun-den, ach, das schmerzt so sehr.

Nach altem Reim

Hier weist alles nach der Tiefe: die Länge verläuft möglichst weit
unten, die Kürze ist nur eine schwache Hebung aus dem tiefsten
Punkt heraus.

Wir können wohl alle diese Übungen zuerst nur im Stehen machen; wenn wir aber zugleich dazu gehen, verstärkt sich dadurch ohne Zweifel das Bewegungserlebnis der Kinder ganz beträchtlich. Dann erst teilt sich das rhythmisch Ordnende, Stärkende in vollem Maße dem ganzen Organismus mit.

4c. Neckisch und flink und tänzerisch leicht:

Dir = li tir = li Tänz = li, 'sMüs = li hät vier Bei,
'sMüs = li hät e Schwänz = li, di = del di = del dei. Schweizerisch

5a. Gemessen; freudig gehoben:

Wie hoch ist der Him-mel, wie glit = zern die Stern'!

Wie hat doch die Mut-ter ihr Kind-lein so gern. Alter Reim Zeile 1 nach oben gewandt. Die Länge führt die Arme bis zur Streckung in der Höhe, die Kürze bereitet diese vor und läßt sie wieder ausklingen, indem die am Anfang schon über dem Scheitel schwebenden Arme sich vor und nach der Länge kurz ausweiten. Die Länge darf den höchsten Punkt nicht plötzlich erreichen; sie muß „weiterklingen“, bis sie zur Kürze zurücksinkt. — Zeile 2 in der Höhe des Herzens, die Länge wird zu einer leisen Andeutung des In-die-Armeschließens.

5b. Wie la-chen die Him-mel, wie la-chen die Er-den,

Wie freu-et sich al-les, wenn's Frühling will wer-den!

Es sin-gen die Vög-lein von fer-ne und nah:

Der Frühling ist kommen, der Frühling ist da!

Ihr Rin-der her-aus, her-aus aus dem Haus,

Her-aus aus den Stuben, ihr Mädchen und Buben!

Der Frühling, der Frühling, der Frühling ist da! Volkss reim

1. Strophe: Bei der Länge breiten sich beide Arme in großem Bogen wagrecht aus. Die Kürze nimmt ihren Ausgang etwa von der Herzgegend, wohin beide Hände die Fingerspitzen richten.

2. Strophe: Die Armbewegung richtet sich etwas mehr nach oben.

3. Strophe: frei in der Bewegung, je nach der Empfindung der Kinder für die Stimmungslage des einzelnen Rhythmus.

6a. Langsam:

Es blüht ein schönes Blümchen auf un-rer grü-nen Au;

Sein Aug' ist wie der Himmel, so heiter und so blau.

Es weiß nicht viel zu re-den, und al-les, was es spricht,

Ist immer nur das eine, ist nur: Vergißmeinnicht! Volksslied

Bei der Kürze umschließen sich die Hände gleichsam knospenhaft, bei der Länge öffnen sich die Arme weich, „wie eine Blume aufgeht“.

6b. Schwungvoll, doch nicht schnell:

Wohlauf, nun geht's ins Wei-te, laßt uns die Welt be-seh'n!
 Die Freu-de als Ge-lei-te soll uns zur Sei-te geh'n.
 Wo-hin die Son-ne strah-le, auf Grün-de und auf Höh'n —
 Es tönt durch Berg und Ta-le: wie ist die Welt so schön!
 Es grüßt auf al-len Pfa-den uns je-des Bö-ge-lein;
 Ihr lust'-gen Ra-me-ra-den, wir stim-men mit euch ein!

Löwenstein

Nicht immer brauchen beide Arme den Wechsel von kurz und lang mitzumachen. Hier kann in der 1. Strophe der rechte Arm, in der 2. Str. der linke Arm allein eine nach hinten in die Höhe schwingende Bewegung durchführen, „wie wenn wir eine Fahne in die Luft hinaus schwingen wollten“. In der 3. Str. können sich beide Arme zu dieser Bewegung vereinigen. Die ganze Gestalt wird im Schwung mit hinauf genommen.

6c. Wer fo - sten will die sü - ße Ruß,

Die har - te Schal' erst knak - ken muß.

Sprichwort

Hier lang und kurz wie zu 1 angegeben.

7a.

U B C, Kopf in die Höh'!

P Q R, das ist schwer.

D E F, wart ich treff!

S T U, hör mir zu!

G H I, das macht Müß'.

V W X, mach 'nen Knig!

J K L, nicht so schnell!

Ypsilon S, geh' zu Bett!

M N O, lauf nicht so!

Alter Kinderreim

7b.

1, 2, 3, Po - li - zei

4, 5, 6, Alte Her'

2, 3, 4, Of - fi - zier

5, 6, 7, Kraut und Rüben

3, 4, 5, Schuh und Strümpf

6, 7, 8, gute Nacht.

Kinderreim

7c. Lie-be's Rind, folg ge-schwind!

Das Unternehmende, Straffe dieses Rhythmus kann im Ausschreiten besonders gut zur Geltung gebracht werden: Die zwei kurzen Schrittschen bestimmt und kräftig, als Anlauf (Aufstakt) zu der betonten Länge $\text{♪} \text{♪} \text{♪}$. Es werden kaum manche Gedichtchen in regelmäßigen Anapästsen zu finden sein. Darum kann die Übung dieses anfeuernden Antriebes zur Hauptsache bei den rhythmisch-melodischen Übungen gepflegt werden.

8a. Soll-test doch lieber ins Häus-chen geh'n, Häus-chen geh'n uff. (S. 96.)

8b. Hört ihr die Drescher, sie dreschen im Takt

Tick tack tack, tick, tack tack, tick tack tack tack.

Gedichte wie das folgende, in freierem Rhythmus, geben den Kindern Gelegenheit, stets aufs neue die Längen und Kürzen zu erhörchen und darzustellen:

13. Des Vogels Freude

In blau-er Luft	Wo die Wol-ke haust,
über Berg und Kluff	wo der Wald-strom braust,
läßt du lustig dein Lied	kannst du auf, kannst du nieder-
er-klin-gen.	schwe-ben
Schwe-best hin und her,	so mit ei-nem Mal
in dem blau-en Meer	aus der Luft ins Tal;
dir zu küh-len die luf-ti-gen	ach, was führst du ein herr-li-ches
Schwin-gen.	Le-ben! Deinhardtstein

Im Blick und in der Bewegung vorwiegend nach oben gewandt.

B. Darstellen der musikalischen Rhythmen in Liedern und Vorübungen

Der Antrieb einer rhythmischen Bewegung durch den gesprochenen Vers empfängt etwas stark Sinnerfülltes und trägt in sich eine deutlich zu erfühlende Stimmung. Die Verbindung der Sprachlaute zu sinnvollen Wortgefügen gibt jeder Länge und Kürze eine Fülle, die der einzelne Ton oder Rhythmus einer wortlosen (Instrumental-)Melodie nicht haben kann. Die rein musikalische Tonbewegung ist ja gerade dadurch Musik, daß eine rhythmisch-melodische Folge ihre ganze Bedeutung nur in Tönen ausdrückt. Im gesprochenen dichterischen Wort wirkt der Klang durch den Sinn und die Stimmung der Sprache hindurch; in der tönenden Melodie wirken die Töne durch sich selbst. Die Tonbewegung der Melodie allein ist ihr Sinn, und so gilt es hier allmählich zur Tonbewegung als solcher zu gelangen.

Im Kinderlied paßt sich nun der musikalische Rhythmus, mit dem wir es hier zu tun haben, meistens noch stark dem Versmaß der Worte an, die der Tonmelodie als Ausgangspunkt gedient haben; doch verläuft er in freierer Weise, wechselt nicht so gleichmäßig Länge und Kürze, wie dies das einer Melodie unterlegte Gedicht selbst tut. Melodien wie die von Reinecke,



Ein Rapp-chen zum Rei-ten

die durchweg den ersten Rhythmus festhält, sind recht selten.

In der Regel wird eine Melodie den unterlegten Wortrhythmus stets mehr oder weniger abwandeln. An den vorhergehenden Übungen nun sind die Kinder dazu vorbereitet worden, auch solche freieren rhythmischen Gestaltungen darzustellen. Jetzt dürfen wir nach und nach versuchen, jedes gesungene Lied, das seiner Natur nach Bewegung nicht verbietet, in seinen einzelnen Rhythmen darzustellen. Haben wir uns vorher bei Bewegungsliedern auf das gleichbleibende ununterbrochene Taktmäßige beschränkt, dann, z. B. an denselben Liedern, schon einzelne Pausen und Halte geübt, so gehen wir nun dazu über, in diesen gleichen Liedern und anderen jeden Wechsel längerer und kürzerer Töne zu erhörchen und anzugeben.

Dem verhältnismäßig Leichten, Schwebenden des einzelnen Tones gemäß, der kaum das besondere sinnbeschwerte Gewicht einer gesprochenen Sprachsilbe erhalten könnte, sondern von allen bestimmten greifbaren Vorstellungen befreit auftritt, werden wir uns zum Darstellen des tonlichen Rhythmus anders einstellen als zum Sprachrhythmus. Wir werden durch das Wesen der auf uns einwirkenden Tonbewegung veranlaßt, „schwebend“, tänzerisch zu empfinden, und dieser Leichtigkeit, die sich unserer bemächtigt, können wir durch die Arme den entsprechenden Ausdruck geben, indem wir sie führen, „wie wenn wir Flügel hätten.“ Der bald kräftigere, bald schwächere, bald härtere, bald weichere, bald weitere, bald engere rhythmische „Flügelschlag“ der Arme wird im Musikalischen hier als „Ausdruck“ ausreichen; denn es kann sich nicht wie beim gesprochenen Wort darum handeln, auf Grund des Wortsinnes etwas aus bestimmten Vorstellungen heraus Ausdeutendes in die Bewegung hinein zu bringen; hier will die Tonbewegung nur als solche gefühlt und dargestellt werden. Die Füße werden sich je nach der Stärke und Schnelligkeit der Melodie beim rhythmischen Gehen entweder voll aufstellen, werden auf den Ballen gehen oder auf den Zehenspitzen laufen und hüpfen. Auch ihnen wird sich das Schwebende einer gehörten Melodie unmittelbar mitteilen wie dem ganzen übrigen Organismus, und sie werden die einzelnen oder wiederholten Kürzen und Längen der Töne ganz unwillkürlich durch kürzere und längere Schritte darstellen.

Wir betrachten die hier angeregte Darstellung des Rhythmischen durch Arme und Füße als die vornehmste dem Wesen des musikalischen Rhythmus am meisten entgegenkommende. Sie wird uns hier also stets als Ziel vorschweben; aber selbstverständlich haben auch andere Übungsformen wie Klatschen, Klopfen, leichtes betonendes Stampfen für die Stärkung des rhythmischen Bewußtseins ihr volles

Recht, besonders als Vorübungen, doch auch in rhythmischen Spielen, wie etwa dem folgenden:

Volksweise



Bäu-er = lein, Bäu-er = lein tick, tick, tac!, hast ei-nen gro-ßen
 Sa = ber = sack, hast viel Wei=zen und viel Kern', hab dich
 dar = um gar so gern! Bäu = er = lein, Bäu = er = lein
 tick, tick, tac!, hast ei = nen gro = ßen Sa = ber = sack.

Ausführung. 1. Die Kinder stehen, singen und klatschen bei jedem Ton in die Hände. 2. Die Kinder denken sich die Melodie und trappeln den Rhythmus an Ort und Stelle. 3. Sänger und Ausführende; diese trappeln nach dem Rhythmus der Melodie vorwärts. 4. Klatschen und rhythmisches Gehen vereinigen.

Das Klatschen bringt einen sehr kräftigen inneren Widerhall hervor — auf diesen gehen wir ja stets aus — aber es hat einen Nachteil: wir können mit Klatschen nicht die Dauer der Töne angeben, sondern nur den Eintritt eines Tones bezeichnen. Wo es darauf ankommt, die langen Töne in ihrer Dauer körperlich darzustellen und zu durchleben, da können wir kaum etwas Zweckmäßigeres tun, als eben die Hand durch die Luft zu führen, je nach der Eigenart der Melodie weicher oder straffer usw. Ohne Zweifel wird das Klatschen des Rhythmus den kleineren Kindern leichter sein als das Gehen des Rhythmus. Während die Arme und Hände schon lange gewöhnt sind, alles Mögliche zu verrichten, ist es für die Kinder eine neue Erfahrung, daß sie nun auch ihre Schrittchen ganz in die gehörten Melodien einordnen sollen. Dadurch aber wird der Wille der Kinder erst in vollem Maße in das Ordnende, die Kräfte Sammelnde hineingezogen.

Als weitere Mittel zum Andeuten des Wechsels von kurz und lang in einer Liedmelodie können wir stets auch das Tamburin oder den Triangel benutzen, z. B. in:

Ich bin ein Mu-si-kan- = te und komm aus Schwabenland.
 Ich kann spie- len auf der Gei- ge: di- de-
 schum, schum, schum usw.

und vielen andern kann ein Kind mit dem Tamburin oder Triangel den andern vorausgehen und auf dem gleichbleibenden Ton den Rhythmus des gesungenen Liedes angeben. Oder ein Kind „spielt ein Lied auf dem einen Ton“ und läßt die andern raten, was es gespielt hat. — Oder wir geben in Vorübungen die gleich bleibenden rhythmischen Grundmaße an (Tamburin oder Triangel) und lassen die Kinder 1. klatschen, 2. gehen, 3. gehen und klatschen, 4. stehend mit den Armen lautlos den Rhythmus angeben, 5. gehend mit den Armen den Rhythmus angeben, 6. dasselbe auch rückwärtsgehend, — seitwärtsgehend!

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10. *

 11. **

 12. 13.

 14.


bei * hüpfen und stehen bleiben; bei ** den hintern Fuß nur nachziehen.

Bei den Tamburinrhythmen wird sich schon nach wenigen Wiederholungen die Empfindung des zu Starren, zu wenig Beseelten einstellen. Da wird schon ein wenn auch im Ton nur wenig abwechselndes Summen oder andeutendes Singen des Lehrers dazu ausreichen, die Übungen musikalisch anregender zu machen, etwa so:

Bei 1. 4.

 5. 6.

 8.

 9. 11.

 13.


Ohne Ausnahme eignen sich die im Verzeichnis S. 80 angegebenen oder hier schon in anderer Weise behandelten Lieder zur Darstellung des Rhythmischen nach den verschiedenen Möglichkeiten; denn in ihnen allen ist etwas vorhanden, was zur Bewegung anregt. Maßgebend für die Auswahl nach ansteigender Schwierigkeit ist das Fortschreiten vom gleichmäßigeren zum freieren Wechsel der Rhythmen.

Einige Lieder für solche Übungen folgen hier als ausgeführte Beispiele. Bei allen diesen Melodien handelt es sich schließlich darum, von den Worten loszukommen, um im rein Klanglichen sich ergehen zu können. Worte und Stimmung des einzelnen Liedchens geben uns zwar die Anregungen für die einzuhaltende Stärke und Allgemeinstimmung der Bewegung; aber diese wird sich hier nie die Aufgabe stellen, etwa wie im gewöhnlichen Spiellied besondere Vorgänge des Gedichtchens durch Gebarden darzustellen; sondern sie wird sich damit begnügen, im rein Musikalischen drinnen zu bleiben und sich nur leise Anklänge an bestimmte äußere Bewegungsvorgänge gestatten:

1. Das Glöcklein C. F. Baumann

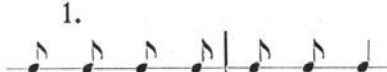



1. Hörst du nicht im Wie-sen-tal Glöck-lein lei-se läu-ten?
wei-se Glöck-lein öh-ne Zahl, was mag das be-deu-ten?

- | | |
|--|--|
| 2. Kommen alle Vögelein,
Hüpfen hin und wieder,
Singen lustig auch darein
Ihre frohen Lieder. | 3. Lose zieht der laue Wind
Hin und her die Glöcklein,
Und es werden wach geschwind
Alle Blumenglöcklein. |
| 4. Milde, warmer Sonnenschein
Hilft den Glöcklein läuten; | Läuten wohl den Frühling ein?
Sieh, er kommt mit Freuden! |

Unbekannt

1. Strophe mäßig schnell; 2. und 3. Str. schneller; 4. Str. wieder ruhiger. — Wir haben das Lied in der Schulbank gelernt; jetzt gehen wir dazu, zuerst noch recht gemächlich. — L.: „Nun wollen wir stehen und die kurzen und langen Töne ganz genau mit den Armen angeben“ — bei den Achteln ganz leichter enger „Flügel Schlag“; bei -tal läuten uff. Armbewegung mehr in die Weite. So einige Wiederholungen. — Wenn notwendig Vorübungen wie:

1.  2. 

mehrmals wiederholen lassen. — „Jetzt sollen auch die Füße die kurzen und langen Töne gehen, achtet nun besonders auf sie.“ — Die Sänger singen jetzt die Melodie nur noch auf la la. — Bei den langen Tönen soll die Bewegung nicht etwa regungslos anhalten, sondern während der Dauer des Tones „weiterklingen“, was

sich durch ein leises Dehnen der ganzen Gestalt gut darstellen läßt. — „Nun horcht auf das Tamburin (Klavier, Geige, Flöte, Glöckchenspiel) und meine Stimme und laßt die Arme und Füße recht schön und leicht zusammen gehen. — Macht, daß ich euch nicht höre, aber daß ihr mich hört!“ L. singt oder summt nur leise zum leicht angeschlagenen Tamburin, legt aber besonderen Wert auf das klingende Aushalten der langen Töne. — So wiederholt, einmal langsamer, einmal rascher, stets zart und leicht.

Bewegungsmöglichkeiten im Raum: 1. Alle im Kreis herum. 2. Zwei Reihen bewegen sich aneinander vorbei. 3. Während der ersten zwei Zeilen jeder Strophe bewegt sich die Hälfte der Kinder aus dem Kreis nach der Mitte zu, während der 3. und 4. Zeile wieder zurück; in der nächsten Strophe die andere Hälfte. Die stehenden Kinder summen oder singen. 4. Mehrere offene Reihen rücken gegeneinander vor und wieder zurück — das Zurück soll immer wieder einmal ohne Drehung, also im rhythmischen Rückwärtsgehen versucht werden; ebenfalls soll das Gehen im Kreis auch seitwärts geübt werden, das Gesicht der Mitte zugekehrt, nach außen gekehrt. Aus diesen und beliebigen andern Möglichkeiten wählen wir jeweils, was uns für eine bestimmte Melodie geeignet erscheinen mag.

2. Scherzliedchen

Volkweise



1. A, B, C, die Katz lief in den Schnee, und wie sie wie-der



raus kam, da hat sie wei-ße Stie-fel an, o je-mi-ne, o



je-mi-ne, o je-mi-ne, o je!

2. A, B, C, die Katz lief zur Höh!

Sie leckt ihr kaltes Pfötchen rein
und putzt sich auch die Stiefel rein
und ging nicht mehr, und ging nicht mehr,
und ging nicht mehr in'n Schnee.

Die drei Anfangstöne sehr bestimmt mit einer schwungvollen „Dirigier“-bewegung dann leicht vorwärts bis „Schnee“. Nun etwas langsamer und komisch schwer; bei „jemine“ eine schmerzlich-lustige Hüpfbewegung. Die ganze 2. Strophe bestimmt, rasch und leicht.

Vorübungen:

1. 2. 3.

3. Die kleinen Negerlein Kinderlied

1. Zehn klei - ne Ne - ger - lein, die spiel - ten in der Scheun',
 ei - nes spiel - te nicht mehr mit, da wa - rens nur mehr
 neun. Ein klein, zwei klein, drei klein, vier klein,
 fünf klein Ne - ger - lein, juch - he, sechs klein, siebn klein,
 acht klein, neun klein, zehn klein Ne - ger - lein.

2. Neun kleine Negerlein, die spielten noch bei Nacht.

Eines holt der Buzemann, da waren's nur noch acht.

3. Acht kleine Negerlein, die aßen gerne Rüben.

Eines machte sich davon, da waren's nur mehr sieben.

4. Sieben kleine Negerlein, die zupften eine Her'.

Eines nahm die Herge mit, da waren's nur mehr sechs.

5. Sechs kleine Negerlein, die liefen ohne Strümpf.

Eines ist nach Haus gerannt, da waren's nur noch fünf.

6. Fünf kleine Negerlein, die tranken einstens Bier.

Eines fiel ins Faß hinein, da waren's nur noch vier.

7. Vier kleine Negerlein, die reisten nach Türkei.

Eines kam nicht mehr zurück, da waren's nur noch drei usw.

Es kommt hier zunächst weniger auf das Verschwinden einzelner Negerlein an, als auf die Übung aller Kinder im Rhythmus dieser Melodie.

1. 2.

Vorübungen: Ei juch = he!

Bei * ein Luftsprung. Es wird den meisten Kindern schwerfallen, nach dem Sprung sich ohne weiteren Schritt in die Knie sinken zu lassen.

4. Die Ammenuhr

Volkslied

Der Mond, der scheint, das Kind-lein weint; die Glock' schlägt
zwölf, die Glock' schlägt zwölf. Daß Gott doch al-len Kran-ken helf'!

Recht ruhig und mild in der Bewegung. Auch im rein Musikalischen sollen wir nicht nur das Lebhafteste pflegen, sondern ebensowohl die Ruhe in der Bewegung. Wichtig ist, daß die Arme die langen Töne „klingen“ lassen.

5. Waldbögelein

Volksweise

Wie hab' ich doch die klei-nen Wald-vö-ge-lein so
gern! Sie hüpfen in den Zwei-gen, sie
hüpfen in den Zwei-gen und lo-ben Gott, den Herrn.

Hüpfend und leicht; der Schluß im Gegensatz zum übrigen breit und langsam.

1.

2.

Vorübungen:

* Bei sehr langsamer Ausföhrung können Hand und Arm sich so heben, „wie wenn wir eine Kugel in der Hand emportragen wollten“.

6. Die Schneckenpost

Postsignal

I fahr, i fahr, i fahr auf der Post! Fahr auf der Schneckenpost,
die mir kein' Kreuzer kost. I fahr, i fahr, i fahr mit der Post!

2. Langsam und zart

Jul. Knorr

Fine
Da capo

3. Schwebend

Sändel

Fine
Da capo

Bei * eine Drehung um sich selbst.

4. Behutsam

Beethoven

*Bei * Drehung.*

5. Hüpfend

Volkslied 1644

6. Frisch

Sülicher

* Es kann versucht werden, stark und schwach, ferner (+) hüpfend (staccato) und fließend (legato) durch die Bewegung anzudeuten.

7. Weich und fließend

Beethoven

8. Sänzelnd

Czerny

9. Ruhig und gemessen

Beethoven

10. Zart tänzerisch Mozart

11. Zierlich (Sur le pont d'Avignon) Französl. Volksweise

12. Lustig Volksstanz, Schottisch

3. Die Melodie in der Bewegung

Was die Kinder singend mit der Stimme darstellen als Melodie, als das Auf- und Abfließen der Töne, das ist das der Musik allein Eigentümliche, die ihr ureigene Grundkraft.

Bis hierher haben die Kinder wohl in aller Bewegung nach der Musik das Melodische miterfahren, und dieses war es, was ihrem Erleben stets jene Stimmungsfülle bot, die sich in die Worte der Lieder und in alle Bewegungen hinein ergoß. Doch das Melodische als solches wurde in die taktmäßig-rhythmische Bewegung hinein noch nicht verwoben. Nun handelt es sich darum, endlich das Auf und Ab der Melodie dem vollen Bewußtsein der Kinder nahe zu bringen. In dem Abschnitt: Grundlegende musikalische Erfahrungen (s. 1. Teil) ist die Art dieser Übungen bereits angedeutet. Die Auf-

merksamkeit soll sich jetzt zeitweise ganz der Melodie als Auf und Ab zuwenden. Indem wir nun das jeder Melodie besondere Auf und Ab beobachten und durch Bewegung andeutend darstellen lernen, werden wir aber auch ungewollt das Rhythmische mit zum Ausdruck bringen; denn Melodie und Rhythmus sind ja in jedem lebendigen Tongebilde unlöslich verbunden. Eine Melodie ist das, was sie ist, nur zusammen mit dem in ihr sich abspielenden rhythmischen Kräftepiel. Diese Tonfolge z. B.:



die uns entgegentritt ohne rhythmische Gliederung, ohne Schwerpunkte und ohne Halte, erscheint uns trotz ihrem mannigfaltigen Auf und Ab völlig gestaltlos und so ohne bestimmte Bedeutung. Das Auf- und Absteigen in Tönen erhält nur dadurch einen musikalischen Sinn, daß es sich mit bestimmten rhythmischen Antrieben verbindet und diese mit seelisch gefärbten Spannkräften ausstattet. Jene Tonfolge, wie jede andere, wird also erst durch ihr „rhythmisches Rückgrat“ als eine lebendige Melodie erscheinen:



Wie die Füße berufene Träger des Rhythmisch-Taktmäßigen sind (Metrik-Versfüßel), so zeigen sich die Arme zum andeutenden Darstellen des Melodisch-Rhythmischen geeignet. Indessen ist es den Kindern zunächst nie leicht, mit den Armen und Füßen gleichzeitig eine Aufgabe zu lösen, die eine besondere Leistung der Arme fordert. Darum begnügen wir uns auch hier zuerst wieder damit, stehend die melodische Bewegung wahrzunehmen und darzustellen, und wir gehen von einfachsten Übungen aus, wie sie von den Kindern leicht als Ganzes erfaßt und überblickt werden können. Da hier das Wesentliche eben darin liegt, das besondere Leben der Melodie mitzuleben, so gilt für alle Übungen das Ziel, von den Worten der unterlegten Lieder schließlich ganz loszukommen. So lange wir uns an die Liedtexte halten, wird uns die dichterische Stimmung der Worte in der Regel stärker zum Bewußtsein kommen als die rein musikalische Bewegung der Melodie. Diese führt aber, wenn wir sie für sich allein auf uns wirken lassen, stets noch ihr eigenes Leben, das ganz anderes aussagt, als die der Melodie unterlegten Worte. Die verschiedenen Gedichtstrophen, welche auf eine und dieselbe Melodie gesungen werden, zeigen deutlich, wie innerlich lose die Verbindung ist zwischen

Wort und Weise. Hier also gilt es allein die Tonweise für das Erleben und Darstellen herauszuschälen. Darum aber wird uns auch gerade für diese Aufgabe ein melodisches Instrument wieder weitaus bessere Dienste tun als der Gesang allein, den wir ja für unsere Zwecke immer erst der Worte entkleiden müssen.

1. Übungen (nach oder gleichzeitig mit solchen wie Abschn. IV 1, 2).

Alle meine Entchen schwimmen auf dem See

L. singt das Lied vor — „Dieses Liedchen könnt ihr alle schon lange. — Singt es mit — noch einmal. — Jetzt wollen wir es summen. — Ei, wie fein steigen da die Töne hinauf und hinunter. — Horcht nun, ihr, und ihr summt. — Nun wollen wir auch die Arme die schöne Melodie singen lassen; das können sie schon; wie machen sie das?“ (Die Sänger oder Summer wechseln immer wieder ab mit denen, die die Bewegung ausführen. Es ist hier stets besser, wenn die Kinder während der Bewegung nur horchen, nicht selbst singen.) Die Kinder lassen ihre Arme ganz nach ihrem Gefühl mit den Tönen steigen und sinken, entweder mehr in enger Haltung || senkrecht hinauf und hinunter — dann liegt uns daran, zu zeigen: die Töne steigen und fallen. Oder wir empfinden stärker das melodische Geschehen in der Melodie mit und fühlen hier, wie sie sich bis zum höchsten Ton a gleichsam ausweitet $\searrow \swarrow$, dann allmählich wieder zusammenzieht und in den Ausgangspunkt zurücksinkt. Die einzelnen Töne deuten wir je nach ihrer rhythmischen Bedeutung mit einer leichteren oder volleren schwebenden Handbewegung an. — Auf- und abwiegende Melodien bringen auch gerne die beiden Arme in ein freieres gleichlaufendes Auf- und Abschwingen hinein, das abwechselnd bald mehr nach rechts oder links verläuft (s. Beispiel 2 d).

2. Winke für den Lehrer:

a)

„Hin = auf! Hin = auf! Zum Licht!“

Erst mit Worten, dann summen oder auf la la oder Instrument. Bei der Oktave zum Grundton entsprechen der Empfindung die hochgestreckten parallelen Arme $\left| \begin{array}{c} | \\ | \end{array} \right|$.

2 b. *

Ab = wärts, ab = wärts glei = ten wir

Mit Worten, dann summen usw. Bei * fühlen wir deutlich auch für die Bewegung den großen Unterschied der Empfindung zwischen den vorhergehenden Sprüngen und den weniger weiten Stufenschritten.

2c. Nach H. G. Nägeli

(Hö-re, wie mein Liedchen steigt, wie es dann sich wie - der neigt,)
(im-mer hö-her, hö - her steigt! Im-mer wei-ter abwärts steigt!)

Bei Stufe 7 der Tonleiter empfinden wir das in die Oktave hinein Führende, sich gegenüber Stufe 6 wieder Verengende. — Für unsere Übungen mit den Kindern dürfen wir uns jedoch hier lediglich auf das Andeuten der klar erfüllten größeren Höhe oder Tiefe beschränken.

2d. Wie lieblich schallt Sicher

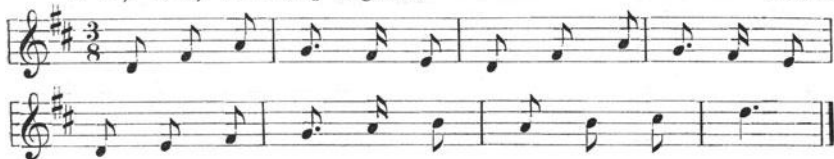
Die Arme lassen sich gern in gleichlaufender Bewegung nach der Melodie sanft auf- und abführen. Besonders wenn wir mit dem rhythmisch-melodischen Auf-und-Ab der Arme auch die Füße zwanglos mitgehen lassen, kommt jenes die ganze Gestalt umfassende, wiegende Schwingen zustande, das zeigt, wie das Ganze der Melodie in uns volles Leben gewonnen hat. Doch bewirken die melodischen Armbewegungen im Stehen, ohne Mitwirkung der ausschreitenden Füße, gerade das Vorherrschen des melodischen Erlebens im Bewußtsein, das uns hier immer wieder das alleinige Ziel der Übung sein darf.

3. Kommt und laßt uns tanzen (S. 37).

Die Kinder stehen im Kreise. L.: „Wer zeigt uns mit den Armen, was die Töne hier tun? — Sie kommen zart von oben herunter und schweben wieder hinauf; noch einmal hinunter, und am Ende? — Horcht noch einmal auf das Ganze. — Singt alle, — summt alle“ — Sänger und Ausführende wechseln ab. Nach mehreren Wiederholungen, L.: „Nun geht mit der Melodie in den Kreis hinein. — Seht, ob die Arme die Melodie auch singen können, wenn ihr zurückgeht? (Einigen gelingt es) — Nun wollen die Füße aber mit den aufsteigenden Tönen am liebsten vorwärts, und mit den absteigenden Tönen gehen sie gern zurück — seht, wie ich das mache — probiert es auch.“ (Solche Erschwerungen brauchen erst allmählich eingeführt zu werden.)

4. Eh' noch der Lenz beginnt

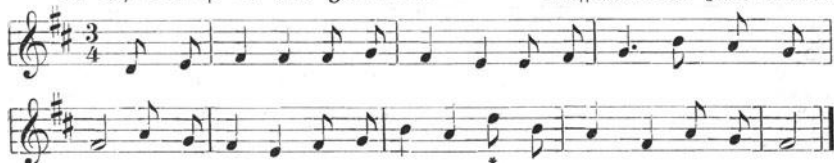
Wendt



L.: „Was tun hier die Töne? — recht frisch hinauf, dann zarter hinunter, so zweimal eine schöne »Tontwelle«; dann immer höher bis zum »Gipfel«. — Sobald die Füße mitmachen, wollen auch sie »Wellen« gehen — 1. Takt nach rechts, 2. Takt nach links, 5. bis 8. Takt in schwungvollem Bogen nach rechts vorn.“

5. O, wie ist es kalt geworden

Soffmann von Fallerleben



L.: „Horcht wie hier die Töne immer wieder hinabsinken wollen, sie wollen nicht »draußen« bleiben. — Die Füße? sie wollen dasselbe. — Den höchsten Ton * holen sie weit vorn und tragen dann die Melodie wieder zurück.“ — Nach einiger Übung ist es immer wieder gut, Gruppen von vier oder mehr Kindern beliebig gegen einander aufzustellen. So entstehen durch die Bewegungen zur Mitte und von der Mitte weg für die Zuschauenden wohlthuende Formen im Raum, und die ausführenden Kinder erleben sich als zu einander Gehörende, sich gegenseitig Ergänzende.

Sobald die Kinder es bewältigen können, verlangt neben der strömenden, weich fließenden Bewegung auch das Straffe, Lebhaftes sein Recht.

6. Es tanzt ein Bibabuzemann (S. 89)

Auch Eckiges und etwas Schwerfälliges darf einmal in der lustigen Bewegung zum Ausdruck kommen. Hier erreichen wir das, indem die Kinder statt mit losen, tänzerisch leichten Handgelenken, mit festgehaltener flacher Hand und eckigen Ellbogen das Auf und Ab andeuten. Solche Späßchen können frei im Raum herum ausgeführt werden. — Wenn wir den Kindern die Bewegung im Raum immer wieder einmal ganz frei geben, so lernen sie auch dadurch sich sicher bewegen und anpassen.

7. Sag mir, du Siebenschläferlein

Volkweise



Fein und leise mit wenig weit ausholender Bewegung. — Der Abstand zwischen d^2 und d^1 ganz groß!

8.

Postsignal



Bestimmt und straff. Nach Belieben schon von Anfang an ganz ohne Worte, nur auf tra-ra-tra-ra, oder la la, oder gesummt. „Was machen die Töne in diesem Posthornsignal?“ — Wir tragen die Arme in kräftigem, aber nicht weitem Schwung hinauf und hinunter. „und das Echo?“ — Wechsel von straff und weich.

9.

Gilcher



Wir wollen gewiß nicht alle Lieder, die wir singen, auch in die Bewegung hineinziehen. Der reine Gesang, in dem das ganze Erleben der Kinder allein in die beseelte Stimme hinein strömen kann, beansprucht seine volle Geltung, und wir müssen uns mit feinem Takt stets fragen, ob wir ein Lied auch zu einer Bewegungsübung benützen wollen. Da, wo wir besonders darauf Wert legen, daß Wort und Ton als ungeteilte Einheit bestehen bleiben, und daß das Kind ganz im dichterisch Stimmungsmäßigen verharren kann, wie etwa bei „Weißt du, wie viel Sternlein stehen“ und vielen andern, da werden wir in der Regel auf Bewegung verzichten. Doch können wir auch bei einem solchen Lied wie „Alle Jahre“, namentlich beim ersten Einüben, gelegentlich uns kurz der Melodie allein zuwenden und fragen: „Wir wollen sehen, was in dieser Melodie die Töne tun, daß sie zuerst so mild fließt und dann plötzlich so festlich und groß zur Höhe steigt? Dieses Nachzeichnen und Einprägen der melodischen Wendungen kann den wieder anschließenden reinen Gesang nur bewußter machen.“

10. Erwacht vom süßen Schlummer

Schölinus

Beim Üben von Melodien ohne Worte können wir nach dem Vorsingen (Summen, Instrument!) der ganzen Melodie die einzelnen einheitlichen Abschnitte (a — d) mehrere Male (4—5 mal) ühend wiederholen lassen. Jede weitere Wiederholung des gleichen Motivs (Motiv = das Bewegte) wird das Kind sicherer und ungehemmter in die gefühlte Bewegung hineinbringen und zudem den Sinn für die Einzelschönheiten der melodischen Bewegung rege machen. Schließlich versuchen die Kinder die Melodie als Ganzes nachzuzeichnen. Wichtiger als daß dies restlos gelinge, ist hier die freudige Übung der einzelnen Motive. Ebenso in den folgenden Übungen.

11. J'ai six beaux gateaux

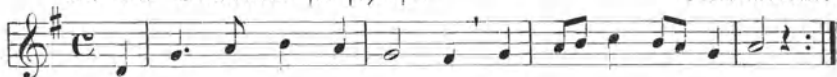
Franzöf. Volkslied



Hier nach Übung der einzelnen Motive stets Zusammenschluß von a und b.

12. Die Blümelein sie schlafen

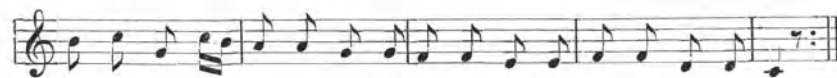
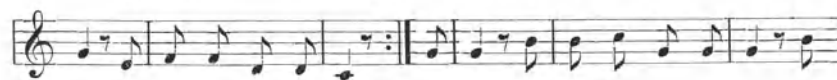
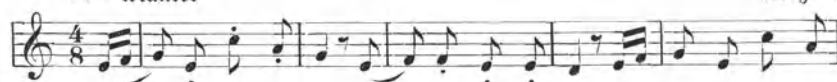
Volkskinderlied



Zuerst je zwei Takte wiederholend üben, dann je vier Takte zusammenfassen, zuletzt das Ganze versuchen.

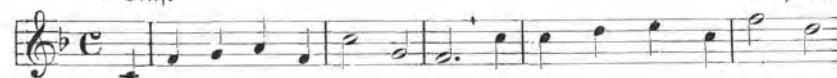
13. Munter

Mozart



14. Ernst

Beethoven



Siehe ferner die angegebenen Melodien zum Tanzen und Gehen.

Wenn auch die Übungen zum Andeuten der melodischen Bewegung nur ganz allmählich an Freiheit und Rundung gewinnen, zunächst also dem betrachtenden Auge in der Regel recht mangelhaft erscheinen werden, so sind doch gerade sie es, die das Kind am schönsten in das innere Weben der Musik hineinführen können. Wir tun darum gut, neben den Übungen für Gleichmaß und Rhythmus nach und nach in vermehrtem Maße auch das Auf und Ab der Melodien zu üben. Es wird den Kindern je länger je mehr Freude machen,

nicht allein die Melodien als Ganzes, sondern die einzelnen Motive liebevoll zu gestalten. So dürfen wir gerade hier als Frucht der Übung schließlich etwas erwarten, das nicht nur als innere Absicht, sondern auch als äußeres Ergebnis für den Zuschauer, schön erscheinen kann.

V. Durch Takt- und Rhythmusbewußtsein zur Note als Zeitwert

Wir müssen nun als Lehrende deutlich genug unterscheiden lernen: die ungeteilt gefühlsmäßige voll lebendige Bewegung des Kindes als freies rhythmisches Erlebnis und die verstandesmäßige Durchbrechung und zunächst Schwächung dieser Vorgänge durch die Erzielung der bestimmten Vorstellungen vom Takt und von den verschiedenen Zeitwerten. Diese werden dem Kinde allmählich notwendig, damit es schließlich die Notenzeichen in ihrer rhythmisch-metrischen Eigenschaft verstehen lernt. Es wird aber nur dann ohne Schaden für das ungebrochene rhythmische Empfinden sein Takt- und Notenverständnis entwickeln, wenn wir den Belehrungen über Takt und Rhythmus lange genug die Übungen vorausgehen lassen, welche noch frei von verstandesmäßigen Begriffen ablaufen können¹⁾, und wenn jenen Übungen immer wieder solche als vollwertig zur Seite treten, in denen die Kinder ihre volle Aufmerksamkeit dem musikalischen Ablauf selbst schenken dürfen. Wir können darauf verzichten, die verstandesmäßige Seite des Musikerfassens in alle Übungen der Lieder hinein zu bringen und brauchen also nicht durchwegs ihre musikalische Bewegung bewußt in die Takt- und Rhythmusformen der Notenschrift einzufangen und einzuspannen. Deswegen werden wir dennoch diese Vorstellungen überall dort, wo wir sie brauchen, leicht in das Bewußtsein der Kinder heben können, wenn es uns nur gelingt, die eigentlichen Takt- und Notenübungen an ihrer Stelle zweckmäßig zu betreiben.

Unser Ziel ist hier, die Schüler nicht nur durch verstandesmäßige Überlegungen, sondern durch möglichst eindringliche körperlich-seelische Erfahrung zum bewußten Takt- und Rhythmusverständnis zu führen und dadurch zur sicheren Beherrschung der einfachen Notenwerte. Ausgangspunkt sind dieselben Gehübungen,

¹⁾ Wie bei den Sonartübungen (S. 41 Fußnote), so halten wir es auch bei der Übung der Zeitwerte. Wichtig ist, daß die ausgiebige getrennte Vorbereitung der Noten als Tonzeichen und als Zeitwerte im richtigen Punkte zusammen-schießen kann zur vollen Notenkenntnis (wie 1. Teil S. 60 und 2. Teil S. 155.)

klatscht kräftig auf eins. — Nun gehen wir dazu: Rechts, 2, 3, links, 2, 3! Laßt mich deutlich hören, wie ihr mit dem Fuß betont — einmal ist es der rechte, einmal der linke.

„Hörcht! ist dieses Lied auch im 3-Takt?“ L. singt etwa: „Hört, ihr Herrn (S. 110). — Wie könnt ihr hier den Takt finden? — Und dieses Lied: „Cia, popeia“ (S. 119)?

„Hörcht nun, ob ich auf dem Tamburin 3-Takt schlage oder 2-Takt (längere Zeit dieselbe Taktart schlagen!) und wenn ihr es hört, klatscht ihr kräftig den betonten Ton, — und zählt dazu, und stampft leicht mit dem Fuß dazu — und geht dazu, — geht rückwärts dazu. — Nun zählt nicht mehr, geht auf den Fußspitzen und betont nur noch ganz fein mit Klatschen (allmählich schneller, dann wieder langsamer, bis zum sehr Langsamen). — Könnnt ihr jetzt alle den 2- und 3-Takt erkennen?“

„Wer singt in schönen Tönen zu diesem?“ — L. schlägt sanft in Vierteln 2-, 3- oder 4 Takte im Zwei- oder Drei-Takt. Verschiedene Kinder singen frei dazu. L.: „Seht, jetzt erst ist es die ganze Musik, wo es richtig klingt! Die Trommel macht nur halb Musik.“

c) Der 4-Takt. L. singt auf la la: Fuchs du hast die Gans gestohlen, oder Jakob hat kein Brot im Haus (s. S. 118) oder andere, mit deutlich betonendem Tamburin. „Wie steht es hier mit dem Takt? — 4 Schritte können wir da machen von einem schweren Ton zum andern. — Geht mit Betonen; — klatscht kräftig den schweren Ton und leicht auf die andern Schritte; — zählt!“ — Tamburin langsamer — schneller; — kräftiger — schwächer. Plötzliche Gegensätze — allmähliche Übergänge. — „Klatscht nur noch auf eins und laßt die Urme bei den andern Schritten leicht auseinander gehen.“ — Dasselbe behutsam rückwärts.

„Hörcht nun, ob ich 2-Takt trommle, oder 3- oder 4-Takt (wie oben). — Wer klatscht und geht in einem beliebigen Takt und läßt uns finden, welcher es ist? — Wer singt zu diesem Rhythmus? (L. trommelt zuerst einige Takte im 2-Takt, dann im 3-Takt und im 4-Takt.)

2. Kurze und lange Töne im 2-Takt. Der Auftakt

Die Kinder singen ein Lied wie etwa: Alles neu macht der Mai. Sänger und Ausführende. L.: „Geht zum Lied im Takt. — Wie betont ihr? — Wie wollt ihr zählen? — Welcher Takt also? — Nun hörcht genau auf die Melodie! Sind da alle Töne gleich lang? — Wie viel Schritte macht ihr auf dem ersten langen Ton? und

auf dem zweiten langen Ton? Jetzt versucht auch die kurzen und langen Töne zu gehen, nicht nur den Takt! — Zählt dazu.“ — Diese Aufgabe wird, wie bei den früheren rhythmischen Übungen, zunächst an der ganzen Melodie wohl noch nicht sofort gelingen. Darum muß sie an genügenden kurzen Vorübungen vorbereitet werden.

L. mit Tamburin: „Hörcht, was hört ihr auf dem Tamburin?
 ≧ _ | ≧ | ≧ _ | ≧ | — Zählt den Takt und klatscht ihn dazu —
 Geht die kurzen und die langen Töne. — Statt zu klatschen, macht
 die kurzen und langen Töne durch die Luft (wie S. 126 angegeben),
 ebenfalls ≧ _ | ≧ _ | ≧ _ :|| ≧ _ | ≧ _ | ≧ _ :||

Nun probieren wir das ganze Lied „Hänschen klein“ auf diese Weise, — mit Taktzählen — ohne Zählen.“ So kommen wir schließlich wieder zu der früher schon geübten Ausführung zurück; jetzt aber so, daß die Kinder im Rhythmischen darinnen auch das gleichbleibende Taktmäßige und fein besonderes Maß — hier 2-Takt, nachher 3- und 4-Takt — verstandesmäßig bewußt erkannt haben.

Der Luftakt. L. singt oder spielt wiederholt nur die ersten Takte von 2-taktigen Melodien wie z. B. „Es sitzt 'ne Frau im Ringelein“ (S. 88), „Wenn wir fahren auf dem See“, „Ein Männlein steht im Walde“.

L.: „Hörcht nun ganz besonders auf die ersten Töne! — Welchen Ton wollt ihr hier betonen? „Es sitzt 'ne Frau“. Betont so mit den Armen! — Uha, beim betonten Ton wollen die Arme hinunter, der betonte Ton fühlt sich schwer — und der unbetonte Ton? — So ist es im 2-Takt: schwer — leicht:|| (6—8 mal!) — Betont so straff auf und ab! — oder: leicht — schwer:|| (6—8 mal!). Hier kommt zuerst der leichte Ton, da wollen die Arme zuerst oben sein.“

L.: „Ihr könnt den 2-Takt auch in Worten finden! Wie ist er hier? (ständerend)


 Rin-gel, rin-gel Rei-hen — der schwer Tone fängt an — und hier: komm mit!

der leichte Ton fängt an — die Arme fangen mit »auf« an — das ist der Luftakt.“ Andere kurze Beispiele: Vorwärts marsch und vor-wärts halt! Her-bei, her-bei gekocht ist der Brei. Un-ne-ba-be-li, lupf der Fuß, wenn i mit dir tanze mueß. Gre-tel, Pa-ste-tel. Das Mühl-rad geht ring-um, ring-um.

L.: „Wer findet einzelne Worte im 2-Takt?“ — (Vater, Nikolaus, Winter, Käselein, Berta) — „Worte, bei denen »der leichte Ton« zuerst kommt?“ — (jubel, o weh, wie schön, steh auf, geh fort).



3. Zum Aufschreiben der Zeitwerte in Noten

L.: Ich spiele euch jetzt ein Trommelstückchen, das schreiben wir nachher auf.“ (Das Trommeln ist immer dort am Platze, wo zeitweise die volle Aufmerksamkeit der Kinder auf Takt und Rhythmus gelenkt werden soll.) — „Ihr könnt es jetzt den Noten schon ansehen, wie sie heißen und ob die Töne hinaufgehen oder hinunter (siehe 1. Teil: durch Tonartbewußtsein zum Notenverständnis S. 51). Nun wollen wir heute lernen, den Noten auch anzusehen, wie lang und wie kurz die Töne

sind. Hört!“ Tamburin: :||

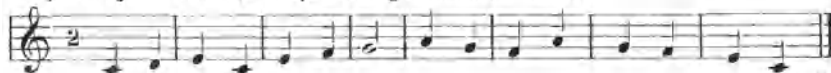
„Welcher Takt? — Wie lang sind die Töne? — Seht (am Ort) dazu! — Jeder Ton einen Schritt lang, der letzte zwei Schritte lang. — Seht nun, (L. schreibt) ich schreibe vorn, daß es 2-Takt ist: — 2 — Fängt mein Stückchen mit dem schweren oder leichten Ton an? (L. wiederholt) Mit dem betonten. Merkt euch jetzt recht fest: der betonte Ton ist der erste im Takt. — Jeder Takt hat sein eigenes »Häuschen« — seht da — der Taktstrich sagt immer: jetzt

kommt der betonte Ton: 

Jetzt können wir genau sehen, der betonte Ton > steht gleich nach dem Taktstrich. — Und der lange Ton am Schluß? Die Schrittnoten sehen so aus: , die 2-Schrittnote sieht so aus:  — wir können sie sofort erkennen — sie ist offen, wir füllen den Notenkopf nicht aus. Jetzt steht das Trommelstücklein da an der Wandtafel, und ihr könnt es ablesen und klatschen. — Nun könnt ihr das selber aufschreiben.“ Ebenso Übungsrhythmen, wie



u. andere. Dann: „Wer erkennt jetzt dieses Liedchen?“ (Schreibt die Noten zu „Alles neu, macht der Mai“ an die Tafel.) An diesem Punkte also sehen wir die getrennt erarbeiteten Vorstellungen für den Zeitwert der Note und ihren Tonwert zusammenschließen zum vollen Notenverständnis. Auf diese doppelte Weise — wie S. 59 und hier — sind allmählich die geeigneten 2-Taktmelodien im Gesangbüchlein zu erobern, auch Übungsmelodien wie:



u. ä.

L.: „Wer klatscht den 2-Takt, den 3-, 4-Takt? — Wer klatscht etwas im 2-Takt mit langen und kurzen Tönen? — mit dem Auf-

takt beginnend? — Wer klatscht zwei 2-Takte? — vier 2-Takte? — Alle klatschen es nach, — alle gehen den Takt dazu. — Alle gehen (am Ort?) und klatschen die kurzen und langen Töne. — Wie schreiben wir das auf? — alle zählen den Takt — alle taktieren — einzelne, kleine Gruppen machen dasselbe.“

L.: „Wer gibt diesem Rhythmus eine Melodie?“ L. klatscht, oder besser, macht mit dem ganzen Arm (Längel) einen Rhythmus von zwei oder vier Takten. Einzelne singen dazu. — L. trommelt wiederholt einen Zweitakter; „wie schreiben wir diese Töne auf? — Schreibt sie auf!“

Es ist jetzt überaus wichtig, daß die Kinder Gelegenheit bekommen, ihr Auge völlig vertraut zu machen nicht nur mit dem Notenbild der einzelnen Noten, sondern auch mit der Zusammenfassung mehrerer Noten zu rhythmisch einheitlichen Gruppen oder innerhalb eines Taktes. Wie die Noten als Zeichen für die Töne unermüdblich auch lesend geübt und zu geläufiger Beherrschung gebracht werden müssen, so gilt dies gleicherweise für deren rhythmisch-metrische Werte. Die hier schon angegebenen rhythmischen Lesemotive werden zu diesem Zwecke in Ein- oder Zweitaktern auf la la angegeben, geklatscht und gegangen*).

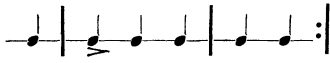
Doch nicht nur lesen sollen die Schüler die Noten, sondern auch fleißig sie schreiben; denn was wir auch schreiben, das prägt sich dem Gedächtnis doppelt leicht und sicher ein. Solche grundlegenden ersten Notenschreibübungen bringen, wie auch die Leseübungen, am besten zunächst nur eine Notenart, z. B. als Aufgaben 1. Schreibe vier 2-Takte mit lauter Schrittnoten, — mit nur 2-Schrittnoten. 2. Ebenso nachher im 3- und 4-Takt, und die dort möglichen gleichen Werte. 3. Schreibe beliebige Noten im 2-, 3-, 4-Takt. 3. Schreibe Melodien ab.

4. Im 3-Takt. Die 3-Schrittnote

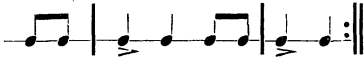
Wir singen ein Liedchen im 3-Takt, etwa: „Jetzt wolle mer“ (S. 89) oder „Zum Reigen herbei“. — Gruppen — Gehen — Betonen — Takt? — Alle drei Schritte klatschen; — nur den ersten Schritt klatschen; — betonend auf 3 zählen und klatschen; — stehend auf die langen und kurzen Töne horchen; — diese nun nicht klatschen,


*) Walter Kühn hat in seiner „Schulmusik“ ausführlich auf diese wesentliche Voraussetzung für das geläufige Notenlesen der Kinder hingewiesen. Er sieht in den von ihm vertretenen „Schnellsehübungen“ (große Tafeln 18×30 cm mit je einem Takt oder Motiv, wie sie jeder Lehrende auch selbst herstellen kann), die er fortlaufend klatschen läßt, die beste Vorschule des rhythmischen Notenverständnisses.


5. Die Achtelnote. Die 1-Schritt-Pause

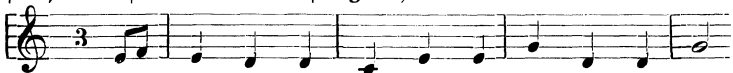
L.: „Seht zu dieser Trommelmelodie:  (anhaltend spielen!)

— Jetzt horcht wieder genau, geht und klatscht in die Hände:






 Wie ist es da? — Da sind so kurze Töne, daß wir dazu nicht mehr ordentlich gehen können; wir müssen dazu rennen.“ — Ebenso zu:




Vorläufig dürfen wir diese raschen Tönchen als „Kennnoten“ aufschreiben. — „Da sind zwei zusammen nur so viel Wert wie eine gewöhnliche „Schrittnote“, darum können wir sie aneinander hängen, oder wir geben ihnen ein Flügelchen , das zeigt, wie leicht sie sind, und so können wir sie gleich erkennen. —

 usw.

„Schaut dieses Liedchen gut an! — Wie fängt es an? — Wo sind noch ganz kurze Tönchen? — Macht die langen und kurzen Töne mit den Armen. — Singt nach den Noten.“ (Vorübungen wie 1. Teil S. 49 u. 64.)


„Wie lang ist diese Note?“  = 1 Schritt;  = 2 Schritt;  = 3 Schritt;  = 2 zusammen 1 Schritt;  = 1 Rennschrittchen. Fleißig wiederholen, schreiben, lesen.

L.: „Horcht auf dieses Liedchen:

 usw.

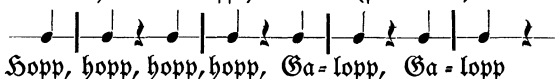
Hopp, hopp

Was gibt es da nach »hopp?« — Es tönt nicht mehr. — Wie lang? — 1 Schritt lang. Seht, da macht die Melodie eine Pause, sie schweigt. — Wir schreiben nicht nur die Töne auf, auch Schweigezeichen haben wir. Dieses Schweigezeichen ist die 1-Schrittpause.“ L. schreibt Motive mit solchen Pausen. „Klatscht, was ihr seht, und bei der Pause schüttelt ihr ganz leicht die Hand.“



Den langen Ton * könnt ihr eigentlich nicht klatschen, lange Töne müssen lang sein.

Wie würdet ihr das aufschreiben? (skandiert)



Hopp, hopp, hopp, hopp, Ga-lopp, Ga-lopp

Daneben wieder etwas im 2-Takt. L., dazu leicht taktierend: „Hörcht!



Fris, Hans, Kurt und Max.

Auch den 3-Takt werden die Kinder allmählich taktieren lernen, mit und ohne Zählen, wie es Regel geworden ist; rechter Arm: ab — rechts — auf. Linker Arm: ab — links — auf. Dabei legen wir, besonders im Gehen, Wert auf schwingende, nicht nur straffe, kurz abgeschnittene Bewegung. Auch in das Taktieren hinein legen wir nach Möglichkeit das gegebene Kräftepiel der gespielten oder von einer andern Gruppe gesungenen Melodie: wir taktieren leichter oder fester, langsamer oder schneller, straffer oder weicher, enger oder weiter.

6. Im 4-Takt

Wir gehen wieder von einem Gehlied aus, etwa

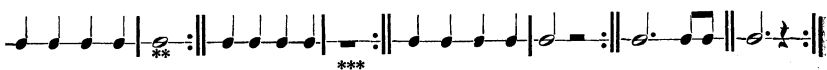


Erste Übungen wie bei den allgemeinen Taktübungen, beim 2- und 3-Takt. — Takt gehen — betonen — klatschen — zählen; — lange und kurze Töne mit den Armen darstellen, — mit den Füßen zusammen.

Gesungene oder gespielte Rhythmen im 4-Takt erkennen und darstellen lassen; — schreiben, — lesen, z. B.



„* Hörcht, wie viele rasche Töne könnt ihr im ganzen 4-Takt machen? — acht, sie heißen darum mit dem gewöhnlichen Namen Achtel.“



und viele andere.

** Die 4-Schrittnote füllt allein den ganzen 4-Takt aus.
 *** Jeder Note entspricht auch eine Pause. (Die Pausenübungen durch Klatschen oder Tamburinschläge vormachen und nachmachen lassen.)

„Sucht Worte auf: (Im Schweizerland — mein Mütterlein); (der Wolf kommt — am Abend — warum denn?); (Chemifeger — Ringelreihe — Rutschefahren); auf der Brücke — meine Freundin u. s. f.

L. klatscht wiederholt oder stellt sonst dar einen beliebigen 4-Takt. — „Wer hat ihn erkannt? — Macht ihn alle.“ Ebenso 2-, 3- und 4-taktige Rhythmen abwechselnd. Alles mehrmals wiederholen. Dann: „Wer gibt diesen Rhythmen eine schöne Melodie?“ Einzelne, Gruppen wiederholen.

Wer findet eine kleine Melodie, die mit einer 1-Schrittnote beginnt, — mit einer 2-, 3-Schrittnote, mit zwei Achteln?

Taktieren im 4-Takt, nach der bekannten Regel: 1 ab, 2 links — (rechts), 3 rechts — (links), 4 auf; mit beiden Armen — mit einem Arm — stehend, gehend, zählend; — mit Volttakt beginnend, mit Auftakt beginnend.

Vorbereiten der nach Noten zu singenden Lieder: Takt, Rhythmen, Notenarten, KräfteSpiel (Dynamik).

VI. Ergänzende Einzelübungen für Takt, Rhythmus und Melodie

Der Lehrer muß stets der Tatsache Rechnung tragen, daß die Bewegung sich umso lustvoller und gelöster gestaltet, je sicherer sie ausgeführt wird. Darum werden wir erst dann den vollen Übungserfolg erlangen, wenn wir die wiederholende Übung am kurzen Motiv genügend pflegen, sei dieses einem größeren Ganzen entnommen, wie bei den Bewegungsliedern gezeigt wurde, oder sei es eine gesonderte Einzelübung von ausgeprägter Eigenart. Solche Übungen wie die folgenden bringen wir, vorbereitend oder ergänzend, zu einem dargestellten Lied in geeignete Beziehung.

1. Zum Taktmäßigen

a) Für Übungen im Gleichmaß einer Taktart, bei denen der musikalisch allzu gleichmäßige Tamburinschlag das gesungene Lied ablösen muß, bewirken eingestreute rhythmische Befehlsworte eine heilsame Belebung der Bewegung. Beispiele:

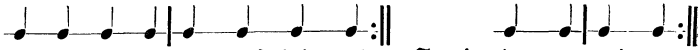
Beim Gehen im 4-Takt:



Leicht: leicht, leicht, leicht. Kurz: kurz, kurz, kurz. Ebenso:
Fest: Fest im Schritt, im Schritt und Tritt —



Langsam: langsam, lang-sam. Schwer: schwer, o schwer, o

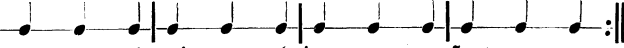


Leise: Lei-se Trit-te, kur-ze Schrit-te! Stetig: im-mer wei-ter



Wandern: jett wandern wir, der Frühling kommt frisch vor-an*

Die Hände sollen zum gleichmäßigen Gehen in diesem letzten Rhythmus* „die Pauke schlagen“ (schwungvoll in der Richtung nach oben klatschen).

Im 3-Takt: 
wei-ter und wei-ter und im-mer-zu fort - -


wir wandern immer flink wie der Wind wohl-an zum Ziel

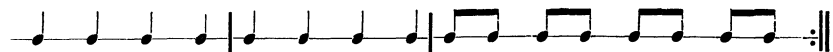
b) Rascher Gegensatz von stark und schwach.

$\overline{\text{Fe-ste}} \overline{\text{Schrit-te}}, | \overline{\text{fe-ste}} \overline{\text{Schrit-te}}, | \overline{\text{leich-te}} \overline{\text{Schrit-te}}, | \overline{\text{leich-te}} \overline{\text{Schrit-te}} :||$
so mehrmals, dann

$\overline{\text{fe-ste}} \overline{\text{Schrit-te}}, | \overline{\text{leich-te}} \overline{\text{Schrit-te}} :|| \overline{\text{fe-ster}} \overline{\text{Schritt}}, | \overline{\text{leich-ter}} \overline{\text{Schritt}} :||$

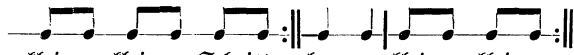
$\overline{\text{fe-ster}} | \overline{\text{leich-ter}} :||$; ebenso in der Folge leicht—fest.

c) Gegensatz von langsamer und schneller.


Lan-ge Schrit-te, lan-ge Schrit-te, kur-ze, kur-ze, kur-ze Schrit-te

so wiederholt; dann:


Lan-ge Schrit-te, kur-ze, kur-ze, kur-ze Schritte, lan-ger Schritt,



klei-ne, klei-ne Schritte lan-ge, klei-ne, klei-ne;
ebenso in der Folge schnell—langsam z. B.



kur-ze Schrit-te jest und lan-ger Schritt

Die Gegensatzübungen für leicht — schwer, langsam — schnell, auch im Verhältnis 2:1 und 1:2 u. a. z. B.:

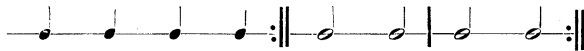


fe-ste Schrit-te, fe-ste Schrit-te, leich-te Schrit-te



lan-ge, kur-ze, kur-ze, kur-ze, kur-ze

d) Richtungen im Raum. Sobald die Kinder sich sicher in das Taktmäßige eingelebt haben, wird ihr Taktbewußtsein lustvoll belebt durch Aufgaben wie die folgenden:



vor-wärts, vor-wärts rück-wärts, rück-wärts

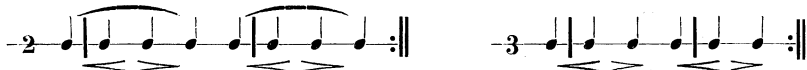
Das Tamburin schlägt stärker für das Vorwärts; schwächer, mit dumpfem Nachklingen, für das Rückwärts; der rechte Arm weist in der Höhe nach vorwärts, nach rückwärts; die Bewegung nach vorn unternehmender, nach hinten mehr besonnen.



vor-wärts jest rück-wärts jest vor-wärts, rück-wärts usw.

Das Vor- und Rückwärts auch in ungleichen Verhältnissen zu üben, wie oben, also etwa: 2 Takte vorwärts — 1 rückwärts, 3 Takte vorwärts — 1 rückwärts und umgekehrt.

e) Das Kräftespiel des musikalischen Auf- und Abflutens, An- und Abspannens kommt schon im gleichbleibend Taktmäßigen zum Ausdruck durch die besondere Darstellung des Auftaktes. Mit Tamburin (z. bedeutet: zurück; v. = vor):



z. v.

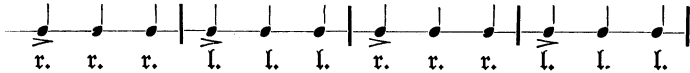
z. v.

z. v.

z. v.

Der Rückschritt beim Auftakt wird hier durch die Anstrengung, die er erfordert, als Anlauf zum Schwerpunkt empfunden — die Arme machen dieses Vorbereiten mit durch ein An-sich-ziehen, dann auf 1 Von-sich-wegweisen.

Zum Zickzack nach rechts und links eignet sich der 3-Takt:



der rechte, der linke Arm weisen gestreckt die Richtung — später ebenso zurück.

f) Selbständiges Takterfühl. L. spielt einen Ton in gleichmäßigen längeren Abständen. „Wer kann dazu in Schrittnoten 2-Takt gehen? — 3-Takt? — 4-Takt? — Wer klatscht einen Rhythmus in diesen Takt hinein? — Wer will zu diesem langen Ton in einem bestimmten Takt gehen?“

2. Zum Rhythmischen

a) Freier Rhythmus mit Ruhepause. Neben dem streng Taktmäßigen dürfen wir immer wieder die freie rhythmische Bewegung mit dem Ruhepunkt \frown pflegen, d. i. der frei ausgedehnte Halt; im Gegensatz zur genau abgemessenen Taktpause, z. B.:

Rasch

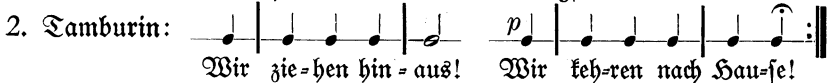


(und vor-wärts marsch und vor-wärts halt!)

Während des etwa 5 Schritte langen Haltes reckt sich die Gestalt langsam zur Höhe.

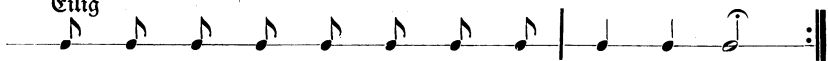
Rasch

Langsam



3. Tamburin:

Eilig



Nimm mich mit, du wei-ße Wol-ke, auf den Berg!

Nimm mich mit, du lie-bes Bäch-lein, in das Meer!

Nimm mich mit, du Wir-bel-wind, ins fer-ne Land!

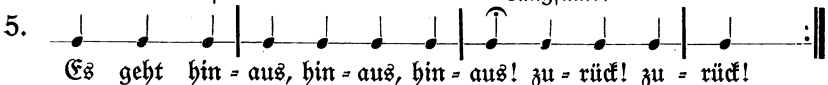
Die Arme strecken sich während des Vorwärtseilens dem Ziel entgegen und breiten sich bei \frown aus.



U-le Som-mer-vö-gel, flie-get aus!

Weit und bestimmt

Langsamer



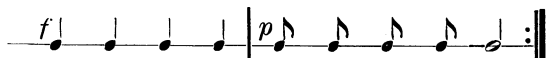
Es geht hin-aus, hin-aus, hin-aus! zu-rück! zu-rück!

langsam und laut — große feste Schritte
 schnell und leise — flüchtig, leicht und schwebend im Auftreten
 schnell und laut — eilig, bestimmt, hart, rüstig.

2. Se 8, 4, 3, oder 2 Takte lang



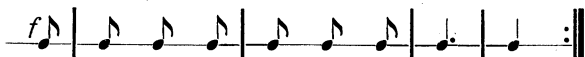
ebenso im 3- und 2-Takt, nach den bei 1 angegebenen Eigenschaften
 z. B. langsam (schnell):



hufschend:

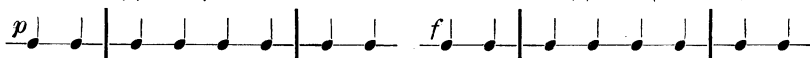


fest auftretend:



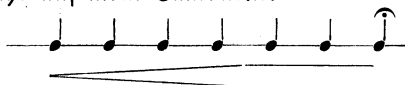
3. Zwei Gruppen von Kindern singen, vom Tamburin leise begleitet:

1. Gruppe auf e' dann 2. Gruppe auf a'

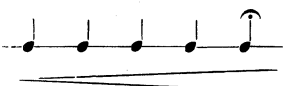


so wiederholt. Dazu als Bewegung durch andere Kinder: p = zart vorwärts, f = kräftig vorwärts; p = behutsam rückwärts, f = bestimmt vorwärts. Dasselbe in der Folge f — p.

4. L.: „Hörcht auf mein Tamburin:



später auch um-
 gefehrt; ebenso



zugleich etwas drängend.

„Wie wollt ihr dazu gehen?“ immer stärkere größere Schritte; die Urme weiten sich. L. zählt mit anwachsender und steigender Stimme — mit abnehmender und fallender Stimme — gleichbleibend schnell, langsamer, schneller werdend:

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

* *accel*

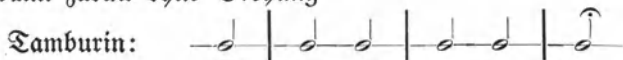
** *rit.*

* die Schritte werden immer weiter, ** immer enger (auch zurück).

5. Die Kinder halten sich in einer breiten Reihe. L.: „Kommt zu mir, so wie ihr meine Töne hört.“ (Die Kinder sollen auch lernen, sich ohne Bilder und Gleichnisse dem Walten der Töne zu überlassen.)



Instrument: c d e f g a h c d e
dann zurück ohne Drehung



rit.
Instrument: d c a f d c

3. Melodische Bewegung

Einfachste Übungsmotive sind mindestens so geeignet wie ganze Liedmelodien, die Kinder das Steigen und Fallen der Töne, also das Anwachsen und Zurückfließen der Melodie erleben und darstellen zu lassen. Das schlichteste Auf und Ab ist uns in den Stufenschritten der Tonleiter gegeben. Diese läßt sich auf jede nur denkbare Weise rhythmisch-dynamisch verändern und darstellen und gibt uns daher unerschöpfliche Übungsmöglichkeiten. So lassen sich auch die Dreiklangsformen, wie sie den Kindern durch ihre Tonartübungen vertraut werden, zu beliebigen melodisch-rhythmischen Antrieben auswerten.

Die folgenden Übungen erfordern entweder ein Instrument, oder sie werden von einer Gruppe auf la gesungen — gesummt, von einer andern Gruppe mit den Armen dargestellt — stehend — (vorwärts und rückwärtsgehend?). Vortragsarten: p, f, mf, — langsam, — rasch, — mit gebundenem Ton (legato), — mit gestoßenem Ton (staccato) — im Zeitmaß gleichbleibend, — wechselnd, — in sinnvollen Verbindungen:





Grundsätzlich wollen wir immer wieder einmal die Schüler selbst die Bewegungen finden lassen und ja nicht von jedem Schüler die Lösung auf genau dieselbe Art verlangen. Also nicht alles vormachen, aber doch auch wiederum gute Lösungen einer Aufgabe als Vorbilder für alle gelten lassen. Wir müssen die Übereinstimmung suchen zwischen dem seelischen Eindruck und der Bewegung als dem Ausdruck.

Auf die sogenannten Bereitschaftsübungen, bei denen die Kinder stets eines plötzlichen Befehls gewärtig sind, der unerwartet in längeren oder kürzeren Abständen erfolgen kann, verzichten wir hier bewusst. Denn diese Art Übung ist eine Angelegenheit der Kopf- und Körpergymnastik, eine besondere Schule der Aufmerksamkeit und Geistesgegenwart, nicht aber der Übung der Musik. Sie bedient sich wohl für ihre Zwecke tönender Bewegungsantriebe; doch die Kinder, die hier auf die Befehle lauern, stets „sprungbereit“ sein müssen, um sie nicht zu verpassen, können sich so nicht dem Erleben des musikalischen Ablaufes als solchem hingeben. Dem Musikunterricht ist es aber nur um jene Übungen zu tun, in denen der Schüler bewusst eine bestimmte musikalische Bewegung durchlaufen und sich innerlich selbst zum Wechsel bereit stellen lernen kann. Hier folgt das Kind einer eigenen inneren Vorstellung, dem Antrieb, den es, durch das Vorbild der Musik, sich selber gibt. Dort, beim plötzlichen, unvorhergesehenen Befehl, handelt es sich um Drillgehorsam. Die Bereitschaftsübungen wie sie E. Jaques-Dalcroze zur Blüte gebracht hat, erweisen eben darum ihren unbestreitbaren Wert in der Gymnastik.

Schlussbemerkung zu den Übungen für musikalische Bewegung

Sehr viele der hier angeregten Übungen können eben so gut im Schulzimmer ausgeführt werden wie im Turnsaal. Ihr Nutzen wird sich ohne Zweifel viel nachhaltiger auswirken, wenn wir jeden Vormittag, jeden Nachmittag in geeigneten Augenblicken,

aus dem Zusammenhang des Gesamtunterrichtes heraus diesen Dingen auch nur einige Minuten schenken, als wenn wir etwa lediglich in der besonderen Turnstunde einen kleinen Teil der Zeit den musikalischen Bewegungsübungen geben wollten. In der Turnstunde kommt das körperliche Übungsbedürfnis als solches auf andere Weise ohnehin zur Geltung. Im Schulzimmer aber werden solche Bewegungsübungen immer wieder einmal das Stillsitzen wohlthätig unterbrechen und den Kindern Erholung und innere Förderung zugleich schenken. So können wir denn auch erreichen, daß die Musik in ihren verschiedenen Formen nicht losgelöst erscheint vom übrigen Leben der Schule; überall kann sie bei den jüngeren Kindern in den Gesamtunterricht hineinspielen und so das natürliche Bedürfnis der Schüler unterstützen, ihre Erfahrungen „mit Leib und Seele“ zu machen.

Das Schulzimmer wird sich in der Regel als wenig geeignet erweisen für freie Bewegungsspiele einer ganzen Klasse; umso günstiger ist hier die Gelegenheit, kleine Gruppen von Kindern zu irgend einer Bewegungsübung zu vereinigen. Manche der vorliegenden Übungen werden nicht als Massenübungen ihren vollen Wert entfalten, sondern eben in solchen Übungsgemeinschaften. Einige Kinder von ähnlicher Anlage und Fassungskraft werden zu einer geeigneten kurzen Übung vereinigt, während die andern in den Bänken beschäftigt sind. Dieses Vorgehen gestattet nicht nur die sorgfältige Beobachtung des einzelnen Kindes, sondern ermöglicht zugleich, daß der Lehrer seine Stimme schonen kann, der bei vielen Massenbefehlen leicht zu viel zugemutet wird.

Sehr zuftatten kommt es dem Bewegungsunterricht sowohl im Turnsaal als auch im Schulzimmer, wenn der Lehrer, wie schon angedeutet, ein anspruchloses, ganz leicht zu spielendes Instrument handhaben lernt, das überall dort in die Lücke treten kann, wo die sich bewegenden Kinder vom Singen befreit werden sollen; wo eine wortlose Melodie bessere Dienste tut als der Gesang; wo mehrmalige Wiederholung einer Melodie sich nötig zeigt.

Die Kinder selbst lieben es, sich an einem solchen Tonspielzeug zu versuchen und bringen es nach wenig Anleitung dazu, gehörmäßig selbständig einfache Liederchen zu spielen. Ein schlichtes Holz- oder sogar Blechflötchen oder ein Glöckchenpiel mit abgestimmten Metallstäben, das an einem Handgriff herumgetragen und zugleich mit einem Hämmerchen angeschlagen werden kann, tun hier den Dienst. Diese Beschäftigung der Kinder lehrt sie zudem die Töne als feste, im wörtlichen Sinne greifbare Größen kennen, was gewiß für die gedächtnismäßige Sicherung ihrer Tonvorstellungen auch wertvoll ist.

Die die Flöte blasenden Kinder machen überdies die schöne Erfahrung, wie die hervorgebrachten Töne in einer dem Gesang ähnlichen Weise durch den eigenen Atem entstehen.

So wird es sich reichlich lohnen, einige solcher Flötchen und Blöckchenspiele für die Kinder zur Hand zu haben und es ihnen freizustellen, daheim oder in den dazu geeigneten Schulpausen zu ihrer Freude darauf zu spielen.

VII. Nachwort:

Die Musik und die Lehrerbildung

Unsere Lehrerbildungsanstalten haben sich stets bemüht, der Volksschule sangesfreudige Lehrer zu schenken. Heute braucht die Schule auch den bewegungsfreudigen Lehrer. Es ist erkannt, daß der Entwicklung des Kindes unberechenbarer Schaden zugefügt wird, wenn es beim Eintritt in die Schule seinen bisherigen gesunden Bewegungsdrang plötzlich übermäßig unterdrücken soll; wenn das Kind von heute auf morgen zum stundenlangen Stillsitzen, zur fast bewegungslosen „Kopfarbeit“ verurteilt wird. Doch nur jener Lehrer wird sich in die berechtigten Lebensbedürfnisse der Kinder einfühlen und ihnen in der richtigen Weise entgegenkommen können, der selbst gesund geblieben ist an Leib und Seele, der nicht starr und verknöchert geworden ist in seinem ganzen Wesen.

Die erste und wichtigste Aufgabe des Jugenderziehers ist es, unablässig an seiner allgemein menschlichen wie beruflichen Weiterbildung zu arbeiten. Dieses vornehmste Streben des Lehrers, sich selbst dauernd als werdenden, nie als fertigen Menschen zu betrachten, muß in der Vorbereitungszeit des künftigen Erziehers geweckt und nachhaltig gefördert werden, so daß es für ihn zur entscheidenden lebengestaltenden Kraft werden kann. Die Lehrerbildungsanstalten haben den werdenden Menschenbildner aber auch vor den Gefahren der Einseitigkeit zu bewahren, denen gerade bestgemeintes Bildungsstreben allzu oft verfällt. Der wohlgestaltete, gesund empfindende Mensch ist weder der einseitige „Denker“, der die Bedürfnisse und Fähigkeiten seines Körpers wenig hoch einschätzt, noch der Sportsmann, der vor lauter Körperübung und Bewunderung äußerer Kraftleistungen seinen inneren Menschen zu kurz kommen läßt. Der Lehrer ist wohl heute noch häufig geneigt, den einseitigen Denker in sich selbst und im Kinde großzuziehen, auf Kosten jenes sinnensfreudigen, beweglichen, zugreifenden Wesens, das frische ungebrochene Jugend als

kostbares Gut besitzt. Der Führer von Kindern ist aber nur dann wahrhaft tauglich, wenn er in sich die Fähigkeit des Kindes erhält und wachsen läßt, von der Außenwelt immer wieder neu starke Eindrücke zu empfangen, wenn er seinem reichen Vorstellungs- und Gefühlsleben mit der Kraft seines ganzen Wesens Ausdruck zu verleihen vermag.

Die gesunde Erlebnis kraft und Ausdrucksfähigkeit des werdenden Menschen bedarf zu ihrer Auswirkung, wie wir heute wieder wissen, der Leibespfl ege im weitesten Sinn. Darum sind Spiel, Tanz, Sport und Gymnastik daran, auch im Werdegang des Lehrers eine wesentliche Stellung zu erlangen. Die Musik als Pfl ege der Bewegung verdient es, hier in den Mittelpunkt gestellt zu werden; denn gerade ihre erzieherischen Werte, richtig erfaßt und ausgenützt, werden durch den musikalisch belebten Lehrer fruchtbarste Wirkungen in jedes Unterrichtsgebiet hinein fließen lassen. Die besonderen Eigenschaften der Musik: das organische Sineinander-übergehen der einzelnen Töne, das lebendige Verflochtensein der Motive, das atemähnliche Anspannen und Lösen aller ihrer Bewegungen, die Kräfte-sammelnde Pause u. a., das sind auch notwendige Eigenschaften aller gesunden Bewegung überhaupt. Man denke etwa an turnerische Übungen, die nur dann die Klippe des Unnatürlichen, Gefünstelken umgehen, wenn ihnen ein wahrhaft lebendiger, also musikalischer Ablauf zum Vorbild dient. Oder man stelle sich vor die hochwichtige Aufgabe der Schule, das Schreiben der Kinder statt zu einer mechanischen Übung zu einer belebten, rhythmisch lebendigen Tätigkeit zu gestalten. Übersehen wir auch nicht, welche starke Verbindung besteht zwischen dem Bewegungsleben überhaupt und der Sprache. Ist der Körper ungehemmt und frei, unverbildet in seiner Bewegung, so werden auch die Sprache und das Denken dadurch überaus günstig beeinflusst.

Dasselbe gilt mehr oder weniger für allen Unterricht. Die Natur der wahren Musik, die ja eine Art Abbild des seelischen Wesens ist, kann für ihn eine leitende Kraft werden; und der Lehrer kommt ohne Zweifel auf allen Gebieten den Notwendigkeiten des Seelenlebens am besten entgegen, wenn er bei jedem Tun fragen lernt: Spielt sich die Übung ab nach der Art eines lebendigen musikalischen Verlaufs, oder bringt sie nicht zu viele maschinenmäßige, mechanische Wiederholung, starre, gleichbleibende Motive, Übungsrhythmen von einer Art, wie lebendige Musik sie nicht kennt? Der Lehrer, in dem Musik lebendig werden konnte, wird fragen: Kann die kindliche Seele, ihrer lebensvollen Art gemäß, mitschwingen in dem, was dem lernenden Schüler dargeboten wird? Oder werden

dem Schüler Beschäftigungen in einer Weise aufgezwungen, die seinem seelischen Organismus wehtun muß, die ihn schwächt und lähmt?

Die musikalische Bildung des Lehrers darf sich also nicht darin erschöpfen, daß sie ihn dazu befähigt, mit Können und Hingabe seine Zöglinge in Gesang und Bewegung zu unterrichten. Sie muß mehr noch, von dem umfassenden Erleben und Einverleiben der Musik aus, jene „Erziehung aus dem Geiste der Musik“ suchen, die etwas viel Breiteres ist als die besondere Musikpflege der Schule. Die mit am tiefsten gehende Erziehung aus dem Geiste der Musik wird dem so geleiteten Kinde sogar unhörbar sein. Sie wird ihm nur darin zum Bewußtsein kommen, daß es sich in allem Tun der Schule getragen fühlt durch eine vom Lehrer ausgehende wohlthuende Kraft, die es stärkt, gesundet, die es frei und geschickt macht. Im bewußten Wollen des Erziehers jedoch müßte sie überall zur Geltung kommen. Die Vorstellung von ihr müßte zu einem Mittelpunkt alles Lehrens werden.

Dann wird der Erzieher einen feinen Sinn dafür entwickeln, welche Art der Erfahrungen für die Kinder in einem gewissen Zeitpunkt angemessen sind. Er wird ein lebhaftes Gefühl erlangen dafür, wie innerhalb der einzelnen Stunde, innerhalb des ganzen Vormittags, des Nachmittags Anspannung und Entspannung am besten auf einander folgen; er wird sich darin üben, sein Inneres zum Zusammenklingen zu bringen mit den Schülern und in heilsamen Maßen den Wechsel pflegen zwischen Ernst und Heiterkeit, Anstrengung und Freude, Gehorsam und Freiheit; zwischen Anschauen und Tun, neuer Erfahrung und wiederholender Übung, Ruhe und Bewegung. Ein lebendiges warmes Strömen wird in allem Unterricht als durchgehende Melodie mitklingen.

Ist nun die Forderung zu hoch, die für den Lehrer in einer solchen Auffassung seiner Menschenbildung, seiner Erziehungsaufgabe liegt? Doch nicht! Wir lernen heute einsehen, daß der Erzieher des künftigen Geschlechtes eine möglichst vollwertige Förderung seiner eigenen Kräfte beanspruchen darf. Wir können von dem Beruf des Jugendlehrers gar nicht eine zu hohe Meinung haben. Sehen wir ihn aber zum Menschenbildner berufen, so müssen wir für ihn besonders hoch das einschätzen, was menschenbildende Kraft besitzt, was ihn selbst Mensch werden läßt.

Gerade zu diesem Ziele erblicken wir in der richtig verstandenen umfassenden Pflege alles wahrhaft Musikalischen eines der tiefstgehenden Mittel. Ein heute wieder neues Sinnesgebiet hat sich mit der Bewegung aus musikalischen Antrieben heraus den Menschen

unserer Zeit erschlossen. Die Erfahrungen, die es zu schenken berufen ist, können für jeden Verdenden eine große Wohltat und reiche Förderung bedeuten. Deshalb tun alle strebenden Erzieher gut, mit Ernst nach den geeigneten Wegen zu suchen — jeder auf seinem beschränkten Feld —, auf denen der Zugang frei wird zu den formenden Kräften der Musik.



Schriften über Bewegung

- Blensdorf, O., Praxis der Rhythmik und Körpertechnik; Elberfeld.
- Bode, R., Ausdrucksgymnastik; München.
- Die körperliche Bewegung in der Musik; „Singgemeinde“ Raffel.
- Rhythmus und Körpererziehung; Jena.
- Eberhard, S., Der Körper in Form und Hemmung; München.
- Feudel, E., Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung; München.
- Gaulhofer, Dr. R. und Streicher, M., Grundzüge des österreichischen Schulturnens; Wien.
- Jaques-Dalcroze, E., Der Rhythmus, die Musik und die Erziehung; Lausanne.
- Klages, L., Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft; Leipzig.
- Seidl, U., Die Hellaauer Schulfestspiele; Regensburg.
- Steiner, R., Die Bewegung als Sprache der Seele; Dornach.
- Thieß, Fr., Der Tanz als Kunstwerk; München.
- Winter, F. H., Körperbildung als Kunst und Pflicht; München.

Von Frieda Schmidt-Maris ist ferner erschienen:

Musikerziehung durch den Klavierunterricht

Eine Begleitung zu musikalischer Bildung

In weitesten Kreisen besteht heute ein starkes Bedürfnis nach umfassender Aufklärung über die Fragen der musikalischen Bildung und Erziehung. Diese Schrift unternimmt es, am Beispiele des meistgepflegten Instrumentalunterrichtes die gesamten Tatsachen der Aufgaben der Musikerziehung darzustellen. Sie zeigt in einzelnen, auf welche Weise die Musikpflege zu wahrer musikalischer Entwicklung und künstlerischer Gesinnung führen kann und ist so für den Musiklehrer, Musikstudierenden und Musikfreund ein nie versagender Ratgeber.

Einige Urteile:

Zeitschr. für Musik: Die Verfasserin bezeichnet ihre überaus anregende Arbeit allzu bescheiden als einen Versuch. Sie ist aber mehr als ein Versuch; sie ist die vollendete Tat. Das Buch hat die Frage, wie es möglich ist, im Rahmen des Klavierunterrichtes die musikalischen Fähigkeiten des Schülers allseitig zu entwickeln, in geradezu vorbildlicher Weise gelöst. Für jeden musikalischen Erzieher wird die Lektüre des höchst lehrreichen Büchleins zu einer Quelle der Freude und zu einer wahren Fundgrube werden. Martin Frey.

Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege: Ein wertvolles Buch, das den Klavierunterricht auch zu einem Musikunterricht umgestaltet, dem Klavierschüler eine sichere Grundlage zur musikalischen Bildung gibt. Hier liegt ein praktischer Weg vor, der zum Ziele führt. Alles in allem ein Buch, das viel Segen stiften kann.

Prof. H. Martens: Ein ganz vortreffliches Buch, das von tiefgründiger, pädagogischer und künstlerischer Einstellung der Verfasserin zeugt. Es ist das Buch, auf das ich schon lange gewartet habe. Kein Klavierpädagoge sollte ohne gründliche Kenntnis dieses Wertes unterrichten dürfen, dann würde es um den Klavierunterricht besser aussehen.

Der Luftakt: . . . ein pädagogisch-ästhetisches Buch reifster und feinsten, namentlich psychologischer Art, aus einer reichen Lehrerfahrung. Soviel weiß ich genau: daß ich selber bislang noch kein Werk der einschlägigen Fachliteratur kennen gelernt habe, das — ohne alle theoretische Einseitigkeit — in solch' begrüßenswert umsichtiger wie zugleich praktisch-tiefgründiger Weise alle die neuen Ideen und frischzügigen Bestrebungen zum Zweck einer wirklich zeitgemäßen und wahrhaft fruchtbaren Reform der musikalischen Erziehung gleich aufklärend in sich zusammenfaßte und so planvoll vor den Augen des Lesers aufbaute, wie eben dieses streng organisch vorgehende gediegene Werk. Prof. Dr. A. Seidl.

Wir liefern das Werk unverbindlich zur Ansicht
Chr. Friedrich Vieweg & m. b. H., Musikverlag, Berlin-Lichterfelde

Berthold Nennstiel / Arbeit am Volkslied

Eine erste Einführung in die musikalische Volksliedforschung und ihre musikpädagogische Auswertung • Mit zahlreichen Notenbeispielen.

Prof. Dr. Hans Merzmann schreibt: Die Arbeit Nennstiels ist mit großem Fleiß und methodischer Exaktheit durchgeführt. Der Verfasser geht mit offenem Blick an die Fragen des Volksliedes heran, erkennt das Wesentliche und kommt zu durchaus eigenen Ergebnissen. Im Hinblick auf die gerade in den letzten Jahren deutlich spürbare Steigerung des Interesses für musikalische Volksliedfragen, im Hinblick vor allem auf die Entwicklung der pädagogischen Akademien, welche sich zum ersten Male ernsthaft mit diesen Dingen beschäftigen, ist eine Veröffentlichung der Arbeit Nennstiels außerordentlich zu begrüßen.

Dr. Rud. Malsch / Geschichte der deutschen Musik

ihrer Formen, ihres Stils und ihrer Stellung im deutschen Geistes- und Kulturleben • Mit zahlreichen Notenbeispielen und Bildern • Zweite erweiterte Auflage.

Dieses Werk gehört in die Bücherei eines jeden Lehrers, denn es ist

„ein deutsches Hausbuch; die Erziehung zu deutschem Kulturbewußtsein, der Kampf um den ideellen Gehalt des Lebens stehen als Wesenszug deutscher Seele im Hintergrunde der Betrachtungsweise“ (Zeitschrift für Musik);

„für jeden geistig regen Menschen die beste Anleitung zu autodidaktischer Musikbetrachtung“ (Musik im Leben);

„ein Arbeitsbuch, das dem Schulmusikunterricht als Mittelpunkt einer Zusammenarbeit von Musik-, Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht dienen kann“ (Schulpflege).

Mitteilungen des Philologenverbandes: Diese Musikgeschichte gibt aus selbständiger eigener Schau eine Geistesgeschichte der deutschen Musik und lehrt zugleich an Hand von geschickt ausgewählten, zahlreichen Musikbeispielen, in das Geheimnis des Wesens der wichtigsten deutschen Musikköpfungen einzudringen. Malsch's Buch wird als die bisher beste zusammenfassende Musikgeschichte ihr Teil beitragen im Kampf um die Wiedergewinnung eines geistigen Lebensgehaltes.

Archiv für Musikgeschichte: Der Wert dieses Schulbuches, das durchaus auf dem Sachvertrau der modernen und musikwissenschaftlichen Forschung beruht, liegt in der knapp gefaßten Durchführung einer nationalen Musikgeschichte, die in allen Zeitaltern mit den äußeren Schicksalen und den geistigen Bedingungen des deutschen Volkes verbunden ist und als eigenartige Äußerung seiner innersten Lebenskräfte gelten muß.

Alle Werke werden unverbindlich zur Ansicht geliefert

Chr. Friedrich Vieweg & Co. m. b. H., Musikverlag, Berlin-Lichterfelde

Tafeln für den Musikunterricht

von **H. Thießen** und **W. Engels**

16 Tafeln im Format 70×100 cm, unaufgezogen

Gruppe A: 10 Tafeln zur melodischen und harmonischen Schulung

Gruppe B: 6 Tafeln zur rhythmischen Schulung.

Die Tafeln beider Gruppen wollen der Schulung des Ohres und des Auges dienen, wollen klares Erkennen unterstützen, zu sicherem Können führen und dabei kostbare Zeit sparen. Die Verschiedenartigkeit der Auswertung gestattet eine Benutzung in allen Schulen, von der Grundschule bis zu den pädagogischen Akademien und Musikschulen, sowie in ernst strebenden Chören. Da von einer Tonbenennung abgesehen wurde, können die Tafeln von Anhängern der verschiedensten Methoden verwandt werden.

Als unentbehrliches Begleitheft ist erschienen:

Hermann Thießen / Grundlage musikalischer Bildung

in melodischer, harmonischer und rhythmischer Beziehung • Mit den verkleinerten „Tafeln“ im Anhang.

Im Hauptteil dieses Begleitheftes wird ein Teil der schier unerschöpflichen Fülle der Auswertungsmöglichkeiten dargelegt. Die dem Begleitheft beigegebene

Handausgabe der Tafeln für den Musikunterricht

ist einzeln erhältlich und für die Hand des Schülers gedacht, für die Benutzung im Unterricht und zu Hause.

Rektor J. Hoffmann, Berlin: Es unterliegt für mich keinem Zweifel, daß diese mit größter Sachkenntnis zusammengestellten Tafeln in der Hand eines geschickten Lehrers wertvolle Dienste leisten werden. Sie sparen Zeit, ermöglichen eine rasche und vielseitige Übung und Wiederholung der grundlegenden Elemente und führen in relativ kurzer Zeit zu allmählicher Sicherheit und Beherrschung des „Technischen“, dessen wir bei aller Betonung der zu erstrebenden Musikverinnerlichung nicht entbehren können.

Zahlreiche äußerst günstige Urteile findet man im Sonderprospekt.

Die hauptsächlichsten Tätigkeitsgebiete unseres Verlages sind:

Musikpädagogik: Lehr- und Lernbücher für den Schulmusikunterricht / Musikbücher / Tafeln für den Anschauungsunterricht / Schulen und Unterrichtssammlungen für die verschiedenen Instrumente.

Chor- und Instrumentalmusik für Schule, Sing- und Spieltreife.

Auswahlendungen führen wir bereitwilligst aus

Chr. Friedrich Vieweg & Co. G. m. b. H., Musikverlag, Berlin-Lichterfelde

Für den Gesangunterricht in der Grundschule

Dr. Elisabeth Noack / Mein erstes Singbuch

Einführung unserer Kleinen in die Musik nach der **Sonifa-Do-Lehre** mit Benutzung einfacher Rufe und Volkslieder • Im Auftrage des **Sonifa-Do-Bundes** herausgegeben • **Ausgabe A** für Lehrende, **Ausgabe B** Schülerheft. **Teil I:** 1. und 2. Schuljahr, **Teil II:** 3. und 4. Schuljahr.

Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege: Die Verfasserin gibt sich in dem kleinen Heftchen als ausgezeichnete Musikpädagogin zu erkennen. Reich an hübscher Übungs- und Liedstoff ist mit Fleiß gesammelt, geschmackvoll gesichtet und logisch aufbauend un-mittelbar für die Praxis geordnet.

Gustav Böze / Deutsche Gesangschule

für den Klassenunterricht nach den Grundfäzen der **Carl Eich'schen Tonwort-Methode**. • **Ausgabe A** für Lehrer, mit methodischen Anmerkungen, **Ausgabe B** für Schüler, 2 Hefte.

Harmonie: Wer sich mit der **Eich'schen Tonwort-Methode** beschäftigt und sich dabei der **Deutschen Gesangschule** als **Führer bedient, ist gut beraten.** Eine mit großem Geschick aufgebaute reiche Folge von **Qualitäts-, Stimmbildungs- und rhythmischen Übungen**, die es auch dem weniger erfahrenen Lehrer ermöglicht, nach dieser Methode zu unterrichten.

Liederfassmlungen zum Singen und Spielen

Aus Kindertagen von **Karl Schotte**. Kindergedichte aus „**Ringelreihen**“ von **Albert Sergel**, für eine Singstimme mit Klavierbegleitung • Zwei Hefte.

Die Stimme: Man weiß tatsächlich nicht, welchen von den 60 Liedern man den Vorzug geben soll, weil sie alle prächtig geraten sind.

Kinderreigenlieder von **Karl Wahlstedt** op. 46, gedichtet und in Musik gesetzt. Mit einem Vorwort von **W. Lottig** und einer Anleitung von **Anna Sievers** • Klavierausgabe, Stimmheft.

Preuß. Schulzeitung: Das sind prächtige Liedchen, sie drängen zur Darstellung, zum Spiel.

Volkskinderlieder und Volkskinderspiele zum Singen und Spielen. Herausgegeben von **Max Raempfer** • Für Klavier mit Text und für Violine allein.

Preuß. Lehrerzeitung: An diesen hübschen Liedern werden nicht nur die Kleinen, die danach singen und spielen, sondern auch Lehrer, Eltern oder wer sie sonst begleitet, ihre Freude haben.

Alle Werke werden unverbindlich zur Ansicht geliefert

Ehr. Friedrich Vieweg & Co. m. b. H., Musikverlag, Berlin-Lichterfelde