

Hermann
Thiessen

Grundlage
musikalischer
Bildung



Vorliegendes Werk nimmt ausführlich Bezug auf die
Tafeln für den Musikunterricht

von **H. Schiessen** 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 Handausgabe der Tafeln in photographischer Verkleinerung befindet sich am Schluß dieses Buches.

Auf Grund von Probetafeln, Vorführungen und Lehrproben gingen zahlreiche äußerst günstige Gutachten ein:

Der Musikpflegeauschuß der Oberschulbehörde in Hamburg: . . . Die geschickte Art der Darstellung gestattet — sogar unter Heranziehung der Erfindungsgabe der Schüler — zahlreiche und verschiedenartige Auswertungsmöglichkeiten. Die Tafeln können schon in den oberen Jahrgängen der Unterstufe sowie bei einfachen Schulverhältnissen benutzt werden, während sie im Hinblick auf die notwendige Wiederholung und die schwierigsten Auswertungsmöglichkeiten auch noch in der Oberstufe höherer Lehranstalten am Platze sind.

Studienrat Pfusch, Hannover: Ein Werk auf der Höhe der Zeit . . . Die Tafeln sind zu jeder Zeit zur Hand, sie führen äußerst sinnreich in den Aufbau unseres Systems und bringen eine klare Anordnung der Rhythmi, sie lehnen sich — und das ist besonders wichtig — an den Liedstoff an und sind beim Gebrauch verschiedener Lieberbücher und von Anhängern der verschiedensten Methoden zu benutzen.

Studienrat W. Aft, Berlin: Was Sie da an Übungstoff zusammengestellt haben, ist so unendlich reichhaltig, dabei doch das Wesentliche heraushebend, daß jeder Schulmusiklehrer mit großem Gewinn diese Tafeln benutzen kann, nein sollte . . .

Studienrat Dr. Voigts, Lübeck, urteilt über eine Lehrprobe: Die erzielten Erfolge waren offensichtlich ausgezeichnet, und die Methode sowie das dazu hergestellte Tafelwerk erwies sich als in sehr hohem Maße brauchbar.

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.

In gleich günstigem Sinne urteilten eine große Anzahl von Schulmusikern an Volks- und Mittelschulen, höheren Lehranstalten, Singschulen, Akademien usw. Weitere Urteile stehen zur Verfügung.

Chr. Friedrich Vieweg & Co. m. b. H., Musikverlag, Berlin-Lichterfelde

Grundlage musikalischer Bildung

in melodischer, harmonischer
und rhythmischer Beziehung

Von

Hermann Thiessen

Musiklehrer an der Emilie-Wüstenfeld-Schule
in Hamburg

Zugleich Begleitheft zu den
Tafeln für den Musikunterricht
von H. Thiessen und W. Engels



Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

ISBN 978-3-663-00611-4

ISBN 978-3-663-02524-5 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-663-02524-5

V o r w o r t

In dem vorliegenden Büchlein, das in erster Linie als Begleitheft zu unsern Tafeln für den Musikunterricht gedacht ist, kann es sich nur um ein Teilziel des Musikunterrichts handeln, freilich um ein sehr wichtiges. Die Betonung dieses Gebietes darf aber nicht zu einer Ueberbetonung und dadurch zu einer Vernachlässigung anderer Aufgaben führen, z. B. des schönen, ausdrucksvollen Singens und der sorgfältigen Pflege edler, weicher Tonbildung. Zur Bekräftigung unserer Auffassung möchte ich hinweisen auf Männer wie Meister Greiner-Augsburg, Direktor Löhmann-Leipzig und Studienrat Schiegg-München, denen gerade diese Seite besonders am Herzen liegt, und die sich in Wort und Tat unablässig und vorbildlich für gute Tonbildung im Schulgesang eingesetzt haben. Wenn die Aufmerksamkeit der Kinder durch Beachtung melodischer, harmonischer oder rhythmischer Dinge stark in Anspruch genommen wird, liegt die Gefahr nahe, daß die Tonbildung darunter leidet. Der rechte Lehrer muß jedoch mit verstehender Güte und zäher Beharrlichkeit immer für eine gute Tonbildung sorgen, auch bei Uebungen verschiedenster Art.

Bevor Kollege Engels-Hamburg und ich unsere Tafeln drucken ließen, haben wir Entwürfe im kleinen nebst ausführlichem Begleitschreiben verschickt. Wir führten mehreren Musikausschüssen handgestempelte Probetafeln begründend und erläuternd vor und hielten auch ein paar Lehrproben. Nach Berücksichtigung wertvoller Verbesserungsvorschläge unterbreiteten wir unsere Arbeit aufs neue Vereinigungen von Schulmusiklehrern, Kollegen an Volks- und höheren Schulen, Leitern von Singeschulen und Kirchenschören wie auch einigen namhaften Komponisten, Theoretikern und Klavierpädagogen. Die große Zahl äußerst günstiger Urteile befestigte uns in der Ueberzeugung, ein wertvolles und praktisches Lehrmittel geschaffen zu haben.

Allen denen, die so freundlich waren, unsere Arbeit einer aufmerksamen Prüfung zu unterziehen, sagen wir an dieser Stelle unsern herzlichsten Dank, insbesondere den Herren, die durch ihre wertvollen Anregungen zur Verbesserung der Tafeln beigetragen haben, Herrn Direktor Prof. Dr. H. J. Moser-Berlin, Herrn Studienrat E. Dahlke-Dortmund, Herrn Studienrat Schiegg-München, Herrn Oberrealschul-Musiklehrer A. Schmidt-Breslau, Herrn Rektor J. Hoffmann-Berlin und mehreren Hamburger Kollegen. Aufrichtig danken möchte ich auch noch dem Kunstmalers D. Kühn-Hamburg 35, der die Tafeln nach meinen Angaben mit größter Sorgfalt gezeichnet hat und durch das lebhafteste Interesse, das er der Sache entgegenbrachte, auf diesem technisch-künstlerischen Gebiet zum treuen Mitarbeiter wurde.

Mitteilungen über Erfahrungen, die man mit unsern Tafeln macht, wie auch etwaige Wünsche und Anregungen werden Kollege Engels und ich mit Dank entgegennehmen.

Hamburg 19, im Juli 1930
Faberstraße 6, I

H. Schiessen

Inhalts-Übersicht

	Seite
Vorwort	3
Rechtzeitiger Beginn eines guten Musikunterrichts, und wie etwa der Grund gelegt werden kann	5
Unsere Tafeln für den Musikunterricht	
Allgemeines	
Entstehung und Zweck der Tafeln	22
Falscher und richtiger Gebrauch	25
Grundsätzliches über die erwähnten Hör-Sing- und Erfindungsübungen	3
Die melodisch-harmonischen Tafeln I—X	
Zahl und Reihenfolge der Tonarten	32
Die Durtonleiter	32
Der tonische Dreiklang als hohe Akkordsäule	39
Der tonische Dreiklang mit seinen beiden Umkehrungen	41
Die dreistimmigen Verbindungen der Hauptharmonien	43
I V ⁷ I als hohe Akkordsäulen	48
I IV V ⁷ I als hohe Akkordsäulen	50
Die rhythmisierten Beispiele der Tafeln I—IV	52
Ausweichungen (Modulationen), Tafel VII	52
Typische Formen der Zweistimmigkeit, Tafel VIII	54
Die Molltonarten, Tafel IX und X	55
Die rhythmischen Tafeln XI—XVI	
Allgemeines	57
Rhythmen im $\frac{4}{4}$ -Takt, volltätig, Tafel XI	60
$\frac{4}{4}$ -Takt, aufstätig, Tafel XII	62
$\frac{3}{4}$ -Takt, voll- und aufstätig, Tafel XIII	64
$\frac{2}{4}$ -Takt, voll- und aufstätig, Tafel XIV	66
$\frac{6}{8}$ -Takt, voll- und aufstätig, Tafel XV	67
Systematische Zusammenstellung und graphische Darstellung der Noten- und Pausenlängen, Tafel XVI	69
Rückblick und Ausblick	70

Rechtzeitiger Beginn eines guten Musikunterrichtes, und wie etwa der Grund gelegt werden kann

Von der Grundlage musikalischer Bildung in melodischer, harmonischer und rhythmischer Beziehung soll hier die Rede sein. Sehr wichtig ist es, daß man mit dem Legen eines guten, sicheren Grundes rechtzeitig beginnt. Bei der Eröffnung der Reichsschulmusikwoche in Hannover 1929 wies Staatssekretär Lammers hin auf die große Bedeutung des Musikunterrichts gerade in der Volksschule (Grundschule): „Von dem Musikunterricht und dem musikalischen Leben der Volksschule hängt das Wohl und Wehe der Musik ab. Werden hier die Kräfte erweckt und gefördert, so wird die höhere Schule auf einem sicheren Fundament weiterbauen können. Diese wird dann ihrerseits tüchtige Kräfte an die Pädagogische Akademie abgeben können, die dort zu pädagogisch und künstlerisch reifen Lehrerpersönlichkeiten gebildet werden. Fehlt auch nur ein Glied in dieser Kette, so droht dem ganzen Bau die Gefahr des Einsturzes.“ (Nach „Schulmusik und Chorgesang“. Verlag Quelle & Meyer. S. auch Quw.¹⁾)

Im „Gesamtunterricht“ des 1. Schuljahres wird ein gut Teil des Schullebens in Musik getaucht sein, und ganz vorsichtig läßt sich hier wohl auch schon ein Bewußtwerden von Tonhöhe und -länge anbahnen; aber die geeignetste Zeit für den Beginn eines eigentlichen Musikunterrichts erblicke ich im Anfang des 2. Schuljahres. Hier, bei den Siebenjährigen, ist es möglich, die Kinder ohne Beeinträchtigung des musikalischen Lebens, ohne jede Überanstrengung, fast spielend zu einem bewußten Erfassen der melodischen und rhythmischen Elemente und der entsprechenden Zeichen, der Noten, zu führen. Wegen der überaus hohen Bedeutung, die ich dieser Sache beimesse, gehe ich ausführlicher auf den rechtzeitigen grundlegenden Unterricht ein.

Nachdem ich viele Jahre keine Gelegenheit mehr hatte, auf dieser Stufe zu unterrichten und Erfahrungen zu sammeln, ist es mir jetzt auf meinen besonderen Wunsch von der Oberschulbehörde gestattet worden, den Musikunterricht in einem 2. Jahrgang einer Mädchen-Volksschule zu erteilen. Hoffentlich werde ich die Klasse drei Jahre behalten, bis zur Beendigung der Grundschule. Wenn meine letzten Erfahrungen bei Nieder-

¹⁾ „Quw“ bedeutet hier und an mehreren andern Stellen: Quellenweiser, Heft Musik, von R. Klockmann und S. Schiessen, Berl. Gesellschaft der Freunde, Hamburg 13, Curiohaus. 47 S. Preis nur 60 Pf. Diese kleine Bücherkunde (Bibliographie) ist gedacht als Ratgeber für die Hand des Lehrers. Sie umfaßt insbesondere Methodisches, Liederbücher, Theorie und Musikgeschichte, gibt überall Verlag, Umfang und Preis an und sucht den Inhalt der Bücher kurz zu charakterisieren.

schrift dieser Zeilen leider auch nur 9 Arbeitswochen mit je 2 Gefangstunden umfassen, so hat das frische Anpacken der Kleinen in einem solchen Maße meinen Erwartungen entsprochen und sie sogar in mancher Beziehung übertroffen, daß ich mich für berechtigt halte, schon in diesem Büchlein darüber zu berichten. Ich tue es in der Hoffnung, daß recht viele Kollegen und Kolleginnen dadurch zu ähnlicher frisch-fröhlicher Arbeit bei den Kleinen angeregt werden.

Voraus schicken muß ich, daß ich absichtlich schnell vorwärtsgegangen bin, um die Leistungsfähigkeit der Siebenjährigen kennen zu lernen. Mancher wird ein langsameres Tempo vorziehen, und vielleicht werde ich es ein anderes Mal auch tun; aber auf das Zeitmaß kommt es hier nicht an, sondern auf den rechtzeitigen Beginn und auf die Art und Richtung des Weges.

Daß möglichst schönes Vor- und Nachsingen geeigneter Lieder, besonders solcher, die Bewegungen gestatten oder gar herausfordern, eine große Hauptsache bleibt, bedarf wohl kaum der Erwähnung. Als sich einmal eine Neigung zum Betonen der Endsilben oder zu plärrigem Singen zeigte, kam ich darauf, bei nochmaligem Vorsingen die gute Betonung gleichzeitig durch lockere Arm- und Handbewegungen anzudeuten¹⁾ und dies dann auch von den Kindern beim Wiederholen der Stelle mitmachen zu lassen. Mir scheint diese Unterstützung des Ohres und des Stimmapparates ein beachtliches Hilfsmittel für gute Tonbildung zu sein. Später habe ich es auch bei Neulingen unserer Schule (Zehnjährigen) mit Erfolg angewandt. Ich war freudig überrascht, als mir bald darauf Ausführliches über diese Sache (freilich auf dem Gebiet des Kunstgesanges) begegnete in einem Buch von P. Lohmann: Die sängerische Einstellung.

Möglichst bald — natürlich immer von Gesungenem ausgehend — wurden die Kinder mit der sprachlichen Bezeichnung „hoch“ und „tief“ (hell und dunkel) vertraut gemacht. Gern kam uns die Hand zu Hilfe, indem sie — bei gleichzeitigem Singen — hohe und tiefe Töne zeigte²⁾. Wir versuchten auch, aufmerksam zu hören, ob eine kleine Melodie stieg oder fiel, und deuteten dies dann mit dem ausgestreckten Zeigefinger der rechten Hand an, indem wir die Melodiezeile gleichsam in die Luft schrieben. Es ist ganz sicher, daß viele Kinder den Bewegungsverlauf einer kleinen Melodie noch nicht klar erfaßt haben; das schadet durchaus nichts. Die Aufmerksamkeit ist in die beabsichtigte Richtung gelenkt, und gerade dadurch, daß die Kinder häufig während des Singens einer kleinen Melodie

1) Mit diesen Bewegungen und Gesten ist nicht etwa strenges Taktieren gemeint.

2) Die Hand kann auch mit „hoch“ und „tief“ antworten, wenn der Lehrer vorgesungen und gefragt hat. Damit jedes Kind zeigen kann, daß es die Antwort ganz allein weiß, ohne Hilfe seiner Nachbarn, macht die kleine Gesellschaft bei diesen Hörübungen auch einmal die Augen zu.

oder einer Zeile den melodischen Verlauf mit dem Zeigefinger andeuten — manchmal die Bewegung des Lehrers einfach nachahmend —, verbindet sich die Vorstellung vom Gehörten und Gesungenen allmählich aber sicher mit der räumlichen und motorischen des Auf und Ab, die für weiteres Aufbauen im Musikunterricht von großem Wert ist. Damit die Kinder die melodische Linie in richtiger Form erblicken, wendet sich der Lehrer um, dreht der Klasse den Rücken zu, oder zeigt von rechts nach links¹⁾.

Augen und Hand sind liebe Bundesgenossen des Ohres; sie können sich in diesem Sinne auch weiter betätigen. Lehrer: „So etwas kann man auch an die Tafel zeichnen. Wer hilft?“ Da werden vielleicht Striche oder Eier, Kreuze und Punkte gemacht, und schließlich steht — nach wesentlicher Beteiligung des Lehrers — ein ganzes Liedchen an der Tafel, etwa *Lirum, larum, Löffelstiel*:



Hier, wie auch bei den später zu erwähnenden rhythmischen Aufzeichnungen liegt selbstverständlich die Möglichkeit vor, daß die Kinder Tafel und Griffel oder Papier und Bleistift benutzen. In meinen Gesangstunden sah ich bis jetzt bewußt davon ab. Wer länger bei derartigen Aufzeichnungen stehen bleiben möchte, kann sogar — nachdem das Ohr auf die Betonung gelenkt worden ist — betonte Töne durch dicke Punkte andeuten, oder diesen Stellen einen spitzen Hut aufsetzen (Λ).

Eine in Form einer Kurve an die Wandtafel gezeichnete Melodie bleibt bis zur nächsten Gesangstunde stehen. Während wir anfangs von der gehörten und gesungenen Melodie zur einfachen Aufzeichnung übergegangen sind, beschreiten wir in der 2. Stunde den umgekehrten Weg. Wir versuchen auch, die Melodie ganz leise nur auf *m* (*hm*) schön zu summen (Vorsicht, Tonbildung!), und zeichnen sie gleichzeitig in die Luft. Oder wir sehen auf die Tafel, wie die Melodie steigt oder fällt, zeichnen sie mit dem Zeigefinger in die Luft, singen und summen aber nicht dabei, sondern horchen, ob wir die Melodie in uns erklingen hören. Wer hört die Melodie? Wer kann dann weiter singen, wenn ich mit der andern Hand ein Zeichen gebe?

Bei Benutzung der Kurve und des Melodie-Zeichnens in die Luft stellen sich leicht Bilder ein, die zu weiterer Belebung beitragen. Hier etwa: einen Berg hinaufgehen, eine Weile oben bleiben, dann hinuntertrudeln.

¹⁾ Die Kinder können das Steigen und Fallen auch mit der lose ausgestreckten flachen Hand andeuten. Krampfhaftige Spannungen und Bewegungen sind — auch später bei den eigentlichen Handzeichen — zu vermeiden; sie könnten die Tonbildung ungünstig beeinflussen.

Will man zu unserer üblichen Notation im Fünfliniensystem schreiten, so fällt es nicht schwer, den Kleinen die Ungenauigkeit unserer bisherigen Notierungsweise zum Bewußtsein zu bringen. Eine Bezeichnung der Tonlänge und eine genauere der Tonhöhe ist jetzt notwendig.

Vielleicht sind schon inzwischen einige kleine Übungen zur Schulung des rhythmischen Gefühls und zur Einführung in die schriftliche Darstellung des Rhythmus eingeflochten worden.

Derartiges Einflechten kleiner rhythmischer Übungen empfiehlt sich nach meiner Meinung durchaus, schon wegen der erfrischenden Abwechslung.


Zweifellos ist der $\frac{2}{4}$ -Takt der einfachste und ursprünglichste. Dabei denken wir vielleicht an Schreit-, Pendel- und Armbewegungen: links rechts, hin her, auf ab, von zu, ferner an bim bam, patsch patsch, ritsch ratsch (vergl. U. Lechner, s. S. 16) oder an zahllose zweisilbige Wörter wie Minna, Peter, singen, springen. Auch die zugehörigen Taktierbewegungen „ab“ „auf“ sind die denkbar leichtesten. Wollen wir zur Aufzeichnung der Längen kommen, dann müssen wir den Kindern zum Bewußtsein bringen, daß es verschiedene Tonlängen gibt; eine Aufzeichnung gleicher Längen hätte keinen Sinn. Da können sie aus Liedern Stellen nennen, wo es schnell geht und wo es langsam wird, wo kurze und wo lange Töne vorkommen. Auch zum genauen Vergleichen der verschiedenen Längen könnte man sorgfältig ausgewählte Beispiele aus Liedern benutzen; besser ist es jedoch, hier von geeigneten Wörtern oder kurzen Sätzen auszugehen, die man singend spricht (in einer Tonhöhe singt), weil hierbei die Aufmerksamkeit nicht durch die melodische Seite abgelenkt wird. Im Hinblick auf ein paar Lieder, die ich in der nächsten Zeit singen lassen und dann in Noten an die Tafel schreiben wollte, wählte ich Wörter im $\frac{4}{4}$ -Takt und bin dabei durchaus nicht auf Schwierigkeiten bezüglich der Auffassung gestoßen.

Die kleine Frieda hat von der Tante Schlüsselblumen erhalten und sagt in ihrem Glück das Wort Schlüsselblumen halb sprechend, halb singend mehrmals vor sich hin. Wir machen's alle so. Paula denkt noch an ihre Schnee—glöckchen, Schnee—glöckchen. Ebenfalls alle! Nun geht's an ein Vergleichen beider Wörter, der Silben, insbesondere der Silbenlängen. Der Lehrer schreitet unter gleichzeitigem Sprechsingen mit gleichmäßigen Schritten vor der Klasse einher und ist dabei bald die glückliche Frieda, bald die träumende Paula. Bei jedem Schritt hören wir eine Silbe; aber an einer Stelle ist's anders. „Schnee“ — wird so langsam gesprochen (gesungen), so gedehnt, daß 2 Schritte darauf kommen. Wer kann schon so gleichzeitig sprechen und schreiten? Schön! Vielleicht können wir's gar zeichnen, wie's geklungen hat. In gemeinsamer Arbeit entstehen für das

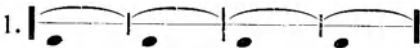
Wort Schlüsselblumen 4 flache Bogen, einer so lang wie der andere, genau darunter für Schnee—glöckchen nur 3, der erste aber doppelt so lang. Was schadet's, daß der Lehrer die Hauptarbeit leistete? Alle waren dabei. Und alle fahren vom Platz aus mit dem Zeigefinger an den Bogen entlang, während sie diese oder ähnliche Wörter sprechen und singen. Bei „Schnee“ zeichnet sie einen recht langen Bogen in die Luft. Die Hände können sogar klatschen, wie die beiden Mädchen gesprochen haben. Dabei gehen wir wieder von links nach rechts. Bei „Schnee“ bleiben die Handflächen während der ganzen Zeit aufeinander. Die Stelle, wo der 2. Schritt kommt, deuten die geschlossenen Hände durch einen kleinen Druck und eine kleine Bewegung an und behalten so das körperliche Empfinden für das einheitliche Maß, die gleichmäßig fortschreitenden Viertel, bei. Ist noch Zeit vorhanden, so horchen wir, wie Blumendu—ft, Maienzei—t, Sonnenschei—n, Morgenlie—d in einer Tonhöhe gesungen wird. (Aber es muß schön weich klingen! Fensterseite allein! Nun die Türseite ebenso sanft und weich!) Die Bogen kann die kleine Gesellschaft jetzt allein an die Tafel zaubern, auch bei dem folgenden Beispiel. Wie heißt der Tag in der Mitte der Woche? Wir sprechen (singen) mehrmals: „Mitte, Woche, Mi—ttwo—ch.

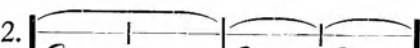
Nachdem wir in der nächsten Stunde etwas gesungen, bei einigen Stellen auch auf den Melodieverlauf geachtet haben, drehen wir die Tafel um, daß wir die Bogen wieder sehen können. Was sagen sie uns? Da gibt's ein Leben! Wir klatschen und nennen die Wörter der vorigen Stunde, die durch unser Klatschen so schön geweckt werden. Wir suchen neue Wörter und suchen endlich für Wörter, die der Lehrer oder ein Mitschüler sagt, die passenden Bogen, die richtige Reihe.


Die großen Schüler und die großen Leute, vor allem die Sänger und Musiker, gebrauchen andere Zeichen, um anzudeuten, ob die Töne lang oder kurz sind: die Noten. Wer schon Noten gesehen hat, malt ein paar an die Tafel¹⁾. Nun werden die entsprechenden Noten unter die Bogen gesetzt, immer bei gleichzeitiger klarer Klangvorstellung. Allmählich ist folgendes Bild entstanden²⁾:

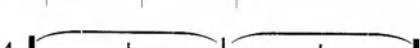
¹⁾ Auf dieser Stufe wären die Bruchbenennungen (Viertel, Halbe, Achtel) durchaus sinnwidrig und würden verwirren. Das Viertel ist für die Kleinen etwas Ganzes, eine volle Einheit. Ich komme vorläufig mit folgenden Benennungen aus: „gewöhnliche, lange und (bald darauf) kurze Noten“ für . Benutzt man für Viertel und Halbe die Namen „Einschlag- und Zweischlagnoten“, so ist darauf hinzuweisen, daß die lange Note beim Klatschen eigentlich nicht zwei Schläge, sondern einen Schlag und einen Druck erhält.

²⁾ Die erste Anregung, Notenwerte mit Hilfe gerader Linien und Bogen zu veranschaulichen, verdanke ich einer (jetzt vergriffenen) methodischen Schrift von Prof. Moritz Vogel. Ich habe die Sache ein wenig geändert — wie ich hoffe, verbessert — und ergänzt. Ein besonderer Vorzug gerade dieser graphischen

1.  Später kommen wir gern auf diese in lebensvoller Arbeit gewonnene Zusammenstellung von Bogen und Noten zurück und gewinnen dadurch Sicherheit und Gewandtheit. Wir sprechen oder singen geeignete Wörter, auch schöne Tonbildungssilben (etwa no, su, wa, me, li) klatschen, gruppieren Wörter oder suchen Wörter zu diesen Reihen, etwa

2.  1. Frühlingslieder, Wandervogel, Singeübung, Freudenbotschaft, niederknien, aufwärtssteigen, farbenprächtig, fangesfreudig.

3.  2. Singdrossel, Spaßvogel, Rotkehlchen, Großmutter, ankommen, aufleuchten, vorsingen, nachmachen.

4.  3. Liederbuch, Freudenfest, Vogelsang, Hörnerklang, himmelblau, wunderbar, kinderlieb, zucker süß.

1. Frühlingslieder, Wandervogel, Singeübung, Freudenbotschaft, niederknien, aufwärtssteigen, farbenprächtig, fangesfreudig.

2. Singdrossel, Spaßvogel, Rotkehlchen, Großmutter, ankommen, aufleuchten, vorsingen, nachmachen.

3. Liederbuch, Freudenfest, Vogelsang, Hörnerklang, himmelblau, wunderbar, kinderlieb, zucker süß.

4. Bim—bam—, Storch—schritt, — Lang—bein—, lang—sam—, mut—los—, kraft—voll—, (eine große) Renn—bahn—, (ein langer) Baum—stamm—. (Warum für 2 lange Noten gerade diese Beispiele?)

Auch Gegenüberstellungen, wie

1 und 2 rote Kehle: Rotkehlchen, stumpfe Nase: Stumpfnäschen,

1 „ 3 Vögel singen: Vogelsang, Hörner klingen: Hörnerklang,

1 „ 4 (Die) Schule schließen: Schulschluß, singen, spielen: Singspiel, Störche schreiten: Storchschritt, lange Beine: Langbein,


2 „ 4 Singbüchlein: Singbuch, (mit dem) Ball spielen: Ballspiel,


3 „ 4 weiter Sprung: Weitsprung, bunter Specht: Buntspecht.

Die nächste Stunde bringt — etwa unter Hinweis auf einen kleinen Knirps, der mit seinen kurzen Beinchen immer 2 Schritte machen mußte, während der Vater einen machte, — die „kurzen“ Noten. Daß es nicht bei diesem Hinweise bleibt, sondern daß der Lehrer und ein paar Mädchen dies wirklich vor der Klasse zur Freude aller ausführen, bedarf wohl

Darstellung scheint mir darin zu bestehen, daß man zunächst gewissermaßen die gleichbleibende Bewegung als Maß in die Gerade einträgt, und daß dann die verschiedenen langen Bogen die entsprechenden Notenlängen andeuten. Der lange Bogen umspannt zwar 2 Maßeinheiten, erscheint aber dem Auge gleichzeitig als etwas Ungeteiltes, wie es der Sache, dem langen, ungeteilten Ton, entspricht. Mit einem Blick kann man dreierlei überschauen: die graphische Darstellung des Metrums, die des Rhythmus und das zum Rhythmus gehörende Notenbild. Es war mir eine große Freude, zu bemerken, wie einige Kinder nachher auch beim Klatschen einer halben Note im Liede (wo kein Bogen eingezeichnet war) auf Grund der kräftigen Verankerung gleichzeitig aufgenommener Vorstellungen mit den geschlossenen Händen lange Bogen, von links nach rechts fahrend, andeuteten.

kaum der Erwähnung. Alle möchten's. Das ginge auf dem Schulhof oder im Turnsaal, hier geht's nicht. Aber sie können statt der Beine und Füße Arme und Hände gebrauchen. Wir spielen Vater und Söhnchen mit Klatschen. Der Lehrer hilft den Kleinen, daß sie in das Tempo des laufenden Söhnchens kommen. Sie sprechen dazu: „laufen, laufen, laufen, laufen“ und lassen sich nicht stören, wenn der Lehrer zugleich die ruhigen Schritte des Vaters durch entsprechend langsames Klatschen markiert. Der dann erfolgende Rollentausch bringt neuen Spaß. Zur langsamen Klatsch-Bewegung sprechen die Kinder „ruhig gehen“, während der Lehrer sehr bald gleichzeitig die Achtelbewegung ausführt. Nachdem dieser Rhythmus von der akustischen und motorischen Seite her gründlich erfaßt ist, gehen wir zur graphischen Darstellung, zur visuellen Seite, über, freilich unter steter Beziehung auf die Gehörs- und Bewegungsvorstellung. Die Bogen — die gewöhnlichen und die kurzen — werden die Kinder selbst zeichnen können, auch die gewöhnlichen oder Einschlagnoten. Die Form der kurzen Noten mit ihren „Fähnchen“ an jeder Stange (Reiter) oder ihren „Balken“ über je 2 Stangen prägen sich wegen ihrer gefühlsbetonten Darbietung leicht ein.

1. Vater: 

2. Söhnchen: 

Besonders geeignete Texte: Zeile 1: „ruhig gehen“, Zeile 2: „laufen, laufen, laufen, laufen“ oder „ernste Männer“ und „immerfrohe Kinderstimmen“. Dabei schön singen! Einige allein! Die andern ebenso weich und doch deutlich! Auch einmal zählen 1, 2, 3, 4, 1 u 2 u 3 u 4 u. Der Lehrer wird vielleicht auch einmal diese Zählzeiten in das graphische Bild eintragen und darauf hinweisen, daß bei 1 u 2 u die Zahlen nur kurze Bogen (halbe Längen) bedeuten, was sich übrigens beim Zählen und gleichzeitigen Hinzeigen auf das Noten- und Bogenbild von selbst ergibt. Von der Nutzlosigkeit gelegentlichen Zählens habe ich mich nicht überzeugen können. Die Achtelnote als Zählinheit im $\frac{3}{8}$, $\frac{4}{8}$ und $\frac{6}{8}$ -Takt ist ihrem Wesen nach etwas ganz anderes und tritt erst viel später auf.

Wer will, kann auch noch die (Viertel-) Pause durch eine besondere Übung einführen. Man vernimmt Musik in der Ferne. Mutter zum kleinen Kind: Horch (A) horch (A) horch doch ma—! Die Kinder äußern sich über das, was ihnen aufgefallen ist: Lücken, Löcher, „Pausen“.

Wieder dient die gleichmäßige Schrittbeziehung als Maß. Wer kann's anzeichnen? Zwei Längen bleiben offen, nein, sie erhalten, weil's viel schöner aussieht, einen punktierten oder gestrichelten Bogen (vergleiche auch Tafel XVI).



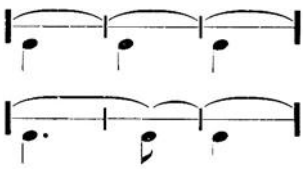
Um die Takte besser vergleichen zu können, wurden sie untereinander geschrieben. Später bringt man Zweitakter in eine Zeile. Die klatschenden Hände singen so lange, wie sie geschlossen sind; während der Pause dürfen sie sich demnach nicht berühren. Den Unterschied zwischen einer langen Note einerseits und einer Einschlagnote mit folgender Pause andererseits hören wir beim Singen ganz deutlich; beim Klatschen¹⁾ können wir ihn leider nur sehen. Wenn gezählt wird, werden die Zählzeiten für Pausen im Flüsterton gesprochen. Muntere Hör-, Sing- und Klatschübungen zur Befestigung, z. B. Ho—rch, ho—rch, horch doch mal (!) Gerade derartige Vergleiche bei Veränderungen und Gegenüberstellungen bringen Klarheit. Auch ganz neue Beispiele können gewählt werden, mit Text und ohne Text. Zum Vorspielen eignet sich hier die Geige besser als das Klavier.

Im Hinblick auf die praktischen Erfordernisse des Liedsingens stelle ich die halbe Pause, die ganze Note und die ganze Pause vorläufig zurück und bringe statt dessen das punktierte Viertel mit folgendem Achtel früher, als es wohl meistens geschieht. Veranlassung hierzu gab uns das Lied „Wer will fleißige Handwerker sehn“. Die Zeile mit dem punktierten Viertel hätte man ruhig von der streng rhythmischen Notierung ausschließen können. Aber wer darauf ausgeht, Siebenjährigen viel zuzumuten, ihre Auffassungskraft kennen zu lernen, tut das nicht²⁾. Situation! Kinder wollten Handwerker spielen. Welche etwa? Wie machten sie's? Hört die 1. Strophe von den Maurern! Die Bewegungen der Maurer werden selbstverständlich mitgemacht. Beim Einüben benutzen wir auch die üblichen Handzeichen von Tonika-Do. Nun geht's an die Niederschrift, bei der die Arbeit des Lehrers vorläufig noch fast alles ausmacht. Jetzt kommt die schwere Stelle. Die Ankündigung, daß die Sache vielleicht zu schwer sei, ruft alle guten Geister wach. Zahlreiche

1) Die Kinder sehen weg, oder der Lehrer geht hinter die Tafel. Was habe ich geklatscht? — Beim Klopfen mit dem stumpfen Bleistiftende gegen die Schultafel ist ein Unterschied hörbar; beim 2. Viertel der halben Note streicht man nämlich an der Tafel entlang, während man den Bleistift bei der Pause aufhebt.

2) Wenn ich hier näher darauf eingehe, möchte ich damit durchaus nicht behaupten, daß man diese rhythmische Gebilde so früh bringen müßte, nur zeigen, daß es möglich ist, und wie es etwa gemacht werden kann.

kleine und doch kraftvolle Fangarme strecken sich dem Neuen entgegen. Wenn wir so gesungen hätten: „Ei, der muß . . .“ (ich singe in Vierteln) wäre das Anschreiben leicht gewesen. (Es geschieht.) Nun klingt's ja aber so: (Ich singe im punktierten Rhythmus, natürlich ohne zu schreiben). Aufmerksames, hörendes Vergleichen beider Formen. Der Lehrer schreitet und singt. Das eine Mal singt er genau so wie er schreitet; das andere Mal ist „ei“ länger, „der“ kürzer¹⁾. Inzwischen haben's die beiden Klassenhälften nacheinander gesungen. Wir können's auch mit unsern Bogen anzeichnen. Wer wagt's? (Nur für: „Ei, der muß“.)



Nachher auch das Notenbild dazu. Benennung: gewöhnliche Note mit einem Punkt, dann eine kurze Note; nicht etwa $\frac{3}{8} + \frac{1}{8}$. Es ist, als wenn der Sänger von der ersten Silbe festgehalten würde, sich dann aber um so mehr beeilte. Beim Klatschen darauf achten,

daß beim Punkt nicht geklatscht wird, sondern die geschlossenen Hände nur einen kleinen Druck ausüben²⁾. Unsere lustige Benennung „Druckknopf“ werden wir nicht vergessen und im Unterricht häufig gebrauchen. — Das Ergebnis einer kleinen ästhetischen Betrachtung: So mit dem Punkt klingt es viel lebhafter, fröhlicher, lustiger; ähnlich bei dem selbstgebildeten Beispiel, von dem man auch recht gut hätte ausgehen können: Gestern nachmittag sah ich „heitere, fröhliche, tanzende Mädchen (A)“. („Heitere“ und „fröhliche“ in scharf punktiertem Rhythmus gesprochen.) Hören, klatschen, vergleichen, gegenüberstellen (auch alles in gleichmäßigen Vierteln!), graphische Darstellung und Noten. Dann eine kleine Melodie dazu, etwa



Hei-tere, fröhliche, tanzende Mädchen.

Derartige kleine Beispiele können beachtliche Gedächtnisstützen werden — hier für den punktierten Rhythmus. Das punktierte Viertel kommt so oft vor, daß uns jetzt viel mehr Lieder für bewußtes Auffassen und Singen

¹⁾ Diese Feststellung genügt hier vollkommen. Der Ausdruck „Verlängerung um die Hälfte ihres Wertes“ oder das Bemühen, das 2. Viertel in 2 Achtel zu teilen usw. gehört selbstverständlich nicht auf diese Stufe. Wesentlich ist aber die richtige Ausführung (nach dem Vorbild des Lehrers) und das möglichst bewußte Erfassen eines derartigen rhythmischen Motivs, wie auch die innige Verknüpfung der akustischen, motorischen und räumlichen Vorstellung mit der visuellen des üblichen Notenbildes, so daß eine Vorstellung die andern zu reproduzieren vermag.

²⁾ Zeigt sich eine starke Neigung, beim Punkt zu klatschen, weise der Lehrer auf den Text hin (nur eine Silbe) und verbinde für ein paar Sekunden die Note mit dem zugehörigen Punkt durch einen Bogen. Ueben! Geh't schon ohne diesen Bogen? Bravo!

zur Verfügung stehen. Die Dreischlagnote oder „lange mit Punkt“ macht keine Schwierigkeit, ebensowenig wie die „kurze Pause“ (7), die aber erst dann eingeführt wird, wenn ein Lied es erfordert.

Daß die Kinder auch zum eigenen Taktieren angeleitet und angehalten werden, dürfte selbstverständlich sein. Beim Taktieren mit beiden Armen: $\frac{2}{4}$: ab, auf; $\frac{3}{4}$: ab, seitwärts, auf; $\frac{4}{4}$: ab, kreuzen, seitwärts, auf; mit dem rechten allein: $\frac{3}{4}$: ab, rechts, auf; $\frac{4}{4}$: ab, links, rechts, auf. Anfangs sprechen die Kinder während des Taktierens mit, z. B. „ab, auf“, auch „1, 2“. Bis in die oberen Klassen hinauf empfiehlt es sich, den Takt recht oft mit dem rechten Zeigefinger leise klopfen oder ihn durch gleichmäßige unhörbare Bewegungen einer Fußspitze andeuten zu lassen. (Vergl. auch Rolle, Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts, S. 36—38, f. Quw.)

Selbstverständlich können auch ohne Benutzung des Notenbildes rhythmische Übungen eingestreut werden, die der Schüler dann wiederholt (Auffassung und Gedächtnis!), oder zu denen er eine kleine Fortsetzung bildet (Phantasie!) und geeignete Worte sucht.

Wo Musik- und Turnunterricht nicht in einer Hand liegen, wird die körperliche Darstellung von Rhythmen sich wohl meistens auf die Klatschbewegungen beschränken müssen, schon im Hinblick auf Raum und Zeit. Es ist zweifellos leichter, die Rhythmen durch die beweglichen Hände als durch die Beine darstellen zu lassen¹⁾.

Abichtlich bin ich gerade auf die grundlegenden rhythmischen Übungen der musikalischen Handwerkslehre näher eingegangen, weil man dieser Seite manchmal nicht die Beachtung schenkt, die ihr nach ihrer Bedeutung für das Musizieren und Hören gebührt. Bei den Kleinen sind rhythmische Übungen besonders zu begrüßen: sie bringen eine gesunde Abwechslung in den Unterricht, die Klatsch- und Taktierbewegungen entsprechen einem kindlichen Bedürfnis nach körperlicher Betätigung, und Schüler, denen richtiges Singen noch nicht gelingt²⁾, sind auf diesem anders gearteten Teilgebiet vielleicht tüchtiger als manche Mitschüler und gewinnen dadurch ihr ins Wanken geratenes Selbstvertrauen wieder.

Die Pflege des Rhythmischen hat im allgemeinen nur Bruchteile der Stunden in Anspruch genommen; die andere Zeit galt dem Liedsingen und dem bewußten Erfassen und Wiedergeben relativer Tonhöhen. Das

¹⁾ Vergl. W. Kühn, Schulmusik (Quw.) S. 25: „Die Beine stellen durch Schrittbewegungen den Taktverlauf dar. die Hände durch Klatschen die Rhythmen“, und Fr. Loebensteins Aufsatz im Mitteilungsblatt des Tonika-Do-Bundes Apr. 1930, (Hannover).

²⁾ Die schwächsten Sänger, sog. Brummer, sitzen vorn, um durch den Gesang zahlreicher Hintermänner gestützt zu werden und keine Vordermänner durch falsche Söne zu stören; der Lehrer muß es über sich ergehen lassen.

im ersten Abschnitt angedeutete Verfolgen des ungefähren Tonhöhenverlaufs genügte uns nicht mehr. Wir wollten die Sache gründlich betreiben und mußten ordentlich aufbauen.

Ich benutze die Handzeichen (Hdz.) der Tonika-Do-Lehre und möchte sie um ihrer vielfachen Vorteile willen nicht entbehren. Als Stufenbenennung habe ich mir vor mehreren Jahren eine Silbenreihe zusammengestellt, die vielen Anforderungen gerecht wird und von namhaften Pädagogen äußerst günstig beurteilt worden ist:

mi mu ¹⁾
 fe
 wa
 lö lo
 nü
 mu

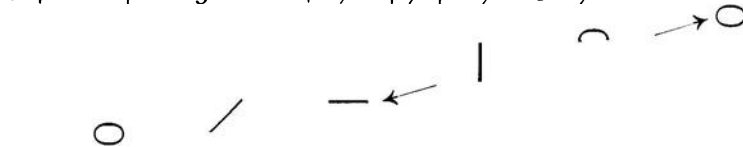
Lehrgang: Der Grundton. Die steigende und fallende Quint: Unsere großen Personenautos mahnen 1⁵, 1⁵: „Paßt auf! gebt acht!“ Wir denken ⁵ 1, ⁵ 1: „Jawohl, jawohl“. Der Lehrer ist Auto, die Kinder antworten; auch umgekehrt. Oder die beiden Hälften der Klasse, Fenster- und Türseite. Auto in der Nähe *mf*, in weiter Ferne *pp*. Wir singen es auf die Stufen silben, auf den Text, auf andere Texte, die Schüler und Lehrer gemeinsam suchen, auf neutrale Tonbildungsilben und zwar alles a) mit Hdz., b) mit dem Zeigefinger auf hohe und tiefe Notenköpfe zeigend, die — ohne Benutzung von Notenlinien — an die Wandtafel gemalt werden, c) ohne Beteiligung der Hand. Wer kann hören, was ich singe? Antworten a) durch Hdz. (bisweilen auch — zur Erzielung größter Selbständigkeit — mit geschlossenen Augen), b) durch Zeigen mit dem Zeigefinger in die Luft, c) durch Zeigen der betreffenden Noten an der Tafel. Man kann auch die Hdz. in vereinfachter Form malen, zeichnen: für die Faust ein Ei oder eine Ellipse, für die senkrecht erhobene Hand (Quinte) einen senkrechten Strich. Diese Zeichen werden nie in einer Ebene angebracht, sondern immer ihrer Höhe entsprechend steigend und fallend. Nicht $\circ \mid \circ$, sondern $\circ \mid \circ$. Ich müßte es als eine Verfündigung gegen die Kleinen empfinden, wenn ich den sorgfältig eingeleiteten psychischen Prozeß der Verbindung des aufmerksamen Tonhörens mit der Vorstellung des Auf und Ab jetzt unterbrechen oder ohne genügenden Grund erschweren würde. Die Kleinen bringen ihre Hdz. in relativer Höhe und tippen kleine Melodiezüge in die Luft, steigend und fallend, wie es der einfachsten Aufzeichnung an der Tafel, der Melodiekurve, entspricht, und wie es auch später der endgültigen Aufzeichnung in Noten (mit ihrem charakteristischen Auf und Ab) entsprechen wird.

¹⁾ Näheres enthält ein Sonderdruck der Hamburger Lehrerzeitung. „Zur Frage einer möglichst guten Stufenbenennung.“ Vom Verfasser zu beziehen. 25 Pf.

Jede wagerecht angebrachte Notierungsweise, möge es sich nun um Silben, Buchstaben, Ziffern oder Zeichen handeln, muß ich als abwegig bezeichnen. Durch steigende und fallende Anordnung würden derartige Schreibweisen an Wert gewinnen; sie müßten aber bald vor der üblichen Notenschrift bescheiden zurücktreten. Der Einwand, daß die Begriffe Auf und Ab einem andern Sinnesgebiet entnommen sind, entkräftet meine Begründung nicht. In rhythmischer Beziehung wird das Verständnis unserer Notenschrift durch eine gute räumliche Anordnung (verschiedene, dem jeweiligen Notenwert entsprechende Abstände von links nach rechts) wesentlich erleichtert; einer anderen rhythmischen Schreibweise, etwa wie bei der Silbenschrift, bedarf es aber nicht.

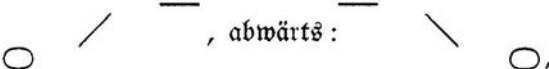
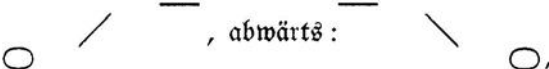
Nach dem Quintsprung erarbeiten wir die fallende Terz, Rufterz, (Kuckuck, Rufe wie Lina), den fallenden Dreiklang (bim, bam, bum), den steigenden (Run ade) und darauf die Zwischen- und Nachbartöne. Empfehlenswerte Literatur: Föde, *Der Elementarunterricht* und E. Noack, *Mein erstes Singbuch*. Beide s. Qu., ferner als wichtige Neuerscheinung für das 1. und 2. Schuljahr: A. Lechner, *Ein froher Weg ins Reich der Töne*. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien. 8 M. Lebensvolle Erarbeitung des einfachsten Kinderliedes ohne Tonika-Do.

Wenn wir etwas an die Tafel schreiben wollen, um ein paar gesungene Motive bis zur nächsten Stunde festzuhalten, falls unser Gedächtnis nicht ganz zuverlässig wäre, und um so tüchtig zu werden, auch Unbekanntes nach schriftlichen Zeichen zu singen, so benutzen wir, wie bereits kurz angedeutet, mit Rücksicht auf leichte und schnelle Ausführbarkeit ganz einfache Zeichen, die aber das Charakteristische der jeweiligen Handstellungen schematisch wiedergeben. Wegen ihrer Natürlichkeit können diese schriftlichen Zeichen unter Anleitung des Lehrers zum größten Teil von den Kindern selbst gefunden werden¹⁾. Eins meiner Zeichen bedarf besonderer Begründung, das für die 6. Stufe. Ich kann in Dur aus dieser Stufe nichts Trauriges heraushören („Trauerweide“); sie ist für mein Empfinden vielmehr in vielen Fällen (vergl. zahlreiche echte Kinderlieder!) eine frohe Ueberhöhung der 5. Stufe, setzt sich wie ein Rappchen auf den erhobenen Daumen der Quint; Hand ein wenig gewölbt, Handrücken nach oben (nur wenig von Tonika-Do abweichend). Zusammenstellung der einfachen schriftlichen Zeichen:



¹⁾ Der Gedanke, schriftliche charakteristische Zeichen für die verschiedenen Handstellungen zu verwenden, stammt nicht von mir. Ich verdanke die Sache vielmehr einer Unterhaltung mit dem Hamburger Kollegen Paepcke und einer

Der bedeutungsvolle Grundton hebt sich schon durch seine besondere Form hervor; wir sehen die schwebende Terz und die frei aufgerichtete, helle, mutige Quint, die zugleich als Scheidewand wirkt, indem sie die untere Fünfstonreihe von der oberen Viertonreihe trennt. Die 4. Stufe senkt sich gern zur Terz, während die 7. ein Streben nach dem oberen Grundton zeigt. Beim singenden Auf- und Abwärtsklettern an dieser Leiter wird den Kindern freilich von neuem zum Bewußtsein kommen, daß Melodien an einem aufwärtsgerichteten Zeigefinger auch abwärts und an einem abwärtsgerichteten aufwärts klettern können, wie es ihnen der Lehrer beim Singen nach Handzeichen mehrfach unter Zuhilfenahme des linken Zeigefingers angedeutet hat¹⁾. Nun wir der 6. Stufe einen nach unten offenen Bogen gegeben haben und nicht etwa einen schrägen abwärts gerichteten Strich, der übrigens mit dem schriftlichen Zeichen für die 2. Stufe leicht verwechselt worden wäre, genügt als Zeichen für die 2. Stufe ein „schräger Strich“ ohne Angabe der Richtung. Dadurch haben wir die Möglichkeit, diesen Durchgangston nach seiner jeweiligen Funktion mittels eines nach oben oder unten gerichteten Striches zu bezeichnen. Die Kinder belästigen wir selbstverständlich nicht mit derartigen Erwägungen. Wir schreiben

aufwärts:  , abwärts: 

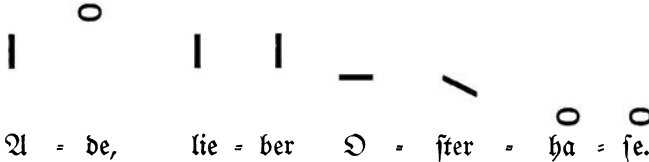
wie es das natürlichste ist.

Diese Zeichen haben sich als praktisch zum Aufzeichnen kleiner Melodien erwiesen. Vom Schreib- und Leseunterricht her standen einmal einige lustige Sätze an der Wandtafel. Da drehten wir die Singeseite noch nicht gleich nach vorn, sondern versuchten erst einmal, diese schönen Sätze zu singen. Das Versagen der Kleinen bei dieser schweren Aufgabe der Melodieerfindung konnte die fröhliche Stimmung nicht beeinträchtigen, befestigte nur den Lehrer in seinem Vorsatz, auch derartigen

interessanten Lehrprobe des Studienrats Knöner-Wiesbaden anlässlich der Wiesbadener schulumusikalischen Tagung Pfingsten 1929. Während Kollege Paepcke und ich jetzt wohl dieselben einfachen schriftlichen Zeichen verwenden — freilich nicht genau in derselben Weise —, hatte Kollege Knöner auf großen anheftbaren Notentöpfen verschiedener Färbung ein paar einfache Zeichen, aber auch mehrere Figuren (Faust, Zeigefinger). Wenn ich recht erinnere, lag es auch gar nicht in seiner Absicht, möglichst einfache Zeichen für schnelles Anschreiben zu gewinnen.

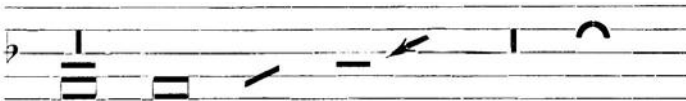
1) Während z. B. bei einer steigenden Tonfolge 3 4 5 in langsamem Zeitmaß die 4. Stufe erklang, fuhr der Lehrer bisweilen mit dem Zeigefinger der linken Hand an dem abwärts gerichteten rechten empor, von der Spitze nach der Handwurzel streichend, um zum Bewußtsein zu bringen, daß die Melodie sich hier von der schwebenden Terz aus über den oberen Nachbarston aufwärts, zur Quint, erhebe. Abwärts umgekehrt. Ähnlich bei 1 2 3, 3 2 1; besonders notwendig bei der fallenden Tonfolge 8 7 6.

Übungen recht bald aufmerktsame Beachtung zu schenken. Die kleinen anspruchslosen Einfälle des Lehrers wurden durch Zeichen über dem Text notiert, damit bei etwaigen Meinungsverschiedenheiten in der nächsten Stunde festgestellt werden könnte, wer die kleinen Melodien richtig behalten habe. Als Beispiel möge der Schlusssatz mit eingezeichneter Melodie folgen.



Da der Rhythmus durch den Sprechrhythmus gegeben war, machte sich ein Mangel nach dieser Seite hier nicht bemerkbar. Man könnte übrigens diesem Mangel bei Zeichen ohne Text durch sorgfältige räumliche Anordnung (von links nach rechts) wirkungsvoll begegnen.

Trägt man diese Zeichen mit dicken Kreidestrichen in ein weites 5-Liniensystem ein (das Auge möge sich gleich mit dem vollständigen System vertraut machen!), so hat man sich dem üblichen Notenbild schon beträchtlich genähert.



Nach meiner Meinung empfiehlt es sich, bei Verwendung der Handzeichen wiederholt auf eine derartige Aufzeichnung zurückzukommen, weil sie der schnellen Orientierung in der jeweiligen Tonart dient. Damit das Zeichen für den Grundton von allen (runden) Noten absteche, ändern wir es jetzt und wählen für diesen Ton, der das Ganze trägt, der so sicher klingt, und mit dem wir meistens schließen, ein sicher und ruhig liegendes Rechteck. Selbstverständlich kann man dies Zeichen, das ungefähr der Vorderfläche der geballten Faust entspricht, auch von vornherein verwenden. (Daß sich zur brevis als Grundtonbezeichnung der Tonika später die semibrevis als Sinnbild der Dominant-Grundtöne gefellen wird, sei hier nur kurz erwähnt.)

Inzwischen haben wir auch das Empfinden und Verständnis für rhythmische Elemente und ihre Aufzeichnung so weit gefördert, daß es sich empfiehlt, kleine Lieder, die durch Vor- und Nachsingen und unter Benutzung von Handzeichen gelernt worden sind, in richtigen Noten an die Tafel zu schreiben. Die Kinder achten auf den melodischen Verlauf und die Tonlängen (das rhythmische Leben). Zuerst werden sie beim

Anschieben nur wenig helfen können; das kommt allmählich. Aber wenn sie nun beim Singen der Melodie (auf den Text oder auf Stufenfilben) gleichzeitig die Noten verfolgen, wenn sie vom Platz aus beim Singen und vorsichtigen Summen auf die Noten zeigen¹⁾, wenn sie dem Rhythmus bisweilen unter gleichzeitigem Klatschen ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden und sich vielleicht selbst die schwersten Stellen zu freudiger Wiederholung und Übung herausuchen, und wenn sie zuletzt — als Krönung — versuchen, die angeschriebene Melodie, an der der Lehrer mit der Hand geräuschlos entlang fährt, ohne jedes Singen und Summen innerlich zu hören²⁾; dann wachsen ihnen bei all diesen Maßnahmen in lebensvoller Arbeit die Schwingen.³⁾

Noch ein paar Bemerkungen. Es ist durchaus nicht selbstverständlich, daß die Schüler bei eigenem Singen oder beim Singen des Lehrers die Noten verfolgen — verfolgen können; auch dies muß gelernt und geübt sein. Aber wenn der Lehrer bisweilen inne hält und sich von den Schülern angeben läßt, wie weit er gekommen ist, oder wenn ihm (absichtlich) kleine melodische oder rhythmische Fehler unterlaufen, wird die kleine Gesellschaft Ohr und Auge gleichzeitig anspannen.

Kleine, ganz einfache und ungesuchte Melodiebetrachtungen — etwa wie eine Melodie gleich steigt, wie sie dann noch höher steigt und schließlich die Spitze des Berges erreicht — werden durch das Notenbild und durch das Andeuten der Melodiekurve mit dem Zeigefinger wesentlich unterstützt.

Beim Anschreiben eines Liedes müßte es uns Lehrern zur Selbstverständlichkeit werden, nicht einfach so viele Noten in eine Reihe zu bringen, wie eben hineingehen, sondern den Aufbau des Liedes zu beachten und ihn durch gute Anordnung darzustellen. Wenn dann gelegentlich kleine Hinweise dazukommen — natürlich ohne jede Belehrsamkeit! —, entwickelt sich der Sinn für die Form. Etwaige Luftakte gehören, ihrem Wesen entsprechend, nicht als taktfüllende Noten an das Ende einer Zeile, sondern als Motivanfang an den Beginn der folgenden, wie dies erfreulicherweise schon in ein paar Lieberbüchern beachtet wird, so Enders und Moißl: Ringa, Ringa, Reia, s. Quw.; Schiessen: zweifstimmige Weifen; Hamburger Musikant, Teil 1, Neuauflage, s. Quw.

¹⁾ „Immer: Sehen, Hören, Fühlen (Bewegen) eins im andern, eins durch das andere!“ Prof. E. Jos. Müller, Musik im Leben I, 5. Filsler-Verlag, Augsburg.

²⁾ Einen besonderen Artikel von mir über die Erziehung zum inneren Hören und zum bewußten Erfassen bringt ein Sonderheft „Musikerverziehung“ der Pädagogischen Warte. Sept. 1930. Berl. Zickfeldt, Osterwied-Verz.

³⁾ Während der kurzen Zeit bis zu den Sommerferien habe ich an dem frischen Zupacken der Kleinen meine helle Freude gehabt und erfahren, wie viel leichter es ist, rechtzeitig einen guten Grund zu legen, als Versäumtes später nachholen zu müssen. Die Bedeutung des Musikunterrichts in der Grundschule wird nach meiner Meinung noch vielfach unterschätzt.

Eine Taktbezeichnung mit Brüchen ist noch nicht am Platze, statt dessen die Anzahl der Schläge (2, 3 oder 4) als ganze Zahl oder (vorn über dem Liniensystem) die Zahl mit der nachfolgenden Note, die die Einheit, das Maß, angibt z. B. 4 ♩, zu lesen etwa: 4 solche Noten. (Vergl. unsere rhythm. Tafeln.)

Ich benutze auch gleich die üblichen Vorzeichen, rücke freilich — Vorbildern folgend — das 1. Kreuz in das Gebiet des mittleren Tonumfangs, in den 1. Zwischenraum. Vorläufig haben die Vorzeichen mit einer Abweichung von C-Dur nichts zu tun, sondern sagen uns lediglich, wo der Grundton liegt, was freilich durch das folgende Grundtonzeichen viel klarer zum Ausdruck kommt. Wenn Schüler schon vom Instrumentalunterricht her mit Vorzeichen arbeiten, bedeutet das Weglassen der üblichen Vorzeichnung eine unnötige Erschwerung, und wenn sich bei den Kindern schon hier die Vorstellungen der Vorzeichnung und der Lage des Grundtones zu einer unlösbaren Verbindung verknüpfen, so buche ich auch dies als kleines Plus. Zur leichteren Orientierung bei Benutzung relativer Tonbenennungen beschränke ich mich nicht auf die Grundtonnote, sondern füge — eventuell erst nach Angabe durch die Kinder — die übrigen Dreiklangsnoten als Akkordbild hinzu, z. B.



Zuerst kann man die Terz durch einen dicken wagerechten, die Quint durch einen kräftigen senkrechten Strich bezeichnen. Bei Benutzung von relativen Bezeichnungen (Stufensilben, 1, 2, 3, auch Hdz.) müssen die Kinder die Noten relativ lesen, d. h. in ihrer Beziehung untereinander und vorwiegend zum Grundton. Bei dieser durchaus nicht ganz leichten Arbeit dürften derartige Dreiklangsbilder die besten Stützpunkte darstellen. Ich gewähre sie meinen Schülern mit gutem Gewissen¹⁾. Und wenn diese der Vorzeichnung folgenden Dreiklangsbilder²⁾ außerdem ein wenig dazu beitragen, daß überall, in Schule und Haus, vor dem Absingen oder Singen eines Liedes nach Noten stets der tonische Dreiklang gesungen oder gesummt würde, so wären sie wohl allgemein beachtenswert.

Was die Ausgangstonart betrifft, dürften für Kinderlieder und Übungen im Umfang der Sext D-, Es- oder F-Dur am geeignetsten

¹⁾ Manchmal prägen wir uns die Lage der Dreiklangstöne halb singend, halb sprechend ein. An der Wandtafel steht z. B. ein Lied in G-Dur. Wir sehen uns das davor befindliche Dreiklangsbild (vergl. oben!) genau an und singen langsam, immer die Tonhöhe des g¹ festhaltend: „mu auf der zweiten Linie“. Dabei werden alle im Liede vorkommenden Grundtöne schnell mit dem Zeigefinger an der Wandtafel und vom Platz aus mit dem Zeigefinger gezeigt. Ähnlich die Terz und Quint.

²⁾ s. auch H. Thießen, Zweistimmige Weisen zu Sprechens Terzbüchlein Singang. Selbstverlag Hamburg 19, Faberstr. 61. 1.20 M.

sein. D-Dur gestattet den weiteren Ausbau nach oben und ermöglicht so auch die Erarbeitung der Lieder, die sich im allgemeinen vom unteren bis zum oberen Grundton erstrecken, während bei F-Dur zunächst eine Erweiterung nach unten (um eine Quart) in Frage kommt, wodurch der Zugang zu den äußerst zahlreichen Liedern eröffnet wird, die sich von einem mittleren Grundton aus (F oder G) eine Sext nach oben und eine Quart nach unten bewegen und sehr oft mit dem bekannten steigenden Quartsprung beginnen. Gegen Es spricht der Umstand, daß die meisten Liederbücher wenig Lieder in dieser Tonart bringen (auch da nicht, wo es mit Rücksicht auf den Stimmumfang recht gut möglich wäre), ferner, daß die quintverwandte Tonart B-Dur sich schlecht zur Liednotierung eignet, und daß bei weiterem Fortschreiten im Quintenzirkel der Anschluß an C-Dur nur langsam erreicht wird. Wenn man zuerst eine relative Benennung verwendet, ist die Beweglichkeit bezüglich der Tonarten natürlich größer als bei Benutzung absoluter Bezeichnungen (c, d, e oder bi, to, gu). Ein methodisch gut aufgebautes Liederbuch erspart dem Lehrer viel Zeit und Mühe, will ihn aber nicht davon abhalten, sich gelegentlich nach wertvollen Ergänzungen umzusehen. (Vergl. Quw.)

Für einen guten grundlegenden Unterricht sind besonders die beiden Bestimmungen aus den Richtlinien für den Musikunterricht in den preußischen Volksschulen (1927) von Bedeutung, daß er möglichst von musikalisch vorgebildeten und musikbegeisterten Lehrkräften erteilt werde und in der Grundschule (bis zur Beendigung des 4. Schuljahres) in einer Hand bleibe. (S. Restenberg, Schulmusikunterricht in Preußen, Weidmannsche Taschenausgabe S. 57). (Quw.)

Wir alle, denen die musikalische Erziehung unserer Jugend anvertraut ist, werden empfinden, daß — auch bei guter Vorbildung — fleißiges Weiterarbeiten am Platze ist, sei es nun vorwiegend auf gesanglichem oder instrumentalem, methodischem oder theoretischem Gebiet. Dabei werden wir aber nicht übersehen, daß es mit dem Können allein nicht getan ist, daß wir mit ganzem Herzen und ganzer Seele den Kleinen und der Frau Musica dienen müssen, eingedenk des Wortes aus den erwähnten Richtlinien: „Der Musikunterricht soll das Leben der Schüler mit Freude und Frohsinn erfüllen, Lust und Liebe zur Musik erwecken und auf diese Weise den Kindern den Weg in die Welt des deutschen Liedes und der deutschen Musik bahnen.“

Unsere Tafeln für den Musikunterricht

Entstehung und Zweck der Tafeln

Im Musikunterricht aller Schulgattungen genügt es nicht, ein paar besonders begabte und interessierte Schüler (Schülerinnen) jeder Klasse musikalisch so weit zu fördern, daß sie ihren Mitschülern Führer sein können; vielmehr muß es unser Bestreben sein, möglichst viele Schüler — in bescheidenen Grenzen — zu einer gewissen Selbständigkeit zu führen, ihre Kräfte soweit zu entwickeln, daß sie wenigstens einigermaßen sicher und gewandt mit melodischen, harmonischen und rhythmischen Elementen umzugehen vermögen. Dazu bedarf es nach unserer Meinung eines häufigen Zurückgreifens auf das Wesentliche, freilich nicht immer in derselben Form, weil sonst das Interesse erlahmen würde. Es muß auch möglichst in einer solchen Weise geschehen, daß nicht nur das Technische gefördert, sondern zugleich das Musikalische gepflegt wird, und endlich ist der Schüler dabei zu größter Selbsttätigkeit, auch zu eigenem Erfinden und Gestalten anzuregen. In Anbetracht der hohen Aufgaben des Musikunterrichts und der uns zur Verfügung stehenden geringen Zeit wäre es erwünscht, dies Befestigen der Elemente bei möglichst geringem Zeitaufwand vornehmen zu können. Allen diesen, mit praktischer Erfahrung innig verknüpften Erwägungen verdanken unsere Tafeln ihre Entstehung und besondere Gestaltung. Sie möchten ein wertvolles Hilfsmittel im Musikunterricht sein. Die Tafeln wollen der Schulung des Ohres und des Auges dienen, wollen klares Erkennen unterstützen und zu sicherem Können führen. Sie bieten zahlreiche und verschiedenartige Auswertungsmöglichkeiten und geben dem Schüler reiche Gelegenheit zu eigenem Finden und Gestalten. Bei richtiger Verwendung führen sie auch tiefer in das Verständnis musikalischen Geschehens. Die Tafeln wollen Zeit ersparen, Zeit, die uns im Musikunterricht so bitter not tut. Die Zeitersparnis einerseits und das bessere Verstehen und geförderte Können andererseits wird dem Singen (Musizieren) und Musikhören — bis über die Schule hinaus — zugute kommen. Bei weitgehendster Berücksichtigung berechtigter, neuzeitlicher Forderungen und Bestrebungen sind unsere Tafeln nicht einseitig auf eine Methode zugeschnitten, sondern können, da sie das Notenbild ohne Tonbenennung bringen, von Anhängern aller Methoden benutzt werden.

Die verschiedene Art der Auswertung gestattet eine Verwendung etwa von der oberen Unterstufe an bis zur Beendigung der Volksschule, ferner in Aufbau- und anderen höheren Schulen, wie auch in Pädagogischen Akademien. Noch auf Jahre hinaus wird es sich in oberen Jahrgängen manchmal nicht nur um eine Befestigung und Ver-

tiefung, sondern zugleich um das schwierige Ausfüllen empfindlicher Lücken handeln. Auch hierbei dürften die großen Tafeln und eine in Aussicht genommene kleine Ausgabe für die Hand der Schüler eine beachtenswerte Hilfe bieten. Die auf der Reichsschulmusikwoche in Hannover gehaltenen Vorträge über die Musikpflege in Pädagogischen Akademien haben uns gewiß mit Freude und Hoffnung erfüllt; aber bei dem Eingehen auf die zum Teil recht unbefriedigenden Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen¹⁾ waren sie — natürlich nicht in ihrer sprachlichen Formulierung — für uns Musiklehrer an allen Schulgattungen eine ernste, eindringliche Mahnung zu besserer, erfolgreicherer Arbeit, zu einer Arbeit, die nicht etwa in schroffem Gegensatz zum Erlebnis steht, sondern die selbst gefühlbetont ist, die „Gegenwartsglück und zukünftiges Ziel“ in Einklang zu bringen sucht, die sich nicht durch Schlagwörter und die ihnen anhaftenden Übertreibungen und Verzerrungen irre machen läßt, sondern das Gute im Alten und Neuen, bei Alten und Jungen freudig bejaht, und die den Menschen in seiner „Ganzheit“ als fühlendes, denkendes, wollendes und handelndes Wesen zu erfassen strebt.

In eine solche Arbeit und Arbeitsauffassung möchten wir die Benutzung unserer Tafeln hineingebaut wissen. Wenn wir die große Bedeutung des spontanen, triebhaften Interesses betonen, aber die Kinder auch allmählich zur Beharrlichkeit im Arbeiten erziehen wollen, wenn wir sie durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit führen möchten, wenn wir von der Zweckmäßigkeit, ja Notwendigkeit lebendiger Übung überzeugt sind, einer Übung, die sich durchaus von totem Drill unterscheidet, wenn wir im „Werden“ (seitens des Lehrers und des Schülers) einen wichtigen Faktor für das Gelingen der Arbeit und das „Werden“ des heranreifenden Menschen erblicken: so befinden wir uns, wie es auch in manchen Gutachten über unsere Tafeln bereits zum Ausdruck gekommen ist, durchaus auf dem Boden einer gesunden neuzeitlichen Pädagogik.

„Ganz gewiß ist die spontane Entwicklung des Kindes, seiner Interessen, seiner freien Selbständigkeit immer das erste Ziel der pädagogischen Arbeit. Aber nur diese Entwicklung bloß auf diese freie Spontanität stellen wollen, heißt dem Kinde die gerade, feste Form nehmen und es eine höchste Kraft des Menschen,

¹⁾ „... die Gehörbildung nicht ausreichte, die Liedkenntnis meist sehr dürftig, Kenntnisse in der allgemeinen Musiklehre meistens unzureichend“ „Der Student, der im Bereich des Musikalischen vielfach auf die elementaren Anfänge zurückgreifen muß, um in die Wirrnis seines Zustandes Ordnung zu bringen, . . .“

„Vom Blatt singen, war für viele ein Novum, oder es war von vielen erst in den letzten Wochen vor der Prüfung getrieben worden. . . . Große Werke berühmter Meister waren „besprochen“ worden, aber die Kenntnis der einfachsten Grundlagen dafür fehlte.“ („Schulmusik und Chorgesang“ S. 108, 114 und 123. Quelle & Meyer-Leipzig)

in der er seine Lebensüberlegenheit gründet, nicht lehren.“ . . . „Die unwillkürliche Aufmerksamkeit allein tut es nicht, es wird auch die Kraft der willkürlichen erfordert.“ Prof. Dr. S. Nohl-Göttingen, Pädagogische Aufsätze, 2. Aufl. 1930. Bds.

„Alles menschliche Handeln ist — bewußt oder unbewußt — zielstrebig. Was immer aber das Ziel oder der Zweck unseres Handelns werden kann, das muß einen gewissen Wert für uns haben.“ Prof. Dr. Messer-Gießen: Pädagogik, Fachwissenschaften und Philosophie. Quelle-Wien 1930. Heft 1.

„Trotzdem bleibt für den unterrichtenden Lehrer die Forderung bestehen, seinen Stoff so zu gestalten, daß er das triebhafte Interesse aller Schüler zu wecken vermag.“ . . . „Die zweite Bedingung für einen wirklichen Erfolg des Unterrichts besteht darin, daß der Lehrer sich nicht damit begnügt, das Interesse seiner Schüler für den Stoff zu gewinnen, sondern daß er daran anschließend Maßnahmen ergreift, die das der lebensvollen Gestaltung zugewandte Streben in ein sachliches umzuwandeln und in ernste Arbeit überzuführen vermögen.“ . . . „Diese beiden Grundbedingungen des Unterrichtserfolges galten vor Jahrhunderten, gelten für unsere Gegenwart und werden ihre Geltung für alle Zeiten behalten.“ . . . „Durch immanente und planmäßige Übung und Wiederholung, durch ständige Anwendung das verstandesmäßig Erfasste eingeprägt, mechanisiert und in neues Leben umgefest wird . . . geht aus vom Lebendigen und führt zurück zum Lebendigen . . . die Klasse mit Arbeitsluft besetzt . . . Immer hängt es letzten Endes von der Persönlichkeit des Lehrers ab, von seiner Einsicht und Kraft, von seiner Treue und Gewissenhaftigkeit.“ Oberstudiendirektor Dr. Ernst Weber-Bamberg. „Von den Grundbedingungen des Unterrichtserfolges“ im Jubiläumsheft (1930) der Quelle — Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien.

„Darum wird von der österreichischen Schulreform fortgesetzt die Nützlichkeit und Unerläßlichkeit der Übung betont, ganz besonders in den elementaren Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, damit alsbald Energie für gehobene Arbeit frei wird. . . vielgestaltige Übung und Anwendung. — . . . Von der unwillkürlichen Aufmerksamkeit hat die Arbeitsschule die Überleitung zur willkürlichen Aufmerksamkeit zu besorgen, denn diese ist für die Bewährung im praktischen Leben oft von größter Bedeutung. . . . Es ist zweckmäßig, die Vorstellungstypik (Akustiker, Optiker, Motoriker) dem Einprägen nutzbar zu machen. Vorstellungsbildung unter Beteiligung möglichst vieler Sinne.“ Dr. trun Burger: Moderne Pädagogik im Grundriß. 1929. Wien.

„Die Frage nach der Möglichkeit, die Übung durch das Erlebnis zu ersetzen, wurde im Anfang der Erlebnisbewegung durchaus bejaht. Heute hat man erkannt, daß durch Erleben die Notwendigkeit der Übung im Merken und Einprägen keinesfalls hinfällig wird, denn die Fülle der Erlebnisse schwächt deren Intensität ab, und nur die ganz entscheidenden Erlebnisse bleiben unverlierbar im Bewußtsein. Dazu kommt als zweites Guardinis Einwand: Es kann nicht alles erlebt werden, vieles muß einfach durch Übung angeeignet werden, wie alle Fertigkeiten des Lesens, Schreibens usw. Erlebbar sind immer nur die Lebensbezüge selbst. Wenn so das Erlebnis auch zur Übung in rhythmischen Wechsel tritt, so findet doch auch hier eine Durchdringung beider statt. Ein Erlebnis wird oft Anstoß der Übung werden, wie umgekehrt die Übung durch das Luftgefühl wachsen den Röhren und durch persönliche Wertbezogenheit von Erlebniskräften umspielt sein kann.“ Dr. Waltraut Neubert-Hamburg: „Das Erlebnis in der Pädagogik.“ 2. Aufl. 1929. Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft 3.

„Wer die nötige Elastizität mitbringt, die nun einmal für den Pädagogen Voraussetzung ist und bleibt, der wird auch gegen allen Schematismus alter und neuer Art gefeit sein.“ Kurt Zeidler-Hamburg: „Die Wiederentdeckung der Grenze.“ Wiederrichs-Jena 1926.

„Der Lehrer muß auf Wesentliches oft und von möglichst vielen Seiten zurückkommen, um es dem Wissen organisch einzugliedern und dem Bewußtsein zugänglich zu erhalten.“ Frau Prof. M. Barro-Budapest: „Der lebendige Klavierunterricht, seine Methodik und Psychologie.“ 1929. Simrock.

„Entscheidend ist, in Schulmusik und Privatmusikunterricht dieser Entwicklungsstufe (9. bis 14. Jahr), daß die verschiedenartigen Erziehungsaufgaben nicht nur vom „Schöpferischen“ oder vom „Verstehen“ her in Angriff genommen werden, sondern daß auch eine tüchtige handwerkliche Schulung, ein wirkliches Können erworben wird. Das kommt dem Betätigungsdrang gerade dieses Alters aufs schönste entgegen und wird den jungen Menschen später davor bewahren, daß er auf musikalischem Gebiet viel versteht, aber wenig kann. Der Lehrer muß aber auch im Handwerklichen „Meister“ sein.“ Prof. J. Müller-Blattau, Königsberg, „Gedanken zur Musikerziehung“ Zeitschrift „Die Erziehung“, Quelle & Meyer-Verlag. 1927/28. S. 310.

„Für den Aufbau der künstlerischen Musikpflege ist die entscheidendste, zäheste Arbeit in der elementaren Musikerziehung und Musikpflege unentbehrlich.“ „Vom Musikunterricht in der Volksschule wird die künftige Musikpflege wesentlich abhängen.“ Ministerialrat Leo Keßtenberg in „Musikpflege“, April 1930. S. 8 u. 15. Verlag Quelle & Meyer, Leipzig.

Wenn auch ein großer Unterschied zwischen Schulmusik- und Klavierunterricht besteht, so verdient das, was die bereits erwähnte Klavierpädagogin M. Barro über die günstigste Zeit für ihre Technik sagt, doch unsere ernsteste Beachtung: „Verabsäumen wir das planmäßige Anlegen und Ausbauen einer guten, virtuoson Spieltechnik in den Jahren der Vorpubertät, welche diesen Zielen schon darum so günstig sind, weil sie in der psychischen Entwicklung eine relative Ruhezeit bedeuten, so haben wir damit Unwiderbringliches verloren.“ Und über einen zu späten Beginn, etwa erst im 13. bis 14. Lebensjahr: „Der Schüler steht (dann) auf einer relativ hohen Stufe seiner geistigen Entwicklung, von der aus ihm die Anfangsgründe des Musikunterrichtes, besonders die unerläßlichen technischen Elementarübungen des Klavierspiels, schal und uninteressant erscheinen. Tritt nun die in der Pubertätszeit zu erwartende große Steigerung des Gefühlslebens ein, und ist die technische Fertigkeit noch zu primitiv, um wirklich als Ausdrucksmittel dienen zu können, so fühlt sich der Schüler um das betrogen, was ihm die Musik sein könnte, und wendet sich oft enttäuscht von ihr ab.“ (S. 259 und 267 ihres bereits erwähnten Buches.)¹⁾

Falscher und richtiger Gebrauch unserer Tafeln

An dieser Stelle möchte ich nur einiges von dem sagen, was zu diesem Kapitel gehört. Manches steht bereits in den vorhergehenden Abschnitten (schon in der Vorbemerkung), anderes wird in späteren folgen. Entscheidend dafür, ob der Gebrauch der Tafeln im Interesse

¹⁾ Das Hervorheben einzelner Wörter und Satzteile in diesen Zitaten geschah stellenweise von mir.

der Jugend und der ganzen musikalischen Volkskultur liegt, ist der Lehrer. Glaubt er nicht an die Sache, der er dient, geht er mit Anlust an diese Dinge heran, wird ihm selbst jedes Üben langweilig, gelingt es ihm nicht, mit der Jugend jung zu sein, kleidet er jede Frage nach dem Können der Kleinen in die Form einer lieblosen, harten Forderung: dann können die Tafeln nichts nützen. Andererseits kann auch der Übereifer schaden. Wer die Tafeln zu früh brächte, ehe die Kinder in aufbauendem Unterricht genügend lebendiges Material gewonnen haben, wer etwa gar von den Noten ausginge, statt von der lebendigen Sache, wer neue Tonleitern und Akkorde fertig vorlegen und den Kindern die Arbeit des kraftspendenden eigenen Suchens abnehmen und ihnen so die Freude des Selbstfindens nehmen würde, wer Kreide und Wandtafel nicht mehr gebrauchte und das Liedsingen dauernd vernachlässigte: der hätte den Zweck der Tafeln verkannt und aus einer tüchtigen, treuen Helferin eine Herrin gemacht.

Einige Gegenbeispiele! Wir wollen zu einer neuen Tonleiter übergehen. Die alte wird hingehängt oder noch einmal angeschrieben. Der Lehrer sagt, daß er jetzt eine Tonleiter von einem anderen Ton aus spielen werde, und zwar mit den Tönen der angeschriebenen Reihe. Die Kinder melden sich, wenn ein Ton schlecht klingt. In gemeinsamer Arbeit wird untersucht, abgeändert (Kreide!), begründet usw. (Wenn der Aufbau der Durtonleiter sicher beherrscht wird, kann eine neue Tonleiter auch einmal erst verstandesmäßig konstruiert werden. Selbstverständlich folgt dann sofort die Kontrolle durch das Ohr.) Will man in späteren Stunden vor Liedern ein paar Übungen an Hand der Tonleiter singen lassen, damit Ohr und Auge sich in der jeweiligen Tonart heimisch fühlen, dann wäre es Zeitverschwendung, die Tonleitern immer wieder von neuem anzuschreiben, dann sind unsere Tafeln berechtigt und zweckmäßig. „Zeitgewinn ist Singewinn.“

Wie etwa der Dominantklang gewonnen werden kann. Tonart: G, bei relativer Benennung: Grundtonnote auf der 2. Linie. Der tonische Dreiklang wird beherrscht. In seinem Notenbild erscheint der Grundton, der die beiden anderen Dreiklangstöne so sicher trägt, als liegendes Rechteck. Heute suchen wir ganz kleine Melodien, die vom Grundton ausgehen und sofort wieder zu ihm zurückkehren, die es machen wie ein kleines Kind, das sich nur eben von der Mutter entfernt und gleich wieder bei ihr ist. g fis g —. Es klingt. In Noten

festhalten, Kreide! Der Schritt nach oben befriedigt auch: g a g —. Ob's zusammen klingt? Fenster- und Türseite, Lehrer und Schüler — ja. Beide Stimmen singen denselben Anfangs- und Endton: g, in der Mitte dagegen 2 verschiedene Töne: a und fis. Wir schreiben einfach a über fis. Die Wendung g e g will uns nicht recht gefallen und verträgt sich mit der angeschriebenen garnicht. Aber g d g klingt mit g fis g schön zusammen. Auch dreistimmig klingt's, wobei der Lehrer g d g singt. Das d trägt fis und a; aber wir hören beim Singen und Vorspielen, daß der auf d ruhende Akkord d fis a keine schlußkräftige Ruhe und Sicherheit zeigt: er will zur Tonartmutter zurück. Dem d können wir wohl ein besonderes Zeichen geben, aber nicht das ruhig liegende Rechteck, sondern ein auf der Spitze stehendes Quadrat, das sich so leicht zur Seite neigt. — Später suchen wir noch eine Oberstimme, die sich mit jeder der drei anderen Wendungen zusammen singen läßt: h c h —. An der Tafel ist das folgende, nicht rhythmisierte Notenbild entstanden,



das wir auf Tafel III in der 2. Hälfte der 2. Kadenz fast notengetreu wiederfinden und in erweiterter Form am Anfang der 3. Zeile. Wenn wir uns nun in

die Familie der Tante oder des Onkels (mittelster Akkord) begeben, verweilen wir dort — hörend und singend — etwas länger, bevor wir heimkehren: g | d fis a c | h g - || h | c a fis d | g - - || g | a fis d c | h - - || h | c fis a d | g - - || mit Tonwiederholungen: g | a a fis c | h h g || h | c c d fis | g - - || Wer kann gleich vom Grundton des 2. Akkordes ausgehen? Halt! In der Familie des Onkels zunächst außer dem Onkel selbst nur ein Mitglied begrüßen: d fis g -, d a g -, d c h -; eins mehr: d fis a | g - - || d fis c | h - - || d a fis | g - - || d a c | h - - || d c fis | g - - || Man kann auch von anderen Tönen ausgehen. Das ist eben der Vorteil derartiger Akkordgebilde, daß sie unzählige melodische Auswertungen für bewußtes Hören und Singen zulassen. Wir fügen der tonischen Dreiklangsterz noch die Quint hinzu. Wer zeigt jetzt an diesen Akkorden den Rehrreim des Kleinpaulschen Kinderliebes: Heiffa, ich bin der fröhliche Mann, oder den Kanon: Froh zu sein, bedarf man wenig?

Die Hauptharmonien in D. Die in C haben wir etwa beim Liebe: „Drunten im Unterland“ kennengelernt, gesungen, gesummt und auf dem Klavier oder der Laute gespielt. Eine Sopranistin möchte das Lied in D singen. Wer zeigt die Noten an der Tonleiter? Nun aber eine Akkordbegleitung finden! Welchen Baß würde Ida in Ruhe und Behaglichkeit auf ihrem Cello spielen? Während der Lehrer leise diese Melodie (oder eine entsprechend gebaute Tanzmelodie) spielt, summt die Klasse die Grundtöne, den „Schusterbaß“, (eine Oktave höher): d - - | g - - | a - - | d - - || Gedächtnis und Überlegung hätten uns

das auch sagen können: I, IV, V, I. Jedem Grundton fügen wir als letztes Viertel die Terz hinzu, singen und zeigen gleichzeitig an der Tonleiter: d - fis | g - h | a - cis | d - - ||, dann auch die Quint. Als Akkordbild an die Tafel schreiben. Unser Ergebnis mit der gedruckten Tafel vergleichen. Wer sucht bis zum nächsten Mal verschiedene Begleitungen zu Melodien, denen dieser harmonische Aufbau (TUOT) zugrunde liegt?

Durch ein paar Sing- und Hörübungen etwa an Hand der schon bekannten Kadenzten oder der hohen Akkordsäulen wird das Ab-singen eines Liedes (Chores) und das Erfassen der wichtigsten Harmonie-folgen bei geringem Zeitaufwand wesentlich erleichtert. Derartige Vor-übungen, mögen sie nun melodischer, harmonischer oder rhythmischer Art sein, sind auch vom rein künstlerischen Standpunkt aus zu begrüßen, da sie manche Schwierigkeiten der Auffassung und Wieder-gabe im voraus beseitigen und so das unliebsame Zerreißen des kleinen Kunstwerkes, des Liedes oder des Chores, wesentlich vermindern. Auf musikalischem Gebiet liegt hier die Sache ähnlich wie auf sprachlichem bei Behandlung (Vorbereitung) eines Gedichtes, über die Emil Weber-Hamburg in der Jugendschriften-Warte Nr. 12, 1928 u. a. treffend sagt: „Des öfteren wird es sich auch um ein vorheriges Hinweg-räumen einzelner stofflicher oder sprachlicher Schwierigkeiten handeln, die der Wirkung des Ganzen abträglich sein könnten.“

Volltaktige Rhythmen im $\frac{4}{4}$ -Takt (Tafel XI). Lieselotte hat heute Geburtstag. Herzlichen Glückwunsch! Lied nach freier Wahl oder Geburtstagsmarsch? Bitte einen Marsch! Das Geburtstagskind darf heute durch Klatschen andeuten, wie der Marsch beginnen soll. Mitschülerinnen helfen. Man beschränkt sich auf volltaktige Motive. Nach etlichen Vorschlägen macht der Lehrer die Auswahl noch schwerer, indem er eine ganze Tafel solcher Rhythmen hingängt. Wie klingen die? Die sind aber leicht, die können wir schon alle klatschen! Nur die 10. Zeile klingt so komisch, so eigensinnig, als wenn die Melodie einen „Bock“ hätte. Die einzelnen Takte der ersten 9 Zeilen kann man sogar ganz verschieden zusammensetzen. Dabei tauchen ästhetische Fragen auf, ob uns der neue Zwei- oder Viertakter gefällt, und warum. Schließlich einigen wir uns auf 7 a b, 7 a 8 b. Der Lehrer verspricht, den Rhythmus mehrere Male in seinem Marsch zu bringen. Dann spielt er noch die erste Hälfte eines Schubert'schen Marsches, aus dem die Kinder zu ihrer großen Freude den Rhythmus der 9. Zeile heraus-hören. Fürs Singen blieb heute nicht viel Zeit. Das muß in der nächsten Stunde ausgeglichen werden. Hin und wieder nehmen wir aber die schöne Tafel XI vor, suchen passende Lieder oder eigene Texte

dazu, bilden uns selbst kleine Melodien mit diesen Rhythmen oder denken uns neue Zusammenstellungen aus. Das Bezeichnen der Takte geschieht ganz schnell. Paula braucht sich nicht erst durchzudrängen und von der letzten Bank nach vorn zu laufen, um die Takte zu zeigen; sie sagt einfach etwa: 1 a 2 b. Das eigentliche Finden hat sie besorgt; das Zeigen kann ihr, um Zeit zu sparen, gern vom Lehrer oder einem vorn stehenden Schüler abgenommen werden.

Genauere Betrachtung und Auswertung eines Rhythmus. Das Lied: „Wem Gott will rechte Gunst erweisen“ ist gesungen worden. Einigen war es schon ganz oder teilweise bekannt. In der nächsten Stunde suchen die Kinder den Rhythmus der ersten beiden Zeilen auf Tafel XII. Es ist Zeile 7 und 8. Wir klatschen den Rhythmus; auch einmal mit Zeile 8 beginnend. Gefällt er so? Warum nicht? In der vorliegenden Form 7 und 8 klingt der Rhythmus schöner, wirkt schlußkräftiger. Bei der Frage, was an diesem Rhythmus besonders gefiel oder auffiel, kreuzte eine Schülerin einmal ihre beiden Zeigefinger, um anzudeuten, daß die zweite Hälfte des ersten Volltaktes der ersten im darunter befindlichen Takt entspreche und umgekehrt. Wir kamen dabei auf das ästhetische Grundgesetz: Mannigfaltigkeit und doch Einheitlichkeit. (Vergl. S. Grabner, Allgem. Musiklehre, II. Aufl., S. 166, Quw.) Die technische Schwierigkeit läßt sich häufen, indem man mit der 8. Zeile beginnt und bei der Mitte des ersten Taktes in die 7. Zeile springt. Derartig veränderte und erschwerte Übungen wollen zu einer wirklichen Beherrschung des betreffenden Rhythmus führen. Das Lied könnte auch anders klingen. L. singt statt des punktierten, hüpfenden Rhythmus vier fließende Achtel. Das klingt lange nicht so frisch, es klingt langweilig, tranig. — Das Finden neuer, anderer Melodien zu demselben Rhythmus wird in diesem Fall etwas schwieriger sein. Man muß sich schon einen kleinen Ruck geben, um von der bekannten Melodie loszukommen. Dabei hilft ruhige, klare Überlegung. Unser Lied beginnt mit steigenden Dreiklangssprüngen. Wir wollen's anders machen und dabei nicht an den Text denken, sondern nur eine beliebige Melodie mit diesem Rhythmus summen, pfeifen oder spielen, eine Melodie, die etwa fallend beginnt oder mit Tonleiterschritten anfängt. Als Abschluß singen wir noch einmal unser schönes Lied, von dem wir ausgingen.

Nur zwei Zeilen im $\frac{3}{4}$ -Takt. Tafel XIII. In unserer Sexta¹⁾ haben wir Besuch, aus Berlin fogar²⁾. Die letzten Minuten unserer

¹⁾ Erstes Schuljahr der höheren Schule, nach vierjährigem Unterbau.

²⁾ Frau Studienrat Trautwein hatte anlässlich einer Tagung am Tage vorher mit unseren großen Schülerinnen eine Lehrprobe gehalten.

Stunde benutze ich dazu, an einer handgestempelten Probetafel zu zeigen, wie sich etwa die Verwendung einer rhythmischen Tafel gestalten kann. Die Kinder sehen sich die Hälfte mit volltaktigen Motiven an. Wir klatschen die beiden ersten Zeilen 1 a b, 2 a b. Welches Lied beginnt wie 1 a b? Der Kanon: „Himmel und Erde“. An einer Stelle müssen wir uns freilich einen Bogen denken; im übrigen können wir den Rhythmus des ganzen Kanons an den Takten 1 a b und 2 b zeigen. Ähnlich geht's mit der ersten Hälfte des Liedes: „Wenn ich ein Vöglein wär“. Ob's auch Lieder gibt, die mit dem punktierten Rhythmus beginnen? Wir klatschen erst 1 b, dann 1 a, darauf 1 b 2 b, summen auch in diesem Rhythmus, als ob wir's schon wüßten, aber noch nicht verraten wollten. Das hat geholfen: „Ännchen von Tharau“. Damit Takt 2 a sich nicht beleidigt fühlt, klatschen wir das ganze Lied (1 Strophe) „Winter ade“, nachdem jeder Einzelne versucht hat, ohne vernehmbares Tun den Rhythmus innerlich zu empfinden und dabei das entsprechende Notenbild zu entdecken. Drei Takte genügen fürs ganze Lied! Unser Gast hat keine Zeit mehr. Auf Wiedersehn!

Eine kurze rhythmische Vorbereitung auf ein neues Lied. ($\frac{6}{8}$ -Takt, Tafel XV). Wir haben früher einmal ein paar Lieder im $\frac{6}{8}$ -Takt gesungen; heute wollen wir wieder eins in dieser Taktart singen. Damit die rhythmische Seite uns nachher keine Schwierigkeit macht, nehmen wir erst einmal Tafel XV vor. Zeit zum Überschaun, zum Überlegen und Empfinden wird gewährt. Aber bald muß es so sicher und gewandt gehen wie das kleine 1×1 , so leicht wie das Lesen der Druck- und Schreibschrift. Nicht die einzelnen Noten lange angucken, sondern mindestens gleich eine Takthälfte überblicken! Die 5 typischen Takthälften werden wieder zum Bewußtsein gebracht (s. auch unsere Veränderungskäfelchen!). Nun wird munter geübt, geklatscht und gesungen — einzelne, Fenster- und Türseite, alle — in buntem Wechsel. Nach jeder freundlichen, aber wortkargen Aufforderung des Lehrers (etwa Zeile 7 l oder 4 a 3 b l) gibt's eine kurze Besinnungspause, in der jeder Einzelne versucht, das Notenbild schnell zu überfliegen und den entsprechenden Rhythmus zu empfinden. Jeder muß gerüstet sein¹⁾. Nun erst erfolgt die Angabe des Lehrers, wer's ausführen darf (soll?). Da heißt es, sich zusammenzureißen. Bald sind wir soweit, daß weder eine Gruppe noch die ganze Klasse sich ein „Bummeln“ einzelner gefallen läßt. Es geht jetzt flott „mit Herausstellen“. Wer's falsch macht, muß ausscheiden. Bisweilen erhalten die Ausgeschiedenen zum Schluß Gelegenheit, schärfere Konzentration in einwandfreiem Können zu zeigen²⁾.

¹⁾ Über Bedeutung der Einzelleistung s. W. Kühn, Schulmusik, S. 19. (Quv.)

²⁾ Über Licht- und Schattenseiten des Wettseifers vergl. Kleine pädag. Texte, Heft 10. Der Wettseifer in der Erziehung. (Vels).

Diese Vorübungen sind schneller erledigt worden, als es nach der schriftlichen Darstellung scheinen könnte. Beim Lied zeigen sich die Früchte: keine Unklarheit und kein Stolpern in rhythmischer Beziehung.

Noch etwas Grundsätzliches über die erwähnten Hör-, Sing- und Erfindungsübungen

Es dürfte zu den besonderen Vorzügen unserer Tafeln gehören, daß sie dem Lehrer größte Bewegungsfreiheit gewähren. Diese soll auch nicht beeinträchtigt werden durch die zahlreichen Beispiele des vorliegenden Begleitheftes, die weder bindend sein wollen noch erschöpfend sein können. Da es unmöglich ist, immer wieder darauf hinzuweisen, sei hier folgendes ausdrücklich betont:

Fast alle Übungen lassen eine doppelte Form der Aufgabenstellung zu: Man gibt den Klang und läßt das Notenbild zeigen, oder man zeigt die Noten und läßt — nach einer Pause für das innere Hören — die Töne singen, die Rhythmen singen oder klatschen: Klang \rightleftharpoons Note. Manche Aufgaben zum Hören und Singen können auch von Schülern gestellt werden. Und noch eins: Lieber etwas weniger, aber mit Frische, als viel — ohne Leben.

Die melodisch-harmonischen Tafeln I bis X

Zahl und Reihenfolge der Tonarten

Ein Blick auf die beigegeführten Tafeln in kleinem Format¹⁾ zeigt, daß wir in Dur bis zu 4 Vorzeichen gegangen sind; das ist ausreichend für den Unterricht in sämtlichen Schulgattungen. Oft werden wir uns nach dieser Richtung noch Beschränkungen auferlegen müssen. Da die Tafeln I—IV und VI ihrem Wesen nach dasselbe bringen (den tonischen Dreiklang mit seinen Umkehrungen, die Tonleiter, die Radenzen, die Hauptharmonien als hohe Affordsäulen — die rhythmisierten Beispiele dieser Tafeln zeigen freilich absichtlich reiche Mannigfaltigkeit —), ist die Reihenfolge nicht bindend, vielmehr kann jede dieser Tonarten Ausgangstonart sein. Für Es- und E-Dur, A- und As-Dur genügt ein Notenbild mit doppelter Vorzeichnung. (Die eine Vorzeichnung verdecken, Blatt mit Heftzwecken befestigen!) Wer mehr Durtonarten wünscht (etwa Pädag. Akademien oder Musikschulen), braucht sich nur die entsprechende Vorzeichnung herzustellen; die Notenbilder sind ja vorhanden. Beispielsweise mit 5 ♯ die beiden ♯ von D bedecken: ergibt Des-Dur. Auch in Moll dürften alle Anforderungen bezgl. der Tonarten erfüllt sein: a-, e-, d-, g- und c-Moll. Nachdem mehrere Liederbücher und auch ein paar andere Werke mutig vorangegangen sind, bringen wir das 1. und 3. ♯ mit Freuden im Gebiet des mittleren Tonumfanges. Der schräge Pfeil will daran erinnern, daß das letzte ♯ den Leitton angibt (Grundton eine Stufe — Halbtonstufe — höher); der wagrechte Pfeil sagt, daß das vorletzte ♯ den Grundton bezeichnet.

Die Durtonleiter²⁾

Die Noten für die Töne des mittleren Tonumfanges kennzeichneten wir durch besondere Stärke. Mit diesem mittleren Gebiet beginnt man selbstverständlich und erweitert den Umfang erst allmählich und vorsichtig (Stimmbildung!) nach beiden Richtungen. Aus der langen Notenreihe hebt sich der Grundton, „der ruhende Pol“ bei allen melodischen und harmonischen Spannungen und Bewegungen, durch seine besondere und symbolische Form (liegendes Rechteck — Ruhe) hervor. Die Dreiklangstöne (=noten), die Hauptstützen für Ohr und Auge, bezeichneten wir mit 1, 3, 5. Die Noten der Halbtonstufen rückten wir

¹⁾ Die größere Stärke der Notenlinien auf den verkleinerten Tafeln erklärt sich dadurch, daß die großen Tafeln auch bei weiter Entfernung deutlich sein sollten und daher keine dünnen Linien verwandt werden konnten.

²⁾ „Dreiklang und Tonleiter bleiben an der Wandtafel zu Übungen am Anfange einer jeden Gesangsstunde stehen.“ Dr. Max Schipke: Gesang. S. 12. Berl. Behl., Langensalza.

eng aneinander. Zuerst singen die Kinder nur auf Grund des Dur-Empfindens, ohne an verschieden große Stufen zu denken; aber später, wenn sie den genauen Aufbau der Tonleiter kennen lernen sollen, leistet diese Anordnung ihnen wesentliche Dienste (Unterstützung des Hörens durch das Sehen).

Vielleicht summen die Schüler zunächst das a^1 , kontrollieren es und gehen selbstständig nach dem Grundton, etwa $a \text{ fis } \hat{d} \parallel$ oder $a | \hat{g} \text{ fis} | \hat{g} \parallel$ oder $a \text{ h } \hat{c} \parallel$ oder $a \text{ b a } \hat{g} \text{ f} \parallel$. Ein paar an der Tonleiter gezeigte Dreiklangsmotive werden gesungen, und vorgesungene an den Noten in der Tonleiter oder im Dreiklangsbild gezeigt. Die andern Stufen der Tonleiter fügt man singend und bewusst hörend hinzu, als Durchgangs- und Nachbartöne: 1 2 3 -, 3 2 1 -, 5 4 3 -, 3 4 5 -, 5 6 5 -, 8 7 8 -. Sofern der Aufbau der Tonleiter behandelt ist, prägen wir uns die halben Stufen besonders ein: 3 4 3 -, 8 7 8 -, und singen diese beiden Übungen auch zweistimmig. Ein Schüler jeder Gruppe zeigt dabei die betreffenden Noten, oder ein Schüler macht's mit zwei verschiedenen Zeigestöcken. Brechen wir mitten in dieser Übung ab, dann fühlen, empfinden wir eine Spannung, die nach Entspannung — Lösung — verlangt; jede Stimme „strebt“ nach dem engbenachbarten Dreiklangston zurück. Wir naschen vielleicht schon ein wenig von der 2. Zeile. Da ist die Zielstrebigkeit sogar durch Pfeile angedeutet. Wer kann die melodischen Wendungen 8 7 8 - und 3 4 3 - in den Akkorden der 2. Zeile und am Anfang der 3. Zeile finden?¹⁾

Heute wollen wir vom Grundton aus kleine Ausflüge machen, nur bis zur Terz hinauf. Na, wir nehmen noch die beiden Nachbartöne, die diese Terz so schön einrahmen, mit hinzu. Die ersten Gehversuche eines kleinen Kindes, das sich nur eben von der Mutter entfernt (in F): $f \text{ g } f - \parallel f \text{ e } f - \parallel f \text{ g a } g | f - - o \parallel f \text{ f g g } | a \text{ g } f - \parallel f \text{ g a } b | a \text{ g } f - \parallel$; auch kleine Sprünge: $f | e \text{ g } | f, f | g \text{ e } | f \parallel a | g \text{ b } | a, a | b \text{ g } | a \parallel f \text{ a } b \text{ g } | f - - o \parallel f \text{ a } g \text{ e } | f - - o \parallel a | b \text{ g } \text{ e } \text{ g } | f - - \parallel a | b \text{ b } \text{ e } \text{ g } | f - - \parallel$ ²⁾ Nun summt der Lehrer etwa ein paar

¹⁾ Schreyer (Harmonielehre f. Quv.) bezeichnet die Tonfolge Grundton—Leitton—Grundton als melodische Urformel, die allen, auch den kompliziertesten Harmonieverbindungen zugrunde liegt.

²⁾ — bedeutet Verlängerung des Tones, 0 (Null) eine Pause.

Die Wahl der Tonbenennungen, ob zuerst eine relative oder gleich eine absolute und welche, bleibt dem Lehrer überlassen. Eine gute Tonbezeichnung, verbunden mit einer deutlichen Artikulation, wirkt sich als kräftige akustische und motorische Reproduktionsstütze für die Klangvorstellung aus. Beim Zeigen kleiner melodischer Wendungen an der Tonleiter empfiehlt es sich auch, zuerst durch große Bewegungen mit dem Zeigefinger (vom Platz aus) andeuten zu lassen, wie man sich vom Grundton entfernt und dann wieder zu ihm zurückkehrt. Eine weitere motorische und visuelle Stütze bilden die Handzeichen. Die Bedeutung der festen Verankerung aller dieser Teilempfindungen für die Gesamtvorstellung, den Vor-

musikalische Fragen, die von den Schülern summend beantwortet werden. Bei der Wiederholung zeigt ein Schüler die Noten an der Tafel. Es können auch geeignete Texte dazu gesucht werden.

Frage und Antwort (Auch transponieren!)

The musical exercise consists of seven staves of music in G major. The first staff is a simple melody. The second staff has a dotted line above it and the word 'oder' below. The third staff has a '*' above and '*) oder' below. The fourth staff has 'oder' below. The fifth staff has 'Aufstättig' below. The sixth staff has 'oder' below. The seventh staff has 'oder' below.

Ein anderes Mal untersuchen wir etwa, auf welche Weise man von der Mitte der Treppe auf den Fußboden des Erdgeschosses oder den des ersten Stockwerkes gelangen kann. Großmutter geht vorsichtig, schrittweise. Wenn Vater es eilig hat, überspringt er bisweilen Stufen. Max und Moriz führen die übermütigsten Bocksprünge aus. Es kommt auch vor, daß man auf einer Stufe zweimal auftritt oder ein wenig verweilt.

Von der Quint nach Haus (Auch in anderen Tonarten)

The exercise consists of two staves of music in D major. The first staff has a treble clef and a key signature of two sharps. The second staff has a treble clef and a key signature of two sharps.

stellungs-komplex, soll nicht unterschätzt werden. Andererseits darf man aber die allmähliche Entwöhnung von den Reproduktionshilfen nicht vergessen und wird gut tun, schon bald einmal bei kleinen Übungen zu versuchen, ob sich Klang und Notenbild allein gegenseitig (\rightleftharpoons) reproduzieren.

Zwei Stimmen gehen — in verschiedener Richtung — gleichzeitig nach Haus.

Die Noten werden an der Tonleiter gezeigt. Bei einigen Wendungen werfen wir vielleicht auch einen Blick auf die 2. und 3. hohe Säule der 3. Reihe. Unser Ausgangston ist leicht zu finden: ein auf der Spitze stehendes Quadrat. Nun turnen wir ein wenig im Gerüst dieser hohen Säule (V⁷) und merken dabei, wie die liebe Mutter „Tonika“ uns zu sich zieht. Geborgen fühlen wir uns auch schon, wenn wir ausnahmsweise auf der schwebenden Terz (fis) landen. Um noch einmal stark empfinden zu lassen, daß wir dabei immer „nach Hause“ gehen, greift der Lehrer auf dem Klavier oder Harmonium mit 2×4 Fingern (!) alle Töne der 2. hohen Akkordsäule. Ein Schüler fügt noch einen ganz tiefen Baßton dazu. Welchen? Wie das drängt und treibt und weiter will! Im tonischen Dreiklang findet es seine Ruh.

Sofern es möglich ist, kündigt der Lehrer kurz an, um was es sich handelt, etwa: Dreiklangssprünge, Tonleiterschritte, die Halbtonstufen, Dreiklangstöne und ihre Nachbarn, einige Terzen, ein paar Quartsprünge, ein paar Sexten! Das stärkt die Verbindung zwischen der klaren Vorstellung und der richtigen Benennung und lenkt die Aufmerksamkeit auf das im Augenblick Wesentliche. Wer behauptet, daß ihm die Notendreiecke klingen, wenn der Lehrer in beliebiger Richtung (Zickzackbewegung) daran entlang fährt, muß zu jeder Zeit auf ein Zeichen, das der Lehrer mit der linken Hand gibt (ein sichtbares ist besser als ein hörbares!), singend einsetzen und singend fortfahren können. Bravo! Das ist ja der Zweck der Übung, daß wir Tonfolgen hören, sobald wir Notendreiecke sehen¹⁾.

¹⁾ Professor F. Jöde spricht in seiner bereits erwähnten Elementarlehre vom „singenden Auge“.

Kleine Aufgaben mit kurzen Ankündigungen. (An der Tonleiter zu zeigen und in andere Tonarten zu übertragen.)¹⁾

Die Halbtonstufen!

Leit- und Gleiton von verschiedenen Stufen aus treffen.

Einige Terzen!

oder

Ein paar Quartan!

Ein paar Sexten! (s. auch hohe Akkordsäulen Tafel IV)

The image contains six musical staves in G major (one sharp).
 1. 'Die Halbtonstufen!': A melodic line starting on G, moving stepwise up and down. Below it, three chords are shown: G major, A minor, and B minor, each with a '2)' below it.
 2. 'Einige Terzen!': A melodic line starting on G, moving in thirds up and down.
 3. 'oder': A chordal exercise showing G major and B minor triads.
 4. 'Ein paar Quartan!': A melodic line starting on G, moving in fourths up and down.
 5. 'Ein paar Sexten!': A melodic line starting on G, moving in sixths up and down.

Besondere Freude bereitet es, wenn die Kinder in den gezeigten melodischen Wendungen bekannte Liedanfänge oder Liedzeilen entdecken. Mit Rücksicht auf die melodische Linie eignet sich zum Zeigen ganzer Lieder die Wandernote besser, die man allmählich von links nach rechts führt, freilich nach 1 oder 2 Zeilen neu beginnend²⁾.

Unter gleichzeitigem Zeigen an der Tonleiter können auch kleine Motive sequenzartig weitergeführt werden. Bei endloser Fort-

¹⁾ Kleine melodische Wendungen, die einem besonders wertvoll erscheinen, kann man festhalten, um sie in mehreren Tonarten als grundlegende Hör- und Singeübungen zu verwenden.

²⁾ Jeder beliebige Ton der angedeuteten Oktave und Septime (oder der None) kann dem Leitton (oder dem Gleiton) vorangehen.

³⁾ Für jede Tonart benutze ich eine besondere Seite einer weißen Pappe, da ich am Anfang der großen Systeme stets die übliche Vorzeichnung mit nachfolgendem Dreiklangsbild eintrage. C, Rückseite D; F, Rückseite G, genügt im allgemeinen.

(Vergl. auch die letzten Beispiele der Tafel VIII.) Die Schüler müssen hierbei meistens gleich mitsingen, ohne vorher das Ganze aufgefaßt zu haben.

Das Zusammenrücken der Noten bei Halbtonschritten halten wir für außerordentlich praktisch. Jede andere Bezeichnung der Halbtöne, etwa Klammern oder Bogen, ist dann überflüssig, und diese räumliche Darstellung unterstützt die Einsicht in den Aufbau unseres Tonsystems und die Erkenntnis der verschiedenen Intervalle, soweit sie für Hören und Singen im Schulunterricht in Frage kommen. Nach Rolle, „Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts“ (s. Quw.), ist es der einzige Mangel unserer Notenschrift, daß man an ihr die Lage der ganzen und halben Stufen nicht ohne weiteres ersehen kann. Bei unserer so anschaulich dargestellten Tonleiter ist auch dies möglich. Die Kinder müssen sich nun Klang und Lage der Halbtonstufen so fest einprägen, daß sie diese sogar ohne eigenes Singen hören und die entsprechenden Noten bei geschlossenen Augen sehen können, damit auch bei gewöhnlicher Schreibweise, ohne dies Hilfsmittel, klare Erkenntnis und sicheres Können vorhanden sei. „Die Einprägung geschehe aber gründlich und immer in Verbindung mit den Notenplätzen, damit die Schüler mit den Tonverhältnissen vollkommen heimisch werden.“ (Rolle S. 58.) Vielleicht bauen wir uns sogar zur festen Einprägung für alle Durtonleitern ein besonderes Modell, bei dem die Dreiklangstöne an metrisch bevorzugter Stelle stehen und die Halbtonschritte recht klar hervortreten:

Der Oktavsprung bei der zweiten Quint ist in G- (und F-) Dur empfehlenswert. Unterstützt wird die Auffassung und Einprägung der Halbtonstufen durch dieselben Vokale der Eischen Tonworte, bei meinen

Stufenfilben durch dieselben Konsonanten (lo, lö, lo — mu, mi, mu), ferner etwa durch einen Singtext, der die Sache bezeichnet, bei 8 7 8 — und 3 4 3 — „kleiner Schritt“ oder bei 8 7 8 8 und 3 4 3 3 „halbe Stufe“. Läßt man diese Wendungen, „Armelodie“ und ihre Gegenstimme, gleichzeitig, also zweistimmig singen und dabei die Noten zeigen, dann empfinden und sehen reifere Schüler, wie sich die einzige Quart der Durtonleiter, die nur aus ganzen Stufen besteht, die übermäßige, zur Sext erweitert, und wie die einzige Quint, die zwei halbe Stufen enthält — und zwar an ihren Grenzen — die verminderte, sich bescheiden zur Terz zusammenzieht. Auch wenn wir uns mit dem Unterscheiden großer und kleiner Terzen befassen, wird das Ohr durch das Auge unterstützt. Nach der gehörmäßigen Feststellung der drei großen Terzen bestätigt das Auge durch Prüfung der Entfernungen in der Tonleiter, daß nur auf die I., IV. und V. Stufe zwei große Schritte (Ganztöne) folgen.

An einer so dargestellten Tonleiter lassen sich, wenn man einen ergänzenden Zwischenruf zu Hilfe nimmt, ebenfalls die Ausweichungen nach der Ober- und Unterdominante, sowie nach der parallelen Molltonart zeigen. Von C aus wollen wir Verwandte besuchen. g f e || aber (Zuruf!) g fis g - || Es wird der Platz für fis dicht neben g gezeigt. g fis | f e: vor dem Singen des f muß man dessen Zielton e innerlich deutlich hören, ähnlich wie steigend das fis als Zielton zum g gebracht werden muß: e f | fis g. Bei der Ausweichung nach F zeigt der Lehrer unter gleichzeitigem Zuruf den Platz für b dicht neben a: c b a - || a h c - || c h | b a || a b | h c ||¹⁾ Nach a-Moll: c h a gis | a - - 0 || (gis dicht neben a.) Zurück: a h c - ||

Beim Aufbauen der Hauptdreiklänge kann man die den rhythmischen Veränderungstäfelchen angefügten Terzen (in Zwischenräumen und auf Notenlinien) benutzen, indem man sie über den jeweiligen Grundtönen, der I., IV. und V. Stufe, mit Heftzwecken befestigt.

Der tonische Dreiklang als hohe Akkordsäule

Dreiklangsmotive sind bereits an Hand der Tonleiter gezeigt und gesungen worden. Selbstverständlich kann man sie auch gleich am senkrechten Akkordbild zeigen, hier aber mit einem wagerecht gehaltenen Zeigestäbchen. Die Noten für die Töne des mittleren Tonumfangs treten in der hohen Säule (wie in der Tonleiter) durch ihre Stärke hervor und deuten so das Ausgangsgebiet an, das erst allmählich erweitert wird. Ob Grundton, Terz oder Quint den tiefsten Ton der Akkordsäule bildet, ist belanglos. Die Säule dient vorwiegend melo-

¹⁾ Vergl. auch Tafel VII und Ruglers Unterrichtsstizzen. Hug Lpz.

dischen Zwecken. Wenn man ausnahmsweise alle Töne gleichzeitig auf dem Klavier anschlägt, um zu horchen, wie schön sie sich vertragen, läßt man noch einen ganz tiefen „Grundton“ als Fundament hinzufügen. Zusammenklänge zweier gleichzeitig gesungener oder gespielter Töne behorchen wir auch genau — die lieblichen Terzen, die leere Quint, die wenig befriedigende Quart; die eine Sext, die oben ihren festen Stützpunkt (die Decke) hat, und die andere, der dieser Stützpunkt fehlt; die Oktave, die fast wie ein Ton klingt — und zeigen die Noten im Akkordbild. Die Kinder freuen sich, wenn die leere, hohle Quint durch die dazwischenliegende Terz ausgefüllt und die unbefriedigende Quart durch die darunterliegende Terz ergänzt wird. Gelegentlich einmal stellen wir auch fest, welche Intervalle zusammen eine Oktave ausmachen: Terz + Sext, Quint + Quart, fragen uns wohl auch, wie der Widerspruch $3 + 6 = 8$ und $5 + 4 = 8$ zu erklären ist¹⁾. Hauptsache sind aber die zahlreichen einstimmigen Auswertungsmöglichkeiten, von den einfachsten und bekanntesten Motiven und Signalen zu schwierigeren und neuen fortschreitend (Erfindungs-, Hör- und Singeübungen). Vor dem Singen versucht jeder Einzelne erst innerlich zu hören. Die Dreiklangstöne des mittleren Tonumfangs prägen wir uns möglichst so sicher ein, daß die richtige Tonvorstellung geweckt wird, sobald wir auf die Noten gucken. Klingt's, wenn der Lehrer leise an der Säule auf- und abwärts geht, sogar Zickzackbewegungen ausführt? Zur Kontrolle einmal sanft singend einsetzen, sobald ein besonderes Zeichen gegeben wird. Bei Übungen, die eine gewisse Regelmäßigkeit aufweisen, empfiehlt sich eine vorherige kurze Ankündigung, etwa: mit Wiederholung eines jeden Tones, oder: mit Überspringen des nächsten Tones. Vielleicht verbinden wir auch einmal singend die Benennung der Intervalle mit der Sache selbst, mit ihrer einstimmigen Ausführung, s. Notenbeispiele.

Melodische Auswertung eines tonischen Dreiklangs; s. erstes Akkordbild auf Tafel I. (Ähnlich in andern Tonarten!)

1) Beim Dreiklang: $3 + 3 = 5$, $3 + 4 = 6$!



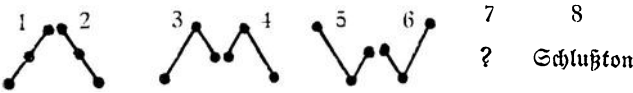
Mit Überschlagen eines Tones

Diese Übungen können auf relative oder absolute Tonbenennungen und auf Tonbildungssilben oder geeignete Wörter wie: nun, neu, Mai, lau, schön, gesungen werden. Nichts übertreiben! Wo der volle Stimmumfang noch nicht vorhanden ist, von den tiefsten und höchsten Tönen absehen. Den Klassen, die in der Intervallbenennung noch nicht ganz sicher sind, kann es Freude bereiten, Intervalle auf Zuruf zu singen. Der Lehrer zeigt etwa c^2 und sagt: fallende Sept! Die Schüler singen $c^2 e^1$. Jetzt erst zeigt der Lehrer die Note des letzten Tones und hält sie als neuen Ausgangspunkt fest.

Der tonische Dreiklang mit seinen beiden Umkehrungen
(Auf Tafel I—IV und VI am Anfang des 2. Systems)

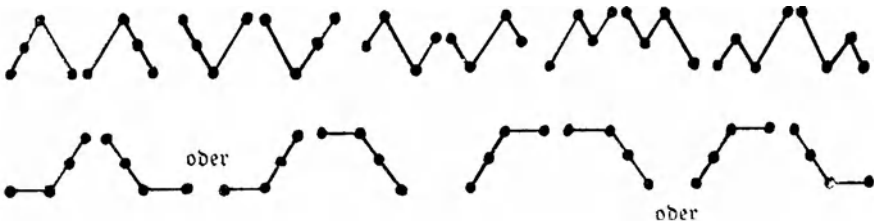
In gemeinsamer Arbeit werden aus der Grundform die beiden Umkehrungen gewonnen. Wie man sie bezeichnet, ist Nebensache; Hauptsache bleibt das einstimmige Singen (in gebrochenen Akkorden) und das Hören. Jeder dreistimmige Akkord läßt (ohne Tonwiederholung) 6 melodische Auswertungen zu, denen man am besten eine geeignete Schlußwendung anfügt:

Dreitönig :



Durch Veränderungen und Verbindungen entstehen zahlreiche neue Auswertungsmöglichkeiten, von denen einige kurz als Buchstaben bezeichnet werden können (A V M W Z schräges Z).

Viertönig :



Fünftönig :



Alle diese Formen können auch mit Wiederholung jedes einzelnen Tones gesungen werden. Will man den tonischen Dreiklang mit seinen beiden Umkehrungen im Zusammenhang melodisch auswerten, dann beginnt man am besten mit dem tiefsten Akkord. Alle drei Akkorde, vom tiefsten bis zum höchsten, werden in derselben Weise (unter Beachtung einer und derselben melodischen Kurve) „gebrochen“¹⁾. Nun schreitet man rückwärts, vom höchsten bis zum tiefsten Akkord und benutzt entweder dieselbe melodische Kurve oder — was musikalisch eher befriedigt — ihr Spiegelbild, s. Notenbeispiele zur 1. Gruppe der 2. Zeile von Tafel III.

Vorwärts ↑ rückw. ↓ od. rückw. ↑

Nur die äußeren Töne Mit Tonwiederholung

Luftaktig (Auch als Kanon zu singen)

¹⁾ Die Aufgabenstellung sei sehr knapp aber deutlich und werde unterstützt durch eine Handbewegung oder durch Tippen der Melodiekurve in die Luft.

Man wird das Ohr auch auf das Charakteristische im Zusammenhang dieser Töne (summend und am Instrument) hinlenken, wie der Akkord in seiner Grundform fester und sicherer auf seinem untersten Ton ruht, als wenn die Terz das Akkordgebilde tragen muß, und wie endlich die 2. Umkehrung als Abschluß gar nicht in Frage kommt. Bei Harmonie-Hörübungen dieses kleinen Gebietes zeigen die Schüler bei geschlossenen Augen mit Handzeichen oder besonders verabredeten einfachen Zeichen, ob Grundton, Terz oder Quint unterster Ton ist (kontrollierbare Einzelleistungen ohne großen Zeitaufwand), bei vorgesungenen oder vorgespielten gebrochenen Akkorden in ähnlicher Weise die einzelnen Töne und dann die entsprechenden Noten an der Tafel.

Die dreistimmigen Verbindungen der Hauptharmonien (Radenzen) ¹⁾

Unsere Anordnung der Harmonien gestattet die Bildung der verschiedensten Tonschlüsse. I IV I V I ermöglicht sowohl die „einseitigen“ Radenzen I IV I und I V I wie auch den vollständigen Tonschluß in vorliegender Form und — unter Ausschaltung der eingeschobenen Tonika — als I IV V I, dabei immer die Dominante ohne oder mit Septime (Gleitton). Für die Notierung des Tonschlusses in seiner kürzeren Form I IV V I wählten wir meistens die weniger bequeme Tonlage. Schreitet man bei I IV V I von IV nach I zurück, oder überschlägt man die V, dann hat man I IV I gewonnen. Auf ähnliche Weise erhält man hier auch alle andern Formen. Ein genaues Rückwärtschreiten in der vollständigen Form ergibt den Fall, daß ein Plagal-schluß einem authentischen angehängt ist. Wer über die Hauptdreiklänge zur Tonleiter gelangt (Es), wird mit geeigneten Teilen der 2. Zeile beginnen, während andere Methodiker sich erst später den Radenzen zuwenden.

Wenn für das Notensingen auch die vielfachen melodischen Auswertungen zweifellos die Hauptsache sind, so wird man doch ebenfalls das Hören der Harmonien und Harmoniefolgen pflegen und dabei eine

¹⁾ Die Dur-Tonleiter und die Radenz sind das Hauptübungsfeld für alle Treff- und Hörübungen“. M. Alf: „Der Schulmusikunterricht“, S. 135. (f. Quw.) „Neben den Hörübungen, den Ton- und Stimmbildungsübungen gehören diese grundlegenden musikalischen Übungen (Grundton, Leitton, halbe Stufen, Dreiklang und seine Umkehrungen, Radenz, Dominantvierklang) zur eisernen Ration jeder Stunde. . . die die Schüler nach Inhalt und Begriff absolut sicher beherrschen müssen“. Dahlke: Arbeitsprinzip im Schulmusikunterricht, 2. Aufl. 1930, S. 78/79, Berl. Baedeker, Essen.

„Nicht bloß am Lied selber, sondern an unzähligen vorbereitenden und grundlegenden Übungen für den zwei- und dreistimmigen Gesang kann auf die Zusammenhänge zwischen Harmonik und Tonalitätsbewußtsein eingegangen werden. . . Dies alles ist nicht Harmonielehre, sondern Erziehung zum harmonischen Bewußtsein“. Dr. R. Gref und W. Wisze: Der Musikunterricht in der Schule. (f. Quw.)

Benennung nicht entbehren können. Welche man wählt, ob (römische) Ziffern oder Klang- (Funktions-)buchstaben, ist Nebensache. Die Bezeichnung Unterdominante (U) schien uns für den Schulmusikunterricht praktischer zu sein als Subdominante (S)¹⁾. Von der Gegenüberstellung Oberdominante (O) sahen wir bei der schriftlichen Benennung schon deswegen ab, weil wir auch die Septime hinzufügen und es nicht ratsam ist, von einem Oberdominantseptimenakkord zu sprechen.

Bei den Kadenz in der Oktavlage ist im Schlußakkord der untere Grundton klein hinzugefügt worden. Er kommt dann in Frage, wenn man beim vorletzten Akkord die 7 nicht durch Terzsprung der Unterstimme, sondern durch ihre Teilung gewinnt (der vierstimmige Dominantklang erfordert dann einen vierstimmigen Schlußakkord), ferner bei gewissen melodischen Auswertungen, z. B. h g f d | c ||. Im Anfangs- und Schlußakkord der Kadenz in der Terzlage ist die Quint als tiefster Ton nur dann berechtigt, wenn eine 4. Stimme (Baß) dazu erklingt. Andernfalls empfiehlt sich beim Akkordsingen und -spielen eine Verdoppelung des Grundtones. Das deuteten wir durch Einklammern der Quint an.

Auf den symbolischen Charakter der Grundtonnoten (ruhig liegendes Rechteck und auf der Spitze stehendes, wankendes Quadrat) wurde bereits hingewiesen. Die offene Form dieser Noten gestattet es, sie zur weiteren Unterscheidung und Charakterisierung der Hauptharmonien nach eigenem Wunsch verschiedenfarbig auszufüllen.

Beim dreistimmigen Singen von Tonschlüssen wird man vielleicht zunächst einen Rhythmus summen und gleich darauf oder nach dem Singen einen geeigneten Text suchen lassen. Man kann auch den Rhythmus durch Darbietung eines Textes geben (voll- und auftaktig), zu dem die Kinder dann die passenden Harmonien suchen, z. B. Orgelklang. Kommet herbei! Mit Herz und Mund. Immer sanft und rein! Der Klang erfreut das Herz. Gelegentlich einmal läßt man vielleicht einen kurzen dreisilbigen Text, der nur eine „einseitige“ Kadenz (I V I oder I V I) gestattet, sich allmählich entwickeln: Nehmt mich mit, nehmet mich mit, nehmt mich doch mit, nehmet mich doch mit! Durch Voransetzen des Empfindungswortes „o“ gewinnen wir vier neue, auftaktige Formen. Welche Harmoniefolgen, Sattarten und Rhythmen wählen wir für diese 8 Texte?²⁾ Ein ähnliches Beispiel: Singt dem Herrn, singet dem Herrn, singt Gott dem Herrn, singet Gott dem Herrn! Auftaktig: Lobsetzget usw.

¹⁾ Auch manche Lehrbücher wie Louis und Schulle (s. Dum.) bevorzugen den Ausdruck U n t e r d o m i n a n t e.

²⁾ Vgl. die später folgenden Notenbeispiele.

Läßt man bei langsamem dreistimmigen Singen der Kadenz I IV I in der Oktavlage und der Folge I V I in der Quintlage die Oberstimme ihren Ton ununterbrochen aushalten — die beiden andern Stimmen können auch auf dem Harmonium oder Klavier gespielt werden —, so vernimmt man, daß dieser eine Ton zwei verschiedene Aufgaben, „Funktionen“, zu erfüllen hat. Der obere Grundton des tonischen Dreiklangs wird inzwischen Quint des Unterdominantklanges, und die Quint der Tonika dient vorübergehend der Dominanharmonie als oberer Grundton. Ähnlich ist's bei der Harmoniefolge IV V⁷ mit der 4. Stufe, die zunächst als Grundton ihres Dreiklangles auftritt und dann durch die Bewegung der beiden andern Stimmen zur abwärts führenden kleinen Septime der Dominanharmonie gemacht wird. Interessant ist die Beobachtung, daß uns gerade die 1., 4. und 5. Stufe in doppelter harmonischer Bedeutung entgegentreten. (Fortgeschrittene: Wichtig für Liedbegleitungen; etwa rechte Hand natürliche, volkstümliche Zweistimmigkeit, gestützt durch den Bass der linken Hand.)

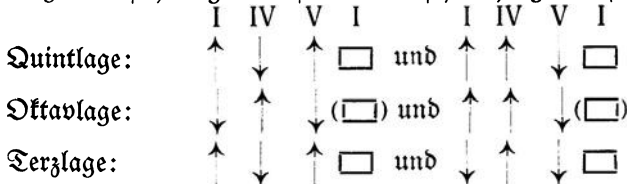
Das Hören der Harmoniefolgen kann entweder vorwiegend gefühlsmäßig geschehen: das Gefühl der Ruhe (T), der stärkeren Spannung mit Leitton (V), oder noch stärker, mit Leit- und Gleitton (V⁷), der geringeren Spannung ohne Leitton (IV), oder genau analysierend, indem das Ohr mit der Spitze des Beobachtungsfegels gewissermaßen am ausgehaltenen Akkord auf- und abwärts gleitet¹⁾, und endlich in der Weise, daß man seine Aufmerksamkeit vorwiegend auf die Folge der Grundtöne richtet. Bedeutend leichter als inneres Hören jedes Einzelnen ist selbstverständlich das gemeinsame Singen, indem z. B. die einzelnen Töne eines angeschlagenen Akkordes steigend und fallend gesungen werden. Die gehörten Harmoniefolgen werden an der Notentafel gezeigt und durch Handhaltungen angedeutet (die Grundtöne).²⁾ Bei geeigneten Liedern oder kleinen Instrumentalsätzen können die Schüler auch die zur Melodie gehörende harmonische Grundlage dreistimmig summen und dabei selbst hören, wann die Melodie einen Wechsel der Harmonien verlangt, und welcher Art er sein muß.

Die zahlreichen melodischen Auswertungsmöglichkeiten der dreistimmigen Tonschlüsse gewähren dem Schüler ein reiches Feld für eigene Betätigung in der Schule und daheim. Daß jeder Akkord steigend oder fallend oder in beiden Richtungen gesungen werden kann,

¹⁾ Es ist eine psychologisch interessante Tatsache, die auch schon von Schülern festgestellt werden kann, daß bei diesem Auf- und Abwärtswandern die einzelnen Töne, auf die man jeweils seine besondere Aufmerksamkeit lenkt, scheinbar durch ihre Stärke aus dem Gesamtklang hervortreten.

²⁾ S. auch Frieda Löbenstein: Der erste Klavierunterricht S. 56: Funktions- Singe- und Hörübungen. Verlag Bieweg, Berlin-Lichterfelde.

auch mit Wiederholung eines jeden Tones, ist allgemein bekannt. Folgende einstimmige Ausführungen dürften melodisch recht gut befriedigen:



(Die eingeklammerte Grundtonnote bei der Oktavlage soll andeuten, daß dort entweder der hinzugefügte tiefe Grundton oder die Terz als Schluss-ton gesungen wird). Der Wert für das Notensingen wächst aber, wenn man neue Formen hinzunimmt, etwa unter Beachtung der bereits auf S. 41/42 gezeichneten 3-, 4- und 5-tönigen Richtungslinien. Selbstverständlich kann man auch, ohne ein Schema inne zu halten, die einzelnen Akkorde in verschiedener Weise „brechen“, melodisch auswerten (sogar unter Auslassung eines Tones). Dann ist eine kurze, zusammenfassende Ankündigung der verlangten Form, etwa durch Andeuten der Kurve mit dem Zeigefinger und durch wenige Worte (z. B. „oben, unten, Mitte!“) unmöglich. Man zeigt dann eben die einzelnen Noten (mit wagerechtem Stäbchen) in den Akkordbildern. Die Umkehrungen aller dieser Singübungen, die Hörübungen, dienen, da die betreffenden Noten in den Akkordbildern gesucht werden, gleichzeitig dem melodischen und harmonischen Hören. Schüler stellen, bisweilen nach ruhiger Überlegung daheim, selbst zahlreiche Aufgaben zum Singen und Hören.

Einer wohl kaum beachteten Auswertungsmöglichkeit sei noch besonders gedacht, der zweistimmigen. Während die eine Stimme in langen Notenwerten ihren bekannten Weg geht, fällt der andern die Aufgabe zu, die Töne der beiden fehlenden Stimmen nacheinander zu bringen, auch mit gelegentlicher Tonwiederholung, etwa in gleichmäßiger Viertelsbewegung. Liegt hierbei die langsam fortschreitende Stimme oben oder unten, dann erinnert diese Übung an die Eiszsche mit den Vergleichstönen; tritt sie als Mittelstimme auf, dann zwingt sie die andere — immer unter scharfem Horchen auf die ruhige Stimme — zu großen Sprüngen: Quinten, Sexten, vielleicht auch zu einem Septimensprung.

Nach einigen dreistimmigen Kadenzten folgen etliche der zahlreichen Auswertungsmöglichkeiten einer einzigen Zeile — nur $\frac{3}{4}$ einer Zeile! (Tafel I, Zeile 2.) Auswahl, Ergänzung und sinngemäße Übertragung nach anderen Tonarten bleibt dem Lehrer überlassen¹⁾.

¹⁾ Zahlreiche Auswertungsmöglichkeiten in A. Schiegg's Gesangschule „Das deutsche Lied“, Oldenbourg-München, und S. Brey: „Das elementare Notensingen für höhere Lehranstalten“, Böhmer-Verlag, Prag. Etliche auch im Anhang mancher Liederbücher, ferner in A. Strubel's „Tonalitätsübungen“, Merseburger, und G. Göze: „Deutsche Gesangschule“, Bieweg, s. Quv.

Als Kanon:

Wird oft verwandt

Mit Wiederholung eines jeden Tones¹⁾ 1) oder

Auftaktig!

(Grundtöne hervorgehoben)

Detailed description: The page contains a musical score for a canon exercise. It begins with the instruction 'Als Kanon:' and shows two staves of music with block chords. The second section is labeled 'Wird oft verwandt' and also features block chords. The third section, 'Mit Wiederholung eines jeden Tones', shows a single melodic line with repeated notes, with a '1)' above the first measure and '1) oder' to the right. The fourth section, 'Auftaktig!', is in 6/8 time and shows a melodic line with repeated notes. The final section, '(Grundtöne hervorgehoben)', shows a melodic line with repeated notes, where the first notes of each measure are marked with a 'u' (underline) to indicate they are the root notes.

leicht geschieht es auf den Text „Septime fällt“, „Terz steigt“ (in G: c c c | \hat{h} , fis | \hat{g}), der bei häufiger Verwendung zu einer beachtenswerten Gedächtnisstütze werden kann. (Eingend die Bezeichnung der Sache bringen.) Eine so geschulte Klasse wird dargebotener Vokal- und Instrumentalmusik anders gegenüberstehen, als wenn nur gesungen worden wäre, und auch im Lied- und Chorsingen werden sich die Früchte einer derartigen Schulung zeigen.

Sobald der Begriff „Septimenakkord“ gebraucht wird, ist der ausdrückliche Hinweis darauf, daß die 7 vom Grundton dieses Akkordes aus etwas ganz anderes ist als die 7. Stufe, die Septime der Tonart oder Tonleiter, durchaus angebracht. Auch hier kann das Auge dem Ohr zu Hilfe kommen, zumal die großen Akkordbilder durch das Hervorheben der Grundtöne (\square und \diamond) recht übersichtlich geblieben sind.

Einige Notenbeispiele für die melodische Auswertung solcher Akkordsäulen; zur Auswahl, Ergänzung und sinngemäßen Übertragung in andere Tonarten.

Der Lehrer oder ein Schüler zeigt in den hohen Akkordsäulen I V⁷ I am Anfang der 3. Zeile von Tafel IV etwa:

Sexten

Reine und verm. Quint, reine u. überm. Quart

Auch Oktave tiefer

Sequenz (Auch einzelne Viertakter daraus verwendbar)

Beliebte Tonbildungsübung Zum Reigen herbei

Ein Jodler

Die drei Hauptakkorde als hohe Akkordsäulen

Dadurch, daß die jeweiligen Grundtöne, die eigentlichen Träger der Harmonien, eine besondere Form zeigen und dem Auge als Stützpunkte dienen, ist das ganze Bild klar und übersichtlich geworden. Die Dominantharmonie bietet sich als Drei- und Vierklang dar. Dem Unterdominantklang fügten wir (als kleine Note rechts neben dem Akkordbild) die „6“ (sixte ajoutée) hinzu, da sie nicht nur häufig in der Instrumentalmusik, sondern auch in Liedern vorkommt. Die hohen Säulen wollen nicht so, wie sie dort stehen, wagerecht gelesen werden, sondern bringen für die melodischen Auswertungen dieser Harmoniefolgen im allgemeinen alle Töne im Umfang des Schulgesangs. Es ist dabei belanglos, welches Intervall tiefster Ton der Säule geworden ist — man möge sich noch einen ganz tiefen Baß dazu denken —, und scheinbare Quinten- und Oktavparallelen sind durchaus nicht als solche gemeint. Bei etwaiger dreistimmiger Ausführung einer Kadenz in weiter Lage kommt die in der zweiten Zeile beachtete gute Stimmführung selbstverständlich zur Anwendung.

Einstimmige Sing- und Hörübungen unter Benutzung der hohen Akkordsäulen I IV⁽⁺⁶⁾ V⁷ I auf Tafel II und I. (Ähnlich in andern Tonarten)

Die rhythmisierten dreistimmigen Beispiele der Tafeln I—IV

Mit Absicht wurden die einzelnen Stimmen so geführt, daß sie selbst bei einfachen Schulverhältnissen keine Schwierigkeit bereiten. Die Sätzchen lassen sich auch zweistimmig singen, mehrere sogar in verschiedener Weise: 1. + 2., 1. + 3., 2. + 3. Das harmonische Leben wurde wesentlich bereichert; wir begegnen außer den Hauptharmonien mehrfach ihren Parallellängen, den Molldreiklängen auf der VI., II. und III. Stufe. Die Tonika-Parallele folgt entweder der Dominante (einen Trugschluß bildend) oder der Tonika. Die Unterdominant-Parallele tritt in ihrer gebräuchlichsten Form auf, in der Umkehrung, die eine IV. Stufe mit hinzugefügter Sexte ist, und der Molldreiklang der III. Stufe erscheint an der Stelle, wo er unserm Ohr am geläufigsten ist, in der fallenden Tonleiter, 8 7 6 (Tafel IV) zwischen der Tonika oder deren Parallele und der Unterdominante. (Man ändere den Anfang auch, indem man die Tonika als Halbe erklingen und ihr die III. Stufe folgen läßt.) Der kadenzierende $\frac{3}{4}$ -Akkord erhielt als Benennung eine I und V mit einem Fragezeichen, um anzudeuten, daß er seinem Notenbild nach ein tonischer Dreiklang ist, seinem Klange nach aber mehr ein Dominantklang wie der folgende, zu dem er sich entwickelt, oder den er gebieterisch nach sich zieht.

Der abgeschnittene Fuß (V^7) beim vorletzten Akkord der Tafel I soll andeuten, daß hier der Grundton des Dominantseptakkordes fehlt. Außerdem wurde der Akkord als verminderter Dreiklang der VII. Stufe bezeichnet. — Diese dreistimmigen Sätzchen bieten ebenfalls Gelegenheit, auf Wesen und Wirkung von Durchgangstönen und Vorhalten einzugehen. Wie weit alle diese Möglichkeiten ausgenutzt werden können, hängt vom Stand der Klasse ab. Vielleicht berücksichtigt der Lehrer, der sich sonst meistens nach dem Durchschnitt der Klasse richtet, auch einmal für ein paar Minuten vorwiegend diejenigen Schüler, die Harmonien und Harmoniefolgen besonderes Interesse entgegenbringen.

Ausweichungen nach den Sonarten der Ober- und Unterdominante (Tafel VII)

Die beiden gleichzeitig erklingenden Halbtonschritte der ersten beiden Takte legen die Ausgangstonart aufs bestimmteste fest. In C-Dur z. B. riegelt das h ab nach der Seite der Unterdominante (F hat b), das f gegen die Oberdominante (G hat fis).¹⁾ Die beiden Töne, die zusammen die übermäßige Quart oder ihre Umkehrung, die verminderte Quint, ergeben, bilden die Trennungswände zwischen der Ausgangston-


¹⁾ Vgl. Heuberger, Anleitung zum Modulieren, S. 4 (f. Dur.)

art und ihren nächsten Verwandten. Wenn statt des Halbtonschrittes e f ein Ganztonschritt, e fis, gesungen wird (ebenso statt c h : c b), ist schon die Trennungswand durchstoßen, die Höhe des schützenden Trennungswalles überschritten. Wir vermögen nicht, an der Stelle stehen zu bleiben (hören!), sondern werden schon deutlich von der neuen Tonika angezogen. Durch Verwandlung des Halbtonschrittes in einen Ganztonschritt wird aus dem abwärtsführenden Gleitton ein aufwärtsstrebender Leitton und umgekehrt aus dem Leitton der alten Tonart der Gleitton der neuen. Bei langsamem, hörendem Singen (absichtlich notierten wir in halben Noten) spüren die Sänger ganz deutlich, wie im ersten Takt von 1a durch den revolutionären Ganztonschritt sogar der feste, herrschende Grundton entthront und zum abwärtsführenden Gleitton gemacht wird, der im folgenden Takt einen Halbton tiefer seine Aufgabe als zart schwebende Terz angewiesen erhält (Funktionswechsel). Aber die neue Tonart sitzt nicht fest im Sattel: bei der nächsten Bewegung macht die eine Stimme statt des ihr gemäßen Halbtonschrittes einen Ganztonschritt abwärts. In demselben Maße, wie die Kräfte sie verlassen, wachsen in der andern Stimme wieder Kraft und Mut. Die neue Energie treibt aufwärts, und am Schluß von 1b sitzt der alte Grundton wieder so ruhig auf seinem Thron, als wenn nichts geschehen wäre.

So möchte diese Tafel VII Ohr und Empfinden schärfen für das Kräftespiel, das sich in der Musik vollzieht: Spannung und Lösung, Dissonanz und Konsonanz, Angriff und Gegenstoß. Auch bei dieser schönen Aufgabe werden das hörende Ohr und das feine Empfinden mit herzlichem Dank die Hilfe entgegennehmen, die ihnen das scharfe Auge und der klare Verstand freundlich anbieten.

Die Benutzung der Tafel VII dürfte dann angebracht sein, wenn mehrere Lieder mit Ausweichungen gesungen worden sind, und die Schüler vielleicht auch bei kleinen Instrumentalstücken Übergänge nach anderen Tonarten beobachtet haben.

Schreiten wir einmal versuchsweise in den Takten 2a immer weiter nach der Seite der Unterdominante fort, dann gelangen wir von D über G, C und F nach B¹⁾. Es wird die Schüler interessieren, wenn sie erfahren (L singt und spielt vor), daß sie genau denselben Weg gegangen sind, den Haydn einschlägt im Rezitativ: „Es bringe die Erde Gras hervor“ (3. Schöpfungstag), das vom hellen Bach (in D) überleitet nach der Arie vom frischen Grün (in B). Welches wäre der umgekehrte

¹⁾ Bitte die Reihenfolge: 4., 3., 1. und 2. Zeile beachten! Um den Raum möglichst gut auszunutzen, mußte die Tonart ohne jedes Vorzeichen (C) in das System mit dem  rücken.

Weg? (Die Takte 2b). Welcher erfordert die meisten Kräfte? Warum wohl? — Ein Vergleich der Notenbilder in F und G, ebenfalls in C und D, ergibt vielleicht eine kleine Unterhaltung über das Transponieren beim Singen und Spielen.

Typische Formen der Zweistimmigkeit (Tafel VIII)

Bevor die Tafel benutzt wird, haben die Kinder zweistimmig gesungen und auch besondere Formen der Zweistimmigkeit aufmerksam beobachtet. Diese Zusammenstellung gewährt nun einen klaren Überblick, vertieft die Einsicht und will ebenfalls der Übung und Befestigung dienen. Einige Beispiele eignen sich auch sehr gut zum Transponieren: in der neuen Tonart a) mit absoluten Tonnamen singen, oder b) mit der Wandernote zeigen, oder c) niederschreiben. Zu einigen Übungen wird man vielleicht geeignete Texte suchen lassen. Die Schüler beachten, wie die 2. Stimme immer selbständiger wird. Zuerst gehen die Stimmen miteinander wie zwei kleine Kinder, die Hand in Hand eng nebeneinander schreiten (Terzen), oder die im Reigen bei Handfassung den Abstand erweitert haben (Sexten). Allmählich werden aber die einzelnen Stimmen selbständiger, sowohl in melodischer als auch in rhythmischer Beziehung. (Vielleicht ein Hinweis auf Freundschaften und Ehen mit größerer und geringerer Abhängigkeit.) Bei der Tonleiterstrecke mit einem Vergleichston¹⁾, kann der Vergleichston auch eine Oktave höher (als Oberstimme) gesungen werden. Die mittlere Übung der 2. Zeile (Terzen und Sexten) möge man gelegentlich einmal teilen: 8 7 6 5 - - || 5 6 7 8 - - ||. Wir achten genau darauf, wo bei der steigenden und fallenden Tonleiter die Terz in die Sext überspringt und umgekehrt. Wie heißt dieselbe Wendung in D-, B- und Es-Dur, wie der Hornsatz in F- und A-Dur? Wer singt es? Wer schreibt es zu Hause nieder? Die Gegenüberstellung des 2. und 3. Beispiels der 1. Reihe, sowie des ersten Beispiels in Zeile 1 und 3 wird niemand unterlassen.

Die letzte Zeile bringt eine Wiederholung des ersten Motivs von einer andern Stufe aus (Sequenz) und eine Nachahmung (Imitation) desselben Motivs in der andern Stimme (Unterstimme). Damit die kleinen Sänger die Wirkung der Vorhalte (Schreyer: besser „Zurückhalte“) deutlicher empfinden, lasse man die Oberstimme den 5.—7. Takt auch einmal ohne die Vorhalte singen, im Rhythmus der Unterstimme, in Terzen und Sexten²⁾. Die Halbtonerhöhung g gis empfinden wir melodisch als ein Zeichen des Willens zu weiterem Steigen (gis a);

¹⁾ Entnommen der Gesangschule von G. Göze, Verl. Bieweg.

²⁾ Derartige Gegenüberstellungen („Es könnte auch f o sein“: [vormachen]) sind oft sehr empfehlenswert.

reifere Schüler werden die Stelle zugleich harmonisch als Dominante der Tonikaparallele erkennen. So eignet sich auch diese Tafel für untere und obere Stufen.

Die Molltonarten (Tafel IX und X)

Die Grundtonnote der Tonika und Unterdominante in Moll hat, da es sich um einen wesentlich anderen Klang handelt, ein anderes Aussehen erhalten, sie wurde schräg abwärts schraffiert. (Symbolik: dunkler, trüber, ernster¹⁾) Wie es in vielen theoretischen Büchern geschieht, deuteten wir bei der Akkordbezeichnung durch kleinere und größere römische Ziffern auf die Verschiedenartigkeit des Klanges hin (Moll und Dur)²⁾. Zur weiteren Unterstützung des Ohres durch das Auge übertrugen wir nun diese verschiedene Bezeichnungsart auch auf die Klangbuchstaben, und zwar in der Weise, daß wir den Mollklängen kleine Buchstaben gaben, dem Durklang selbstverständlich seinen großen Buchstaben ließen. Kadenz: t u D t; das ergibt mit den entsprechenden Notenformen zusammen ein einfaches, klares, äußerst einprägsames Bild. Den Verstoß gegen die Rechtschreibung wird Duden uns hoffentlich nicht übelnehmen, zumal es sich hierbei immer um Schüler handelt, deren orthographische Sicherheit durch diese kleine methodisch begründete Ausnahme nicht ins Wanken gerät, und er sich längst hat damit abfinden müssen, daß Musiker schreiben: in A-Dur, aber in a-Moll, kurz: in A und a. Hier haben wir die schönste Parallele zu unseren Klangbuchstaben T und t, U und u, = Tonika und Unterdominante in Dur und Moll.

Ein Blick auf unsere Molltonleitern zeigt, daß sich auch hier die räumliche Anordnung (große und kleine Abstände)³⁾ recht gut bewährt. Die Schüler hören nicht nur, wie sich der 3. Ton der Tonleiter nur wenig von dem 2. entfernt, sondern unterstützen diese Vorstellung auch durch das Auge. In das Gebiet der Quarte von 5—8 wurden alle Halbtöne eingezeichnet (die der erhöhten Stufen zur leichteren Unterscheidung mit kleineren Köpfen), sodaß man an Hand unserer Tonleitern das natürliche (äolische), das melodische und das harmonische Moll singen kann. Den Weg für die fallende melodische Molltonleiter deuten hier die unteren Bogen an (abwärts: ganze, ganze, dann halbe Stufe), den für die steigende die oberen (aufwärts: ganze, ganze, halbe Stufe); auf den übermäßigen Schritt der harmonischen Tonleiter weist die eckige Klammer (bezeichnend) hin. Die Treffschwierigkeit dieses Intervalls wird wesentlich vermindert, wenn man vor dem Singen des übermäßigen

¹⁾ Selbstverständlich gibt's auch Ausnahmen.

²⁾ Vergl. auch die rhythmisierten Beispiele der Tafeln I—IV.

³⁾ Schüler, die irgend ein Instrument spielen, werden die Ähnlichkeit zwischen einer solchen Tonleiter und den Tönen (Greiffstellen) auf ihrem Instrument bemerken.

Schrittes dessen Zielton (sowohl bei steigender als auch bei fallender Bewegung) scharf „ins Ohr faßt“, voraushört, und den sonst schwer zu treffenden Ton nur als eng benachbarten Vorton bringt¹⁾.

So wertvoll geeignete Hör- und Singübungen im Tonraum dieser Quart (5–8) sind, und so sehr sie den Einblick in den Aufbau unseres Tonsystems unterstützen, so wird man sich bei einfacheren Schulverhältnissen doch oft auf das Gebiet der kleinen Sext (1–6) beschränken müssen, das man noch durch den unteren Leitton, die erhöhte 7. Stufe, erweitert²⁾. 1 2 3 - (Sexte etwa: Ach, wie schwer! Große Not! Nun in Moll!) 3 2 1 - || 1 3 5 3 | 1 - - 0 || 1 2 3 4 | 5 6 5 - | 5 4 3 2 | 1 7 1 - ||. Etwas schwerer: 1 - 3 5 | 6 4 2 7 | 1 - 3 2 | 1 - - 0 ||. (Drei kleine Terzen, verminderter Septakkord auf der VII. Stufe) Man wird derartige Wendungen in Moll bisweilen auch im gleichnamigen Dur singen lassen, wenn nötig, an Hand der entsprechenden Durtafel oder mit Zeigen der Noten p l ä s e für die große Terz und große Sext. Einstimmige Auswertungen der Kadenzten, wie sie von Dur her geläufig sind, übertragen die Schüler nach Moll und zeigen die Noten an den Akkordgebilden oder an der Tonleiter. Musikalisch interessierte Schüler können solche kadenzierende Wendungen melodisch und rhythmisch reicher ausgestalten und zu Hause niederschreiben. Tonschlüsse werden auch mehrstimmig gesungen. Bei dargebotenen Liedern und Instrumentalstücken, einschließlich zahlreicher kleiner Improvisationen des Lehrers, zeigen die Schüler mit der Hand (manchmal bei geschlossenen Augen), ob sie Dur oder Moll gehört haben, etwa Dur hoch, Moll tief. Die singende Übertragung bekannter Liedzeilen von einem Tongeschlecht ins andere gelingt am leichtesten, wenn man vorher die betreffende Leiter oder den Dreiklang summt, um sich in dem neuen Tonraum heimisch zu fühlen. („Es waren zwei Königskinder“ und „Es geht bei gedämpfter Trommel Klang“ in Moll, „Roland der Rief“ in Dur.)

Kurz vor oder nach dem Totensonntag wird der Lehrer vielleicht Schuberts wundervolle Vertonung des Gedichtes „Der Tod und das Mädchen“ darbieten, wenn möglich mit einer Schülerin zusammen. Die andächtigen Zuhörer vernehmen hier u. a., wie sich der Dondichter im 2. Teil der parallelen Durtonart zuwendet („nicht zu strafen“), und wie er bei dem Wort „schlafen“ und im Nachspiel das Ganze im gleichnamigen Dur (D) beruhigend und erlösend ausklingen läßt.

¹⁾ Ähnlich liegt die Sache bei vielen anderen unbequemen Tonfolgen, woraus sich die natürlichste Hilfe ohne weiteres ergibt.

²⁾ Vergl. Heinrichs u. Pfusch, Martens u. Münnich: Frisch gesungen, Singbuch (f. Quw.) Einführung in a-, e-, d-, g- und c-Moll.

Die rhythmischen Tafeln (XI—XVI)

Allgemeines

Immer mehr bricht sich die Erkenntnis Bahn, daß die rhythmische Schulung im Musikunterricht nicht vernachlässigt werden darf. Wie sich die erste Einführung in das bewußte Erfassen des rhythmischen Geschehens und seiner schriftlichen Aufzeichnung gestalten kann, wurde bereits gezeigt. Die sorgfältige Beachtung der rhythmischen Seite bei allen Liedern, die gesungen (geübt) werden, wird immer ein wichtiger Faktor bleiben. Daneben können aber besondere Übungen an Hand unserer Tafeln (bei möglichst geringem Zeitaufwand) der rhythmischen Schulung wertvolle Dienste leisten. Wir halten es sogar für durchaus möglich, daß ein Chor erwachsener Sänger, der von Notnlängen und ihrer Verwirklichung kaum eine Ahnung hat, es bei gutem Willen mit Hilfe der Tafeln in verhältnismäßig kurzer Zeit zu einer achtbaren Sicherheit auf diesem Teilgebiet bringen und so zu einer vernünftigeren und schnelleren Übungsweise gelangen kann. Hinzufügen möchte ich noch, daß für ein Mitlesen vorgespielter Musik (vom Lehrer dargeboten oder über Schallplatte und Rundfunk) eine gute rhythmische Schulung von größter Bedeutung, ja unentbehrlich ist.

Abgesehen von Tafel XVI, die eine systematische Zusammenstellung zum Zweck eines klaren Überblickes bringt, enthalten die Tafeln keinen einzigen konstruierten Rhythmus. Weit aus die meisten Rhythmen sind Liedern entnommen, einige wenige auch bekannter Instrumentalmusik. Um bei dem beschränkten Raum von 5 großen Tafelseiten recht verschiedenartige rhythmische Gebilde zu bringen — immer aus lebendiger Musik —, und um möglichst keine wichtigen typischen Formen zu übersehen, gruppierten wir u. a. etwa 400 Lieder nach Taktarten und untersuchten ihren Rhythmus. Aus welchen Liedern (oder Instrumentalstücken) die gewählten Rhythmen stammen, wird bei jeder einzelnen Tafel angegeben werden. Die Tatsache, daß eine Umstellung der Takte oft auch neue Liedrhythmen bringt, dürfte geeignet sein, lebhaftes Interesse zu wecken. Durch die sorgfältige räumliche Anordnung wird die Auffassung und das Verständnis wesentlich unterstützt. Am Kopf jeder Tafel bringen wir vor der üblichen Taktbezeichnung die denkbar einfachste und klarste (s. auch S. 13), die übrigens Aug. Halm im ganzen 1. Band der Neuaufgabe seiner Klavierschule (Bärenreiter-Verl.) ausschließlich verwendet, und die auch für die Neuaufgabe des 1. Teiles des Hamburger Musikanten (s. Quw.) vorgesehen ist.

Übungen zur rhythmischen Schulung haben den Zweck, das rhythmische Empfinden zu pflegen und — dem Schreiben und Lesen ver-

gleichbar — die Fähigkeit zu entwickeln, für das rhythmische Geschehen das entsprechende Notenbild zu finden und umgekehrt Notenwerte in Tonlängen und Bewegungen umzusetzen (Übungen zum bewußten Empfinden und Hören und solche zum Verwirklichen oder „Realisieren“). Bei beiden Aufgabestellungen ist eine Verbindung mit dem Melos möglich: Man kann eine rhythmische Hörübung in Form einer sinnvollen improvisierten rhythmisch-melodischen Wendung oder einer Liedzeile geben und andererseits den Schüler anregen, beim Verwirklichen eines rhythmischen Notenbildes dem rhythmischen Leben melodisches hinzuzufügen. Mehr ins Einzelne gehend: Die Rhythmen können geklatscht oder geklopft und auf Tonbildungsfilben oder gegebene und gesuchte Texte gesungen, einige einfache auch durch verschiedene Schritte dargestellt werden. Gelegentlich klatschen zwei einzelne Schüler oder zwei Gruppen gleichzeitig Verschiedenes: metrisches Gleichmaß und rhythmisches Leben, auch einmal zwei untereinander stehende Reihen (Anregung zum polyphonen Hören!). Ferner: der Lehrer klatscht, singt oder spielt eine Zeile oder ausnahmsweise nur einen Takt und läßt die entsprechenden Noten suchen und zeigen oder schnell vom Platz aus angeben (etwa Zeile 4! Takt 3a!)¹⁾ Ein Schüler verändert klatschend oder singend eine rhythmische Zeile; Mitschüler geben die Art der Veränderung an. Der Lehrer bringt in Improvisationen immer mehr kleine rhythmische Varianten. Bei auffallenden Beispielen geben die Schüler auch an, wie sich Ausdruck und Eindruck geändert hat. Andere rhythmische Formen gewinnt man durch Umgruppierung (andere Reihenfolge) der Takte. Im $\frac{4}{4}$ - und $\frac{6}{8}$ -Takt kann man sogar von einer Takt Hälfte nach einer andern springen. Bei der Bildung von Viertakttern wird eine Wiederholung des 1. Taktmotivs im 2. oder 3. Takt recht oft von guter Wirkung sein, wie dies auch an Volksliedern zu beobachten ist: aabc, ferner abab, abac, aaab. (Hier ist der Rhythmus eines Taktes durch einen kleinen Buchstaben bezeichnet worden.) Auch eine Übung ähnlich wie sie Dietermann auf S. 75 seiner Methodik „Der Musikunterricht in der Volksschule“ (f. Quv.) empfiehlt, läßt sich mit Hilfe unserer Tafeln recht gut vornehmen: Während die Kinder etwa 4 Viertel klatschen (Tafel XI Zeile 1a), zeigt der Lehrer einen andern Takt, der dann anschließend von ihnen dargestellt wird. Sie lehren immer wieder von selbst nach 1a zurück und überlegen sich während der gleichmäßigen Viertelbewegung die Ausführung der vom Lehrer gestellten neuen Aufgabe.

¹⁾ Dies schnelle Herausfinden des richtigen Notenbildes bei ganz kurzen Improvisationen des Lehrers am Klavier bereitet vielen Kindern große Freude. Wenn die Schüler dabei angeleitet werden, sich vor jeder kleinen Improvisation das rhythmische Leben möglichst vieler Notenbilder fast gleichzeitig gegenwärtig zu halten, dürfte diese Übung als recht wertvoll bezeichnet werden, schon wegen des heilsamen Zwanges zu straffter Sammlung.

Außerdem sei auf die Verwendung der kleinen Veränderungstäfeln hingewiesen. Da auf Tafel XI—XIV jeder Notenlänge immer eine ganz bestimmte räumliche Ausdehnung (von links nach rechts) entspricht, lassen sich beispielsweise auf den Raum einer Viertelnote verschiedene Täfelchen dieser Größe decken (hinhalten — mit oder ohne Klammer — oder bei längerer Verwendung anheften), auf denen gedruckt ist: entweder $\frac{1}{4}$ -Pause, oder 2 Fähnchen = Achtel, oder 2 Balken = Achtel, Achtelnote und Achtelpause, punktiertes Achtel mit folgender $\frac{1}{16}$ -Note, ferner eine Triole. 23 der Decktäfelchen lassen sich für Tafel XI, XII, XIII und XIV in gleicher Weise benutzen. Die anderen 7 Täfelchen stellen die typischen Formen von $\frac{3}{8}$ -Takten dar und sind für Tafel XV ($\frac{6}{8}$ -Takt) bestimmt. Selbstverständlich gibt es auch die Möglichkeit, 4 dieser $\frac{3}{8}$ -Täfelchen nebeneinander zu einem Viertakter aufzubauen und dies Gebilde durch Austausch oder Überstellen einzelner Takte zu verändern. Ähnlich kann man unter den 7 Täfelchen, die ihrem Gesamtwerte nach 2 Viertel umfassen, 4 aufstellen und durch Umstellen oder Verwendung der noch übrigen 3 Täfelchen derselben

Veränderungstäfeln

a) für Tafel XI—XIV ($\frac{1}{4}$ -, $\frac{3}{4}$ - und $\frac{2}{4}$ -Takt)

The diagram shows various musical notations for 1/4, 3/4, and 2/4 time signatures. It includes examples of single notes, rests, eighth notes, and sixteenth notes, as well as more complex rhythmic patterns like triplets and beams. The notation is presented in a grid-like format with two rows of examples.

b) für Tafel XV ($\frac{6}{8}$ - und $\frac{3}{8}$ -Takt)

The diagram shows musical notations for 6/8 and 3/8 time signatures. It includes examples of eighth notes, sixteenth notes, and rests, arranged in a grid-like format with two rows of examples.

Die etwas abgeänderte Anordnung auf dem großen Bogen (vor dem Zerschneiden in einzelne Täfelchen) war notwendig, um den Raum möglichst gut auszunutzen. — Man wird beachten, wie sich die verschiedenen Formen aus einfachen Grundformen entwickeln und umgekehrt wieder auf diese zurückführen lassen. Das meiste davon können die Schüler (mit kleinen Hilfen des Lehrers) vor Benutzung der Veränderungstäfeln selbständig zusammenstellen.

Größe neue Formen bauen, die man auch bisweilen auf ihren musikalischen Wert untersucht. Sogar die 11 Täfelchen in Viertelgröße und schließlich die 4 kleinen im Achtel-Format lassen sich für weitere Veränderungen heranziehen¹⁾. Die Möglichkeit, mit Hilfe der Täfelchen zahlreiche Veränderungen vorzunehmen, ist zweifellos gegeben. Ob man davon Gebrauch macht und in welchem Maße, hängt von vielen Faktoren ab. Außerst wichtig erscheint es mir aber, den Schülern Zeit zu geben, vor dem Verwirklichen (Singen, Klatschen) eines in Noten dargestellten Rhythmus das rhythmische Leben zu empfinden, es deutlich in sich zu verspüren, etwa während der Lehrer mit Hand oder Zeigestock geräuschlos unter dem Notenbild entlang fährt²⁾. Auch das leise rhythmische Durchlesen eines neuen Liedes oder Chores sei in dieser Verbindung empfehlend erwähnt.

Beim Singen von Balken-Achteln kann man — wegen des Bindens auf eine Silbe — als zweite Note eine andere wählen, etwa die obere Nachbarnote; beim Klatschen fällt der Unterschied zwischen Balken- und Fähnchen-Achteln ja weg. Kommt in einem Liede eine Bindung zweier Viertel vor (mit Rosen bedacht), dann würde der Bindebogen im entsprechenden rhythmischen Schema über 2 Noten gleicher Höhe stehen und als Aufforderung zum Zusammenfassen der Werte gedeutet werden. In solchem Ausnahmefall benutzen wir einen gestrichelten Bogen.

Bevor ich mich den einzelnen Tafeln zuwende, erlaube ich mir, an die in einem früheren Kapitel gegebenen ausführlichen Beispiele zu erinnern. (S. 28—30.)

Tafel XI, $\frac{4}{4}$ -Takt, volltaktig

Zeile 1: Lied 1, 2, 3, 4, 5, 6, (sieb' n³⁾).

Zeile 1 und 2a: Morgen kommt der Weihnachtsmann.
 A = 1ab, 1a2a; B = 1ab, 1ab; A = 1ab, 1a2a.
 1ab, 1a2a; (viermal): Liebes Mädchen, hör' mir zu. Ähnlich der Choral: Mache dich, mein Geist, bereit (Straf mich nicht in deinem Zorn). Statt des 2. Viertels Balkenachtel; entweder das betreffende Veränderungstäfelchen über das 2. Viertel halten oder an der Stelle zweimal zeigen mit dem Zuruf: Achtel!

¹⁾ Auf Wunsch liefert der Verlag einen 2. Bogen mit diesen Täfelchen zu einem geringen Preise. — Die in der rechten unteren Ecke befindlichen Terzen haben mit den Rhythmen nichts zu schaffen; sie lassen sich, wie bereits erwähnt, verwenden, wenn man auf Tönen der Tonleiter Dreiklänge errichtet.

²⁾ Vergl. meine bereits erwähnte kleine Arbeit über inneres Hören im Sonderheft „Musikerziehung“ der Pädag. Warte. Sept. 1930.

³⁾ Durch das Sperren einer Liedzeile soll angedeutet werden, daß sich der Rhythmus der ganzen Strophe an der Tafel zeigen läßt. Meistens muß man dabei freilich mehrere rhythmische Zeilen benutzen.

||: 1a: || 1a9b: Freude . . . Elysium, . . . Heiligtum (Beeth., IX).

Takt 2a (zweimal): Anfang des Nachtigallenkanons Alles schweiget.

||: 2a7a: || O du fröhliche . . . selige (Fortf. in Zeile 1 und 2).

2a ist freilich vorwiegend als abschließender Takt gedacht, z. B. Abend wird es wieder ||: 1a2a, 1a2b: || Mit 1a 2a beginnen u. a. folgende Choräle: Jesu, meine Freude (neuere Form); Gott ist gegenwärtig; Wunderbarer König; Christe, du Lamm Gottes.

||: 1b: || 1, später auch 1a2b: Händchen klein (Alles neu).

Summ, summ, summ (sofern man es als Lied im $\frac{4}{4}$ -Takt auffaßt): A = 2ab, 1a2b; B = ||: 1a1a: ||; A = wie zu Anfang. Erste Hälfte von 2a, zweite von 1a, dann 2b = Huldreichster Tag (Wagner, Meistersinger). Statt der abschließenden Pause freilich 2 aufstattige Balkenachtel.

Zeile 3: große Trommel. Auch: Horch, horch, horch doch mal!

Zeile 4: bis es immer besser, immer besser klingt. Diesen Kanon Auf, ihr Kinder, auf und singt im Zusammenhang zeigen! (Zeile 1 und 4.) 4: Übergang von Bewegung zur Ruhe.

Zeile 5: ist es, was den Dreiklang macht. 1 u. 3 u. 5 u. 8 ganz: Zeile 1 und 5, ähnlich wie beim vorhergehenden Beispiel. Vergleich zwischen 4a und 5a, 5b und 6b, Fähnchen- und Balkenachteln! Grund?

Takt 6a: Anfang des Nikolausliedes Laßt uns froh und munter sein, 6b: tralalalala. Das ganze Lied: ||: 6a4b: ||; 1a6b, 6a4b.

Zeile 7: Alle Vögel sind schon da; 8a: alle, Schalle.

Das ganze Lied: A = 7ab, 7a8a; B = ||: 1a7b: ||; A wie zu Anfang.

Halbe Note von 8a, dann hinauf in die 7. Zeile: Morgen marschieren wir.

8b: Herrn, gern; Harre, meine Seele: 7a2a, 9a8b; 7a2a, 7a8b usw. Wecht in unsrer Brust: 7a8b. Den Rhythmus des ganzen Liedes „Wie ein stolzer Adler“ zeigen! — 7a2a: Alle Jahre wieder.

Zeile 9: Schubert, Marsch in h-Moll Op. 27,1, besonders von Takt 11 bis zum Trio. Die Symmetrie beachten! Anfang dieses Marsches: 9a8b, = Harre des Herrn. Erste Hälfte von 9a, zweite von 7a, dann 9b: Schubert, Symphonie C, Einleitung, Hörner c - d e | a - h c - ||.


9 ohne punktierten Rhythmus in Zeile 1 und 2 zeigen!

9a (mit einem Bogen) und 2a: Tochter Zion.

9a: Wagner, Meistersingervorspiel und Gral-Motiv (Parsifal).

Die Synkopen der 10. Zeile: aus einer Wurzel zart (Mit der letzten halben Note der 9. Zeile beginnen).

9a und 10a ergeben, abgesehen vom letzten Viertel, den Anfang des Bahnmotivs (Meistersinger, Vorspiel zum 3. Aufzug) b - a - d | f e -

Will man die Synkope  oder Triolen üben, lassen sich die betreffenden Veränderungstäfelchen benutzen.

Tafel XII, $\frac{4}{4}$ -Takt, aufstättig

Zeile 1 und 2: Der Winter ist vergangen. Wie soll ich dich empfangen? Befiehl du deine Wege. O Haupt voll Blut und Wunden. Mit Wiederholung der 1. Zeile: Der Mond ist aufgegangen. In allen meinen Taten (neuere Form). Statt $\text{P} \cdot \text{oft} \text{P} \text{L}$. Vergl. „Was Gott tut, . . . stille“ mit Zeile 1.

Zeile 2 und 1: Nun danket alle Gott. Vergl. Wohlauf ihr Wandersleut.

Zeile 2: Mein Schöpfer steht mir bei . . . Licht.

Zeile 3: Stimmt an mit hellem, hohem Klang (dann Zeile 1). Wohlauf, die Luft geht frisch und rein (dann 1a4b). So scheiden wir mit Sang und Klang . . . Wald (3, 3a2b). Ich habe Lust, im weiten Feld. Was frag' ich viel nach Geld und Gut (3, 2). Es braust ein Ruf wie Donnerhall. Das Wandern ist des Müllers Lust (meistens freilich im $\frac{2}{4}$ -Takt notiert).

Untersuche den Rhythmus folgender Liedzeilen und vergl. ihn mit dem vorliegenden der Zeile 3: Im schönsten Wiesengrunde — Nun will der Lenz uns grüßen — Der Christbaum ist der schönste Baum — Jung Siegfried war ein stolzer Knab — Wohlan die Zeit ist kommen — Nun ade, du mein lieb Heimatland.

Zeile 4: Da müssen wir Soldaten marschieren. Bei der 1. Zeile dieses Liedes „Des Morgens zwischen drei und vieren“ P statt $\text{P} \text{P}$ in der Zeile darüber zeigen.

1a4b: Wer lange sitzt, muß rosten; läßt uns der Himmel kosten.

Zeile 5 und 6: Gut Nacht, mein feines Lieb . . . Kind. Vergl. hiermit: Es steht ein Baum im Odenwald.

Zeile 7 und 8: Wem Gott will rechte Gunst erweisen¹⁾. Ausführlich behandelt S. 29.

Zeile 9: Auf, ihr Brüder, laßt uns wallen.

Zeile 10: Beethoven, 2. Thema aus dem I. Satz der 1. Symphonie. (d | g fis e d | c) viermal Takt a, zweimal b, dann als Abschluß Zeile 2. 10b = Synkope. Vergl. mit 10: Träumerei von Schumann. Volltakt 10a: Beethoven: Klavierkonzert in G, 1. Takt, Wagner: 2. Takt des Vorspiels zu den Meistersingern, ferner Haydn: Der Herr ist groß in seiner Macht. (Mit den 3 Achteln dieses Taktes beginnen)

¹⁾ Wichtig ist es, sich das Notenbild für markante, besonders für punktierte Rhythmen fest einzuprägen. Die betreffende Stelle mehrfach im Rhythmus der Liedzeile sprechen, auch summen oder auf Tonbildungsfilben wiederholen, klatschen oder klopfen, zuletzt nur innerlich hören und empfinden und sich gleichzeitig das entsprechende Notenbild vorstellen, manchmal mit dem Zeigefinger in die Luft auf die gedachten Noten tippend. Probe: rhythmisches Diktat.

Wegen Platzmangels konnte die dankbare Gegenüberstellung der Zeilen „Wohlauf noch getrunken“ und „Da grüßen ihn Vögel“ (Schumann) leider nicht gebracht werden. (Dort punktierter Rhythmus, hier fließende Achtel; ferner Unterschied in Melos und Tonart: verschiedene Stimmungen, Text!)

Falls Übungen mit Triolen gewünscht werden, kann man das betreffende Veränderungstäfelchen über die leichten Taktteile (4. und 2. Viertel) der beiden ersten Zeilen halten, hierbei auch mit 2b beginnen, aufstaktig \parallel : 2b \parallel : 2a \parallel Vergl. einleitende Fanfaren zu Mendelssohns Hochzeitsmarsch.

Die Synkope $\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ auf die erste Hälfte von 1a gehalten, ergibt: Rein Lüftchen mag sich regen.

Bei Bildung neuer Zwei- oder Viertakter sehe man auch einmal von den Auftakten ab und untersuche die Volltakte in der senkrechtsten Reihe a daraufhin, ob sie sich als rhythmische Bausteine eignen. Ähnlich auch bei den aufstaktigen Motiven im $\frac{3}{4}$ - $\frac{2}{4}$ - und $\frac{6}{8}$ -Takt.

Zur Ergänzung: Instrumentalmusik mit häufig sich wiederholenden besonderen Rhythmen (im $\frac{4}{4}$ - und $\frac{3}{4}$ -Takt).

$\text{♩} \text{♩}$ und $\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ $\frac{4}{4}$: Clementi, Sonatine 36, 3 II. (C)

$\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ $\frac{4}{4}$: Märsche: Hohenfriedberger, Dörfner, Finnländer Reitermarsch, Schubert, Op. 27,3, 40,6 und 51,3. Beethoven, Trauermarsch Op. 26 III.

$\frac{3}{4}$: Clementi 36,2 II.

Ruhlauf 55,4 I und II, I. Satz auch mit Triolen, Beethoven Sonate 10,1 I. $\text{♩} \text{♩}$ und Triolen $\frac{4}{4}$: Mendelssohn, Hochzeitsmarsch aus dem Sommer-
nachtsstraum und Kriegsmarsch aus Athalia.

$\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ und Triolen $\frac{4}{4}$: Haydn, Sonate in C I,

Beethoven, Variationen über ein Schweizerlied (in F),

Schubert, Impromptu 90,1 (c-Moll).

Triolen: Clementi 36,5 I ($\frac{4}{4}$), 36,1 II ($\frac{3}{4}$), Diabelli 151,1 I ($\frac{3}{4}$),

Beethoven, Sonatine 49,2 I ($\frac{4}{4}$), Sonate 27,2 I ($\frac{2}{2}$) [Mondscheinsonate],

Trio des Menuetts aus der Sonate 10,3 ($\frac{3}{4}$),

Schubert, Impromptu 90, 2 und 3.

Triolen in Begleitungen von Liedern oder Chören: Haydn, Schöpfung;
Arie „Leise rauschend . . . Bach.“ (Al.-U. Peters S. 28.) Vorher:
„Rollend in schäumenden Wellen“ 16tel.

Quett und Chor: „Von deiner Güte“ (Al.-U. S. 110).

Schubert: Erbkönig ($\frac{4}{4}$), Ungeduld ($\frac{3}{4}$), Gott ist mein Hirt ($\frac{4}{4}$).

Tafel XIII, $\frac{3}{4}$ -Takt; linke Hälfte: volltaktig

Zeile ||: 1ab :|| 1a2b Wenn ich ein Vöglein wär . . . zu dir.
1ab, 1a2b: Himmel und Erde müssen vergehn. Schubert, Einleitung zu den Deutschen Tänzen Op. 33. (e e e | a · e e)

||: 1ab :|| Mei Mutter mag mi net und keinen Schatz han i net.

||: 1a2a :|| 1a4b Hänsel, dein Gretelcin.

1ab, 2a1b: Schlehcn im Oberland, Trauben im Unterland.

1ba, 1b2b: Annchen von Tharau.

||: 1b und Taktpause :|| 1b, 1b, 2 Takte Pause; dann mehrmals

||: 1ba, 1aa :|| Beeth. IX.2. 1b hier Oktavsprünge. Peters zweihdg. S. 126.

||: 1b :|| Widcle, wedele. Vornamen: Erika, Hildegard. 1aa, 1a 2b:

Hier liggt en Appel. Veränderung: Halbe + Pause; oft im $\frac{3}{8}$ -Takt.

1a2b Beethoven V, 3, 2. Thema Hörner g g g | g - - (Peters zweihändig S. 134/135.) Dieser Rhythmus wiederholt sich mehrere Male.

Zeile 2a: Scheiden macht, Herze lacht; (ver-)geben, Leben.

||: 1a2b :||: 1a2a :||: 1a2b :|| Winter ade.

||: 1a2a :|| Der hat vergeben das ewig Leben.

1a2a, 1a3b: O, wie so schön und gut.

2b4a 4a1a: Mozart, Menuett aus der Symphonie in Es.

Zeile 3a2a: Rosestock, Holderblüh; lalala $\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ vergl. 5b.

Takt 3b: deutschen Tor hinaus (s. Zeile 5). geht's, so geht's, so geht's (s. Zeile 4).

3a1a: Ach, du lieber $\text{♩} \text{♩}$ Augustin.

||: 3b :|| 1a2b (Ei so) wolln wir noch einmal.

Zeile 4a5b: Wenn die Bettelleute tanzen. (Schluß: 4ab)

Wenn die Nachtigallen schlagen.

4a1a: Lieber will ich mir ein'n Schuster nehm.

4a5b?: unter einer grünen Lind.

4a: vergl. „Heidelbubeidel“ und „da ist's halt (fein)“ Balkenachtel!

4a: statt des 2 Achtels $\frac{2}{16}$ (Veränderungstäfelchen!) ergibt die typische Begleitfigur der Polonaise. s. auch: Kommt ein schlanker Bursch gegangen (Begleitfigur der Instrumentaleinleitung). (Im $\frac{4}{4}$ -Takt: Fridericus Rex, Klavierbegleitung, 5. Takt der 1., 2. und 3. Strophe, ferner 5. und 9. Takt der letzten Strophe.)

Zeile 5ab, 5a3b, 5ab, 5a (1b?) Wenn wir marschieren . . . Haus.

5: Sarabande. Dreimal 5a, dann 5b: Schubert, Impr. 90,4 (l. Hd.).

5b: tanzen, Ranzen, Cia (Bettelleute).

5a4b, 1a2b: Ruckuck und Rivitt . . . Morn $\text{♩} \text{♩}$

Mit 5a6a 2. Thema aus der h-Moll-Symphonie von Schubert vergleichen.

Zeile 6: Gaudeamus. Frei und unerschütterlich.

Viermal 6a: Mit dem Schmuck der grünen Blätter . . . Wetter.

||: Mit $\frac{1}{4}$ Auftakt 6ab, 3a4b :|| So sei begrüßt . . . willkommen hier . . . Frühling. Fortsetzung: 7. ||: 6a1a :|| Mazurka.

Zeile 7: Jubel tönt dir überall. (So sei begrüßt). Für weitere Übungen mit Triolen Veränderungstäfelchen benutzen. Instrumentalmusik mit recht vielen Triolen s. S. 63.

Tafel XIII, $\frac{3}{4}$ -Takt; rechte Hälfte: aufstaktig

Zeile 1cd: Es tönen die Lieder . . . wieder. Im Märzen der Bauer. Mit Blüten und Zweigen . . . Reigen. (Anfang: Zum Reigen herbei: 1c4d.) Darunter das Herz sich naget und plaget. (Nachher 4c dazu.)

Zeile 1 und 2: Je höher der Kirchturm . . . Geläute. Das Viertel des Auftaktes von Zeile 1 gegen die beiden Achtel der 2. oder 5. Zeile austauschen: Kommt ein Vogel geflogen. Lüttje Burdeern. Bald gras ich am Neckar. Vergl. Lütt Matten de Has. 1cd, 1c4d: Ich hab mir mein Rindlein.

Zeile 2: Wollt ihr wissen. Hab mein Wage vollgelade. An der Saale hellem Strande. Und wie ist es doch im Freien. Desto schöner das Geläute. 2c3d: Die Gedanken sind frei.

Zeile 3: Unterschied zwischen Fähnchen- und Balkenachteln! Morgen früh, wenn Gott will. Wacht auf! (es krächte der Hahn. Ranon).

Zeile 4: Es krächte der Hahn. Guten (♩ ♪) Abend, gut Nacht. 4c1d: Wir treten zum Beten . . . ein strenges Gericht. Heut weht er das Messer (Schnitter Tod). Schubert, Deutsche Tänze, Op. 33,7 in B. Suche in 4 und 1: Zu Lauterbach. Es zogen drei Burschen.

Zeile 5: Mit Rosen bedacht. Mein Herz ist im Hochland. Vergl. Er vergift unser nicht. Das Recht siegreich sein. Es blühen die Rosen. Schubert, Impromptu Op. 142,2 in As.

Zeile 6 und 7: Beethoven, Menuett a. d. Sonatine Op. 49,2 G. (g fis | fis -, fis g | g -). Auch Septett in Es.

6: Schubert, Menuette Op. posth. Nr. 4 und 5. Bei Nr. 1 und 2 statt der halben Note 2 Viertel. (Schubert, Tänze, Peters S. 62—73) Vergl. mit dem Rhythmus der Zeilen 6 und 7: Morgenrot . . . Tod? Instrumentalmusik im $\frac{3}{4}$ -Takt u. a. Menuette.

Neuerscheinung: Musikalische Formen in historischen Reihen von S. Martens. Erster Bd. „Das Menuett“ Bieweg; ferner Menuettalbum bei Peters, Menuette von Händel (Brtk. und S.) und von Bach, etwa Bach-Ausgabe für die Jugend von Wiehmayer, Verl. Heinrichshofen, oder Bach und Händel (Zuschneid) Bieweg.

Walzer von Schubert und Strauß.

Tafel XIV, $\frac{2}{4}$ -Takt; linke Hälfte: volltätig

Einige dieser Rhythmen auch so empfinden, als ob sie im $\frac{4}{8}$ -Takt geschrieben wären, und sie in den $\frac{4}{4}$ -Takt übertragen. Auch mit Rhythmen im $\frac{4}{4}$ -Takt (Tafel XI und XII) vergleichen.

Zeile 1: Hört ihr Herrn . . . geschlagen.

1ab, 2a1b; 1, 2, dann 8a: Grün sind alle meine Kleider.

||: 1a2a :|| Steh auf hohem Berge . . . munter. Forts. 6 und 7b.

Zeile 2: Alles, was ich hab; dreh dich rum und tanz.

2a1b: Ringel, Rangel, Reihe (Rosen). Alle meine Enten.

Zeile 3: Beethoven VII, 2 (Peters 2.Hdg. II, 58).

||: 3ab, 4a3b :|| Wenn die Soldaten . . . Türen. 3b4b Schnick, schnack, Dudelfack, dann 4a3b.

Zeile 4: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 . . . Amerika. Petersill und Suppenkrut. Weilchen und Vergißmeinnicht. In die weite Welt hinein. Armes Hässchen, bist so krank. Liebe Schwester, tanz mit mir. Kennt jü nich dat nie Led? Haydn, Andante a. d. Symphonie mit dem Paukenschlag.

4 4a3b: Leise zieht durch mein Gemüt. (Am Schluß eine Dehnung). Liebes Mädchen, hör mir zu. Morgen kommt der Weihnachtsmann. 4 ||: 4b :|| 4 4adb: Horch, was kommt von draußen rein? (auch mit 5a.) 4b usw.: Alles neu. Hänschen klein. Lott is dot. Volkaschritt. Maienzeit bannet Leid.

4aa4: Morgen, Rinder, wird's was geben.

Viermal 4a, ||: 4b :|| 4: Taler, Taler, du mußt wandern.

Zeile 5: Hebe deine Augen auf. Zeile 5 mit Zeile 4 vergleichen.

5a3b8: Hässchen in der Grube saß und schlief, dann 4.

5a3b: Hörst du nicht die Glocke? (Meister Jakob). Wast in unsern Goorn.

5a4b: Wenn der Ruckuck wieder schreit. Fiedelhänschen, geig einmal. Horch, was kommt von draußen rein. Morgen schall de Hochtied fin. Spielt mir einen schönen Tanz. (Schnick, schnack). Was gefällt uns besonders an diesem Rhythmus?

Zeile 6: Runderidum, so geht die Trommel, 6ba6b7b: rideralla rallalalala (Steh auf hohem Berge).

6: Schubert, Militärmarsch in D, Einleitung ||: 6a :||: 6b :|| 6b8b; dann ||: 3a :|| 3a5b (♩⁷).

6a3b: Der dich behütet, schläft nicht.

Zeile 7: Tönnecken, Tönnecken, op den Drag (Föde, R. R. Rosen, I, 78). Fidele, fidele, schum, schum, schum. (Seiffa ich bin. Kleinpaul).

Zeile 8: Saß und schlief.

8a3b: Darum lieb ich (Grün, grün, grün). Vergl. mit 3ab.

Zeile 9: Flamme empor. Hilfe kommt. (Hebe deine Augen auf).

Zeile 10: Beethoven, V, 1.

Tafel XIV, $\frac{2}{4}$ -Takt; rechte Hälfte: auftaktig

Zeile 1: Sie mauern mit den Steinen . . . kleinen. Ein Männlein steht im Walde. Es regnet auf der Brücke. Haydn, Sonate in G, III. Satz mit Variationen (d | g h d² g | g fis).

Zeile 1 und 2: Wir sind die Musikanten . . . Schwabenland. (Dann volltaktig.) Und nimmt sich eine Freundin, die mit ihr tanzen will. Der alte Barbarossa, der Kaiser Friederich. Vergl. Schumann: Erster Verlust (♩) und Clementi 36,2 I. Satz.

Zeile 2: Ich weiß nicht, wie mir ist. Heda, du Schneiderg'sell. Lieb Nachtigall, wach auf. Sie schwast den ganzen Tag. Der Kaiser Friederich.

Zeile 3: Ich bin nicht krank und bin nicht g'sund . . . Wund. So trüg ich ihn schon längst nicht mehr. (Ich trag ein gold'nes Ringelein.) Wir fahren mit der Eisenbahn. Haydn, Allegro, in F.

Zeile 3 und 2: Frau Schwalbe . . . mag. Und als die Schneider Jahrestag hatt'n . . . froh. Vergl. Es tanzt ein Bi-Ba-Buzemann, und Herr Heinrich sitzt am Vogelherd ($\frac{2}{16}$ Veränderungstäfelchen).

Zeile 4: Er rüttelt sich und schüttelt sich . . . hinter sich. Das Wandern ist des Müllers Lust. Dessauer Marsch (So leben wir). Die Bubele, die Madele, die schlagen Puzigagele. (Engelwiese). Beethoven: Ich liebe dich, so wie du mich.

Zeile 4 und 3 miteinander vergleichen, ferner diese Zeile 4 mit Zeile 3 der Tafel XII.

4c3d: Sei, wenn der Ring von dir nicht wär. Auch 3c mit 4d verbinden.

Zeile 5: Ei warum? ei darum. (Wenn die Soldaten).

Zeile 5 und 6: Der Besen . . . damit? (Reinecke).

Zeile 5, 5c6d: Ihr Kinderlein, kommet.

Zeile 5, 2 und 3: O Straßburg.

Zeile 6: Was macht man damit? (Der Besen).

Zeile 7 und 8: Geh aus, mein Herz, und suche Freud'. An deines Gottes Gaben.

Zeile 9 und 10: Nun ade, du mein lieb Heimatland . . . ade. Symmetrie! Auch im $\frac{4}{4}$ -Takt.

Zeile ||: 9c || 9c10d: Biderallala (Vogelhochzeit).

Tafel XV, $\frac{6}{8}$ -Takt, voll- und auftaktig

Zeile 1: Rindelein zart, von guter Art.

||: Erste Hälfte von 1a, zweite von 1b :|| Schlafe und tu die Mäglein zu. Mit 1a beginnen, nach $\frac{3}{8}$ in 2 übergehen: Schlafe, mein Herzchen, schlafe.

Zeile 2: Röslein auf der Heiden. Vergl. durch Gebirg und Tal. Anfang: Mit dem Pfeil, dem Bogen: 2, aber mit der 2. Hälfte von 1a; auch Zeile 9, jedoch volltaktig.

Ähnlich: Schlaf in guter Ruh, tu die Augen zu.

2a4b, aber auftaktig: Des Waldhorns süßer Klang.

Zeile 3: Stille Nacht, heilige Nacht. (Punktierte Balken- und Fähnchen-Achtel).

Zeile 4: Schlaf in himmlischer Ruh.

||: 4a3b :|| nur das traute . . . Paar, holder Knabe . . . Haar.

||: 4a :|| dann 9 ohne Auftakt, dafür Achtelpause am Schluß: Kommt, ihr G'spielen . . . Laue.

Suche in 4, 1 und 2: Sah ein Knab . . . Freuden.

||: Zeile 5 :|| So geht es in Schnüßelpuß Häufel (3 Zeilen). Mozart, Sonate in D, 1. Satz. (Röchel Nr. 576.)

Vergl.: Was glänzt dort vom Walde . . . brausen.

Zeile 6: Es ritten drei Reiter zum Tore hinaus.

6a7b: Wenn fröhliche Hörner erklingen . . . singen.

6a7b, 7a8b: Ich weiß nicht, was soll es bedeuten (traurig: ♩ ♪).

||: 6a (volltaktig) 2b, 6a (v) 4b :|| Seht, wie die Sonne dort sinket.

6 volltaktig und ohne das letzte Viertel ($\frac{1}{8}$): Schmiedemotiv aus Wagners Ring.

Zeile 7 und 8: Ich hab die Nacht geträumet . . . Traum. Das Laub fällt von den Bäumen. Symmetrie beachten! Ähnlich wie beim Lied: Wem Gott will rechte Gunst erweisen. (Tafel XII, Zeile 7 und 8).

Zeile 7: Es wollt ein Jägerlein jagen. (Die 3 Fähnchen-Achtel für „Jägerlein“ in der 6. Zeile zeigen.)

Zeile 8: gar einen schweren Traum. das zarte Sommerlaub.

||: 8a volltaktig :|| Lieder gib mir . . . Mozart, Sonatensatz in A.

||: 8a :|| 9, aber volltaktig: Werdet ihr singen . . . Aue. (Kommt, ihr G'spielen).

Vergleiche mit Takt 8a: Wie lieblich schallt . . . Wald, ferner: Mozart, Sonatine in einem Satz, Allegretto in G (d | g. a g fis ♯).

Zeile 9: Im Wald und auf der Heide.

||: 9a10b :|| Wie herrlich ist's im Wald. Forts.: 6a7b, Schluß: 10.

9: Komm, lieber Mai, und mache. (Volkstümlicher Rhythmus. Mozart?)

||: 9a :|| Der Schnee zerrinnt, der Mai beginnt. (Schubert). Der Widerhall im Eichental. Mendelssohn: Venet. Gondellied (in g-Moll).

Vergl. mit 9a: Beeth., Thema in G: d² | h - h a - a | g - g (Sechs Variationen).

9 volltaktig, zuletzt ♩[•] oder ♩ ♯: Mit dem Pfeil, dem Bogen.


||: 9a (volltätig) :|| Menschenwachen kann nichts nützen.


Zeile 10: Hallo (Wie lieblich schallt).


Vergl. lalala (Schluß des Liedes: Mit dem Pfeil, dem Bogen).

Zur Ergänzung etwa eine Gigue von Bach oder Händel, ferner Schumann: kleine Studie, Schnitterliedchen, Kriegslied (!), Jägerliedchen, Wilder Reiter.

Einige dieser Rhythmen wird man in den $\frac{3}{4}$ -Takt übertragen lassen, z. B. 9a: Ich fahr dahin . . . dort sein; 9a5b, 9a10b: De Welt is rein so sachen (C. Stiehl). — Vergleiche miteinander:

$\frac{3}{4}$  drei metrische Schwerpunkte;

$\frac{6}{8}$  } nur zwei metrische Schwerpunkte.

$\frac{2}{4}$  }

Tafel XVI. Systematische Zusammenstellung der verschiedenen Noten- und Pausenwerte

Zunächst Viertel, als Zeichen für eine Länge, eine Zeit, einen gewöhnlichen Schritt. Im Vergleich hierzu die Halben und Achtel gewinnen. Vergl. auch Einführung S. 8 bis 12.

Zur Belegung etwa: Ticken einer Taschenuhr: 16tel, eines Weckers: 8tel, einer Wanduhr: 4tel, einer großen Dielenuhr: Halbe, letzter Glockenschlag einer Turmuhr: ganze Note. Ferner: 16tel: trippeltrappel (Pferdegetrappel), ganze Note: ah – (Feuerwerk) o – (wie schön!). In der letzten Zeile von Tafel XVI ist u. a. zu beachten, wie die lebhafteste Bewegung allmählich gehemmt wird. Man kann auch Umgruppierungen vornehmen, z. B. in den 2-Takten bleiben und dort klatschen lassen: 2 Viertel, dann statt des 3. und 4. Viertels die darunter stehenden Achtel und als nächsten Takt 2 Halbe. Ebenfalls lassen sich die Notenslängen eines einfachen Liedes (ohne punktierte Noten) an dieser Tafel zeigen, z. B.: Auf, ihr Kinder, auf und singt.

Wer an Hand der Tafeln häufig ein paar Minuten für rhythmische Übungen verwendet, oft als Teil einer kurzen Vorbereitung auf das folgende Lied, wird die Früchte dieser Schulung bald im Lied- und Chorsingen spüren, und ein Schüler, der die hier gebotenen Rhythmen in allen möglichen Verbindungen beherrscht und das in ihnen pulsierende Leben empfindet, wird auch am selbständigen Erfassen der ihm entgegen tretenden neuen Rhythmen seine Freude haben und hoffentlich auch nach der Schulzeit nicht achtlos an der Fülle rhythmischen Lebens vorübergehen.

Rückblick und Ausblick

In diesem Heft steht das Können und Verstehen naturgemäß im Vordergrund. Ich möchte aber nicht schließen, ohne zu betonen, daß wir deswegen nicht etwa die andere Seite der Kunst unterschätzen, die Seite, die sich vorwiegend an das feine Fühlen und Empfinden, an Seele und Gemüt wendet, sich aber so schwer in Worte fassen läßt. Da gibt's keine scharfe Grenze, sondern das eine muß das andere durchdringen; da gibt's kein „entweder — oder“, sondern nur ein kräftiges „sowohl — als auch“. Musik muß „gekonnt und erlebt, erlebt und gekonnt“ werden.

Vor überspannten Forderungen müssen wir uns freilich hüten; sehr leicht beeinträchtigen sie die rechte Stimmung und führen zu einem Mißverhältnis zwischen Kraftaufwand und Gewinn. Andererseits aber heißt es, die knapp bemessene Zeit mit Fleiß und Geschick im Dienste der Frau Musica wacker auszukaufen.

Für unsere schwere, aber schöne Aufgabe, die wichtige Kulturarbeit ist, tut uns Schulmusikern recht viel von dem not, was der große Bach-Forscher Albert Schweizer im 1. Teil seiner Kulturphilosophie (Beck, München) als die beiden Quellen und Pfeiler aller aufbauenden Kulturgesinnungen bezeichnet: Optimismus und Ethik. Wir werden uns glücklich schätzen, wenn etwas in uns lebt vom Wesen der Frau Uja (Goethes Mutter), deren Menschenkenntnis und Menschenliebe Alb. Köster im Vorwort zu ihren Briefen besonders hervorhebt, und die ihrem großen Sohn einmal schreiben konnte: „Ach! Es gibt doch viele Freuden in unseres Lieben Herr Gotts seiner Welt! Nur muß man sich aufs suchen verstehn — sie finden sich gewiß — und das kleine ja nicht verschmähen — wie viele Freuden werden zertreten — weil die Menschen meist nur in die Höhe gucken — und was zu ihren Füßen liegt nicht achten.“

Wir wissen es, daß zum vollkommenen Schulmusiker ein Dreifaches gehört: der tüchtige, feinsinnige Musiker, der geschulte, aufmerksame Pädagoge und — nicht zuletzt — der mit der Jugend in rechtem Vertrauensverhältnis stehende wertvolle Mensch. Möge unsere Arbeit daheim und in der Schule dazu beitragen, daß wir uns dieser idealen Dreieinigkeit nähern! Dann gibt's

eine erfreuliche Aufwärtsentwicklung
der Musikpflege in Schule und Volk.

Für jeden Schulmusiker ist von Bedeutung:

Gesang und Bewegung

Die Musik in der Schule

Für die ersten Schuljahre methodisch dargestellt und begründet von

Frieda Schmidt-Maritz

Mit zahlreichen Liedern und Notenbeispielen

Aus dem Vorwort: 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 Letztes zu pflegen. Nach diesem Grundsatz erscheint 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.

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.

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 erfassen, systematisch anzuordnen und dabei den sachlichen psychologischen Bedürfnissen der ersten Schuljahre Genüge zu tun, auf das Interesse der Schulmusiker rechnen dürfen.

Von Frieda Schmidt-Maritz ist früher erschienen:

Musikerziehung durch den Klavierunterricht

Eine Begleitung zu musikalischer Bildung

Zeitschrift für Musik: 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.

Arbeit am Volkslied

Eine erste Einführung in die musikalische Volksliedforschung und ihre musikpädagogische Auswertung. Von

Berthold Nennstiel

Mit zahlreichen Notenbeispielen

Prof. Dr. Hans Mersmann 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 würde ich eine Veröffentlichung der Arbeit Nennstiels außerordentlich begrüßen.

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

Mein erstes Singbuch

Tonika-Do-Methode

Einführung unserer Kleinen in die Musik nach der Tonika-Do-Lehre mit Benutzung einfacher Rufe und Volkslieder. Im Auftrage des Tonika-Do-Bundes herausgegeben von

Dr. Elisabeth Noack

Erster Teil: 1. und 2. Schuljahr. Zweiter Teil: 3. und 4. Schuljahr. Ausgabe A für Lehrende. Ausgabe B Schülerheft.

Halbmonatschrift für Schulumusikpflege: Die Verfasserin gibt sich in dem kleinen Hefchen als ausgezeichnete Musikpädagogin zu erkennen. Reicher und hübscher Übungs- und Liedstoff ist mit Fleiß gesammelt, geschmackvoll gesichtet und logisch aufbauend unmittelbar für die Praxis geordnet.

Dore Brandt, Berlin: Das Buch legt Zeugnis ab von dem weiblichen Einfühlungsvermögen in die musikalische Welt der 6- und 7jährigen. Möge es an recht vielen Stellen Freude in die Singstunden bringen, zur musikalischen Durchdringung des gesamten Grundschulunterrichts führen und an Hand der bewährten Tonika-Do-Methode zur Weckung musikalisch-schöpferischer Kräfte in den ersten Schuljahren beitragen.

Anfangsviolinschule nach Tonika-Do:

Vorschule des Geigenspiels von Hubert Schnitzler

Anfangsklavierschule nach Tonika-Do:

Der erste Klavierunterricht von Frieda Loebenstein

Man verlange ausführliche Prospekte.

Deutsche Gesangschule

Tonwort-Methode

für den Klassenunterricht nach den Grundsätzen der Carl Eis'schen Tonwort-Methode. Von

Gustav Böke

Ausgabe A für Lehrer. Mit methodischen Anweisungen

Ausgabe B für Schüler, zwei Hefte

Harmonie: Wer sich mit der Eis'schen Tonwort-Methode beschäftigt und sich dabei der Deutschen Gesangschule als Führer bedient, ist gut beraten. Eine mit großem Geschick aufgebaute reiche Folge von Tonaltitäts-, Stimmbildungs- und rhythmischen Übungen, die es auch dem weniger erfahrenen Lehrer ermöglicht, nach dieser Methode zu unterrichten. Wer diese ausgezeichnete Handhabe benutzt, wird sicher große Erfolge erzielen und den Gesangunterricht für sich und seine Schüler zu einer Quelle der Freude gestalten.

Anfangsviolinschule nach den Grundsätzen der Tonwortlehre:

Violinbübel von Rudolf Silberschmidt

Man verlange den ausführlichen Prospekt.

Ehr. Friedrich Vieweg G. m. b. H., Musikverlag, Berlin-Lichterfelde