

# Tonwortarbeit in der Grundschule

von

Paul Becker

Mit einem Nachwort von Rektor R. Thiele



Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Allen, die zunächst einen kurzen Einblick in die  
Tonwortarbeit bekommen wollen, empfehlen wir

**Paul Becker, Das Tonwort**  
und seine Anwendung im ersten Unterricht.  
Preis 50 Pf.

Diese kleine Schrift bringt neben einer Ein-  
führung in das Wesen des Tonworts die ersten  
Unterrichts-Abschnitte des vorliegenden Werkes.

ISBN 978-3-663-03106-2      ISBN 978-3-663-04295-2 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-663-04295-2

Ursprünglich erschienen bei Chr. Friedrich Vieweg & m. b. H. / Berlin—Lichterfelde 1935

©edruckt bei V. Seine GmbH, Gräfenhainichen

# Inhalt

	Seite
Dorwort . . . . .	5
<b>Kurze Einführung in das Wesen des Tonwortes</b>	
Wissenswertes über die Solmisation vor Eitz . . . . .	7
Das Tonwort . . . . .	9
<b>Anwendung des Tonwortes</b>	
Der erste Tonwortunterricht . . . . .	12
Grundsätzliches . . . . .	12
Wann und wie fange ich mit dem Tonwort an . . . . .	12
<b>2. Schuljahr</b>	
Die Arbeit im Co-Raum (D-Dur) . . . . .	17
Einführung des Linien-systems und der Note . . . . .	17
„fe“ und „pa“ im Co-Raum . . . . .	18
Einführung des „ni“ . . . . .	19
Darstellung des „tiefen to“, gleichzeitig Entwicklung des Grund- tongefühls . . . . .	22
Entwicklung des Raumgefühls: das „hohe to“ . . . . .	25
Darstellung des „la“ und „Gu“ . . . . .	28
Darstellung des „ro“ . . . . .	32
Von der Dierschritt- zur Einschrittnote . . . . .	34
Einführung eines neuen Liedes . . . . .	41
Einführung der Ein- und Zweischrittpause . . . . .	42
Erweiterung des Co-Raumes. Das „hohe gu“ . . . . .	45
Das „tiefe Ro“ . . . . .	48
Neues Lied — neue Erkenntnisse . . . . .	49
Ein Abendlied . . . . .	51
Denksingen . . . . .	52
<b>3. Schuljahr</b>	
Einführung des Ea-Raumes (G-Dur) . . . . .	56
Erziehung zur tonalen Sicherheit im Ea-Raum . . . . .	60
„Bi“ im Ea-Raum. Ganz- und Halbtonschritt . . . . .	62
Die Kaufnote (Achtelnote) . . . . .	66

	Seite
Gestößene und gebundene Laufnoten. Die Laufpause (Achtelpause) . . . . .	68
Der Punkt hinter der Note . . . . .	74
<b>4. Schuljahr</b>	
Der Raumwechsel in Lied und Übung (Modulation) . . . . .	80
Einführung des Vi-Raumes (C-Dur) . . . . .	86
Befestigung des Vi-Raumes . . . . .	89
Einige Lieder im Vi-Raum . . . . .	92
Erweiterung des Stimmumfangs . . . . .	94
Modulation im Vi-Raum . . . . .	96
Sprengung des Dur-Raumes . . . . .	98
Erste Bekanntschaft mit Kirchentönen und Moll . . . . .	99
Mehrstimmiges Singen . . . . .	108
Erste Mehrstimmigkeit . . . . .	108
Polyphone Zweistimmigkeit . . . . .	119
Nachwort . . . . .	125



## Vorwort

Mit dem vorliegenden kleinen Werk ist der Versuch gemacht worden, eine fühlbare Lücke in der über die Praxis des Tonwortes bestehenden Literatur auszufüllen. Ich bin mir der großen Verantwortung bewußt, die ich damit übernommen habe.

Meine in vier Grundschuljahren gesammelten Erfahrungen mögen allen denen nützen, die mit dem Tonwort arbeiten oder am Anfang stehen. Darüber hinaus wende ich mich an alle Musiklehrer, auch an solche, die aus Gründen verschiedenster Art dem Tonwort nicht geneigt sind. Ich verbinde damit die stille Hoffnung, daß neben dem Gewinn, den manche Anregung vielleicht auch dem „Begner“ bietet, das hier niedergelegte Erfahrungsgut sich zum Nutzen einer musikhungrigen Jugend auswirken möge.

Ich bekämpfe den blutlosen Formalismus im Unterricht, wie er in den starren, mechanisierten Prinzipien der Lernschule zum Ausdruck kam. Die „Einheitsmethode für jeden“ mag dem einen zwar bequem sein; dem anderen legt sie aber unerträglichen Zwang auf. Und so mache ich mir auch nicht an, mit allen meinen Vorschlägen etwa richtungweisend sein zu wollen.

Dieses Buch ist nicht am grünen Tisch in der Etappe entstanden. Es ist unmittelbar hervorgegangen aus der Arbeit in einer Volksschule mit dem üblichen Durchschnittsmaterial an Schülern. Es steht ganz unter dem frischen Eindruck dieser Arbeit, einer Arbeit, die Lehrer und Schüler in ihren Bann zog, deren sich steigende Erfolge aber nicht lediglich der Methode, sondern in erster Linie dem genialen Tonwortsystem des Deutschen Carl Etz zu verdanken sind.

Berlin, am 30. Januar 1935

Paul Becker

# Kurze Einführung in das Wesen des Tonwortes Wissenswertes über die Solmisation vor Lig

Die Solmisation gehört zu den wichtigsten Hilfsmitteln der Musikerziehung. Ihre Anwendung reicht weit in die Vergangenheit der Musik zurück. Daß die Gegenwart sich noch ihrer bedient, ist ein Beweis für die große Bedeutung, die sie zu allen Zeiten hatte. Sie wurde zwangsläufig aus der Not heraus geboren. Heute noch empfinden wir diese Not, da der Kampf um eine Solmisation, die allen Ansprüchen genügt, nicht zur Ruhe kommen will.

Will man das Wesen der Solmisation erkennen, so muß man auf das Grundübel in der Musik, die mangelhafte Tonbezeichnung durch das *Abc* eingehen.

Als Papst Gregor der Große um 600 die Tonnamen

A B C D E F G

einführte, konnte er nicht ahnen, daß er der Musik, von unserem heutigen Standpunkte aus gesehen, einen schlechten Dienst damit erwiesen hatte. Die Mängel einer willkürlich gewählten Bezeichnung der Töne durch das Alphabet wurden durch die Weiterentwicklung der Musik immer offensichtlicher. Ein Hauptmangel war die schlechte Sangbarkeit der Buchstaben; sie stand dem Bildungszweck im Wege. Diese Erkenntnis bewog Guido von Arezzo (11. Jahrhundert), den damals gebräuchlichen Hexachorden (Sechstonreihen) die Silben

ut re mi fa sol la

unterzulegen, wobei mi—fa den Halbtonschritt darstellte.

Dieses System fand große Verbreitung: es hatte sangbare Silben und unterschied Ganz- und Halbtonschritte. Der Umstand,

daß die jeweilige Lage der Halbtonschritte und ihre Kenntlichmachung durch mi — fa eine Umstellung der Silben (Mutation) erforderlich machte, fiel zunächst nicht sonderlich ins Gewicht. Als aber in der Musik alterierte Töne austauchten und sich damit die Anfänge der Chromatik zeigten, konnten die Guidonischen Silben, die von der Diatonik, dem gesetzmäßigen Wechsel der Ganz- und Halbtonschritte ausgingen, den neuen Anforderungen nicht mehr genügen.

Mit welcher Zähigkeit man an dem Althergebrachten trotzdem festhielt, geht daraus hervor, daß fast alle Systeme, die nun entstanden, die Guidonische Idee der relativen Stufenbezeichnung beibehielten.

Versuche, die relative Stufe mit dem absoluten Ton in Einklang zu bringen, scheiterten an den großen Mängeln, die solche Systeme aufwiesen. Sie beweisen immerhin die stark empfundenen Mäße.

Am aussichtsreichsten schien in dieser Art das System des friderizianischen Kapellmeisters Braun; doch auch dieses hatte keine lange Lebensdauer.

Angesichts dieses Wirrwarrs verzichtete man auf die Darstellung der Töne durch Silben und benutzte auch in Deutschland die aus Frankreich stammende Idee der Stufenbezeichnung durch Ziffern.

Wie steht nun die Gegenwart zu diesen Dingen? Verständige Musiker lehnen die Ziffernmethode ab: man kann mit den Ziffern nicht solmisieren. Der weitere große Nachteil dieser Methode, nämlich die relative Stufenbezeichnung, die dem heutigen Stande der Musik keineswegs gerecht wird, scheint bei der Ablehnung nicht ausschlaggebend zu sein; denn die heute weitverbreitete Tonika-Do-Lehre geht in der Anwendung der relativen Stufenfilben

do re mi fa so la ti do

auf das alte Guidonische System zurück.

Diese Lehre stammt in ihren Grundzügen aus England und wurde Ende des vorigen Jahrhunderts von Agnes Hundoegger nach Deutschland eingeführt. Die diatonischen Halbtonschritte finden durch mi — fa und ti — do ihre Kennzeichnung.

Die Guidonischen Silben reichten für die damalige Musik einigermaßen aus. Heute, nach über 900-jähriger Musikentwicklung erscheint ihre Anwendung als ein Musterbeispiel konservativer Auffassung.

Solange die Musik in den Grenzen der Diatonik bleibt, ergeben sich bei Tonika-Do keine besonderen Schwierigkeiten, und die mitbenutzten Handzeichen, die ebenfalls aus England stammen, unterstreichen mehr oder weniger den Stufencharakter der Töne eines Raumes. Neuzeitliche Musik, deren Grundton nicht festliegt, kann dagegen durch Tonika-Do nicht gedeutet werden.

## Das Tonwort

Soll das Ziel einer allgemeinen musikalischen Volksbildung erreicht werden, so kommt hierfür nur ein Lehrverfahren in Frage, das von vornherein mit der absoluten Tonbezeichnung arbeitet, gleichzeitig die musikalischen Erkenntnisse vermittelt und eine ausreichende Solmisation zuläßt.

Das Tonwortsystem von Carl Etz wird in geradezu idealer Weise diesen Anforderungen gerecht. Sein großer didaktischer Wert steht außer Frage. Dieses System kommt der realen Denkweise des Kindes entgegen, indem es den Tönen feststehende Namen gibt, die sich der Begriffswelt ebenso einverleiben können, wie es bei den uns umgebenden konkreten Dingen der Fall ist.

Eine kurze Übersicht mag einen Einblick in das System gewähren.

b	r	t	m	g	f	p	l	d	f	f	n	b
i	o	o	u	u	a	e	i	i				

→	bi	ro	to	mu	gu	fu	pa	la	de	fe	fi	ni	bi
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	bi	ri	to	mo	gu	fu	pu	la	da	fe	fe	ni	bi	←
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---

Die oben angegebenen Konsonanten, im Wechsel 12 Augenblicks- und Dauerlaute, dienen zur Festlegung der chromatischen Stufen, während die Vokale in ihrer natürlichen Reihenfolge a e i o u die 7 diatonischen Stufen bezeichnen.



Das Kind lernt lesen und schreiben. Warum soll es nicht auch Musik lesen und ausüben lernen? Daß das Kind durchaus imstande ist, sich diese Fähigkeit mit Hilfe des Tonwortes anzueignen, ist erwiesen.

Das Tonwortsystem des Deutschen Carl Eitz ist der vollkommenste Ersatz für die willkürliche und darum unzulängliche Bezeichnung der Töne durch das „internationale“ Noten-Abc.

Es schließt nicht nur dessen offensichtliche Mängel aus, sondern läßt auch die Beziehungen der Töne zueinander, ihre Funktionen, klar erkennen. Es vereinigt mit diesen Eigenschaften den nicht zu unterschätzenden Vorzug einer ausgezeichneten Solmisation, d. h. Singen auf Silben nach stimmtechnischen Grundsätzen.

Das Tonwortsystem ist, kurz gesagt, eine ideale Musiksprache, die das Kind, wenn man wollte, mit der Muttersprache erlernen könnte.

Es mag uns mit berechtigtem Stolz erfüllen, daß der geniale Erfinder dieses Tonwortsystems ein Deutscher ist.

Auf, zur Tat!

# Anwendung des Tonwortes

## Der erste Tonwortunterricht

### Grundsätzliches

Das Tonwortsystem läßt dem Lehrer in der Handhabung der Methode freien Raum. Wenn hier aus der Praxis heraus trotzdem „methodische Winke“ gegeben werden, so geschieht das nur, um anzuregen. Es wäre verfehlt, seine eigene Persönlichkeit mit allen ihren individuellen Besonderheiten zugunsten einer fremden aususchalten zu wollen. Wer musikalisch beweglich genug ist, wird ohne Frage seine eigenen Wege gehen und finden.

Im Tonwortsystem stecken so viele Feinheiten, ist so viel musikalisches Leben verborgen, daß auch der weniger Befähigte durch den ständigen Umgang mit ihm zu einer gesteigerten Musikalität gelangt. Wer sich gehemmt fühlt in der Annahme, das „Neue“ sei für ihn zu schwer, dem sei gesagt: „Zerbrich dir nicht den Kopf über das Theoretische, sondern lerne mit den Kindern!“

### Wann und wie fange ich mit dem Tonwort an?

Die erste Beschäftigung mit der Musik soll uns den Weg für unsere spätere methodische Arbeit ebnen. Im 1. Schuljahr ist ein kleiner Schatz von geeigneten Kinderliedern bereitzustellen, bei deren Auswahl man sich darüber schlüssig werden muß, mit welcher Tonart beim späteren bewußten Singen begonnen werden soll.

Aus Zweckmäßigkeitsgründen dürfte es angebracht sein, den Weg von **To (D)** über **La (G)** nach **Vi (C)**-Dur zu wählen, da **To-Dur** der Lage und dem Umfange der kindlichen Stimme im 1. und 2. Schuljahre am ehesten gerecht wird. (Wer aber nicht davon loskommt, in **Vi (C)**-Dur den „Ausgangspunkt allen musikalischen Geschehens“ zu sehen, der mag ruhig mit **Vi-Dur** beginnen.)

Wir wollen keine Angst haben vor den beiden Kreuzen und entschließen uns zu Co-Dur.

Unter diesem Gesichtspunkt ist aus dem Liedgut, das wir gehörmäßig an die Kinder herantragen, eine Gruppe von Liedern, in Co-Dur stehend, für eine Sonderbehandlung auszuwählen; beispielsweise

Dornröschen war ein schönes Kind  
 Trauer über Trauer  
 Dort auf jenem hohen Berge  
 Ringel, Ringel, Reihe  
 Laterne, Sonne, Mond und Sterne  
 Kuckuck, Kuckuck  
 Wollt ihr wissen  
 Setzt an eure Füße  
 Wir fahren mit der Eisenbahn  
 Morgen wolln wir Hafer mähn  
 Alle Vögel sind schon da  
 Nimm sie bei der schneeweißen Hand  
 Lieb Ännchen von der Mühle  
 Wie schön leuchtet der Morgenstern

Diese Lieder sollen den Kindern und in vielen Fällen sicher auch uns die erste Bekanntschaft mit dem Tonwort vermitteln und zwar dadurch, daß wir sie neben dem Text auch auf Tonnamen singen lassen. Wir singen abschnittsweise die Tonnamen vor, und die Kinder singen nach, bis Melodie und Tonnamen zur Einheit verschmelzen. (Hierbei ist von vornherein auf richtigen Konsonantenansatz und gute Vokalbildung zu achten.)

1. Beispiel:

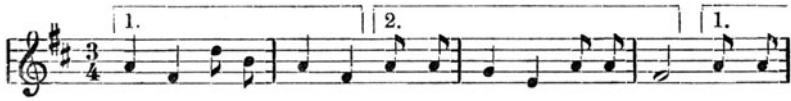
The musical notation consists of two staves. The first staff contains two sections: section 1 (measures 1-4) and section 2 (measures 5-8). The second staff contains two sections: section 3 (measures 9-12) and section 4 (measures 13-16). The lyrics are written below the notes, with syllables aligned with the notes. The time signature is 3/4 for the first two sections and 2/4 for the last two sections. The key signature is one sharp (F#).

Dort auf je - nem ho - hen Ber - ge, dort in je - nem tie - fen  
 fe fe pa fe ni ni fe pa fe fe ni ro to to

Ta - le ging ich einst spa - zie - ren, ging ich einst spa - ziern.  
 to fe to to ni ro to pa ni ni fe fe to



2. Beispiel:



Tran-er ü-ber Tran-er, hab ver-lo-ren mei-nen Ring. Ich will  
fe pa to ni fe pa fe fe la gu fe fe pa fe fe



ge-hen und will se-hen, ob ich ihn nicht wie-der-fin-d.  
fe pa to ni fe pa fe fe la gu fe fe pa

Wenngleich die Note als das sichtbare Zeichen des Tones auf dieser Stufe noch nicht auftreten soll, haben wir im Tonwort ein hervorragendes Mittel, den musikalischen Ablauf der Melodie darzustellen. Frei von jedem methodischen Zwange wird das Tonwort bereits hier zur idealen Musiksprache. Die Verknüpfung von Melodie und Text ist längst nicht so innig, wie mancher denkt. Das beweist der Umstand, daß viele Lieder auf verschiedene Texte gesungen werden. In keinem Falle bietet der Text eine Erkenntnis des musikalischen Geschehens; wohl gibt uns aber das Tonwort hierfür die Möglichkeit, während auch das Noten-Abc diese Erkenntnis ausschließt.

Es mag dem Lehrer überlassen bleiben, ob er darüber hinaus Lieder von den Kindern als Schul- oder Hausarbeit auch durch Tonwortschrift darstellen lassen will (Verbindung mit dem Lese- und Schreibunterricht!).

Beispiel:

Dornröschen war ein schönes Kind

fe ni fe la gu to pa pa — gu la la —  
pa fe fe fe ni fe la gu to pa pa —  
fe — fe — to.

Wer will, kann noch einen Schritt weitergehen, indem er die Melodielinie durch räumliche Darstellung zum Ausdruck kommen läßt. Hierbei empfiehlt es sich, für „fe“ eine Linie zu ziehen.

Beispiel:

Laterne, Laterne, Sonne, Mond und Sterne

ni fe — ni fe — fe fe ni fe —  
pa pa — pa pa

Daß alle Lieder stilecht, d. h. ihrer Form und ihrem Situationscharakter gemäß eingeübt werden müssen, sollte zwar selbstverständlich sein, wird aber leider nicht immer beachtet. Die ersten Eindrücke, die das Kind in der Schule erhält, sind oft ausschlaggebend für die ganze Schulzeit; das trifft besonders auf dem Gebiete der Musik zu. Wie häufig muß man es erleben, daß ein lustiges Kinderlied Ton für Ton in quälend schleppender Weise eingeübt wird. Nicht die einzelnen Töne sind ausschlaggebend, vielmehr kann nur die Tonphrase in ihrer rhythmischen und dynamischen Ausgeglichenheit den Eindruck der Ganzheit vermitteln. Der Maßstab für das richtige Singen soll das gute, sinnvolle Sprechen sein. Ebenso wie beim Sprechen eine Gliederung in Silben die Satzhalte zerstören kann, wird beim Singen durch übertriebenes Hervorheben der Einzeltöne der Melodiefluß gehemmt und damit der Liedinhalt preisgegeben. Gerade im 1. Schuljahre wird in dieser Beziehung gesündigt: jeder Ton erhält ein Zentnergewicht und wird durch Quäken und verkrampftes Singen auch entsprechend behandelt. Schäden, die hier entstehen, machen sich weit über die Grundschule hinaus noch bemerkbar. Also, flüssiges Singen ohne stimmlichen Kraftaufwand!

Wir erleichtern uns unsere spätere Arbeit erheblich, wenn wir hier schon dynamische und metrische Dinge pflegen:

Singt das Lied, als ob es aus weiter ferne erklingt!

Singt, als ob ihr alte, kranke Leute seid!

Singt so, daß man dabei tanzen kann!

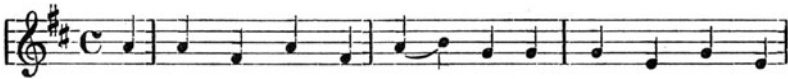
Der Scheu des Kindes vor der Einzelleistung ist zu begegnen:

Einer singt vor (Vorsänger), alle singen nach (Chor).

Einer singt in den Wald hinein, ein anderer antwortet (Echo).

Die Dramatik eines Liedes ist durch darstellende Handlung auszunutzen.

Beispiel:



Alle: 1. Lieb Änn - chen von der Mü - he saß ei - nes Ab - ends



füh - le auf ei - nem har - ten Stein, auf ei - nem har - ten Stein.

2. Da ist ein Herr gekommen, hat Ännchen mitgenommen, ein Ritter  
jung und fein.

Ritter: 3. „Hast Eltern, liebe Kleine?“ Ännchen: „Nein, nein, ich habe keine.“

Ritter: „Komm mit mir auf mein Schloß.“

4. Da sollst du herrlich leben, in Samt und Seide schweben, sollst hab'n,  
was du begehrt.“

Haben wir auf diese oder ähnliche Weise den Boden für die kommende methodische Arbeit — für das bewußte Singen — vorbereitet, so können wir zur Einführung des Linienystems und der Note übergehen. Die Entscheidung darüber, wann damit begonnen wird, muß dem Lehrer überlassen bleiben. (Dieser Zeitpunkt wird sich auch niemals durch Richtlinien festlegen lassen können.) Im allgemeinen wird die eigentliche methodische Arbeit im 2. Schuljahre einsetzen; es empfiehlt sich, auf keinen Fall zu früh damit zu beginnen.

## 2. Schuljahr

### Die Arbeit im **To**-Raum (**D**-**Dur**)

Im 2. Schuljahre spielt sich die gesamte musikalische Erkenntnisgewinnung im **To**-Raum ab:

Einführung des Liniensystems und der Note.

Einführung der Stufen.

Beziehung der Stufen untereinander (Funktion).

Entwicklung des Raumgefühls (Leiter, Kadenz).

Erfindung, Denksingen, Diktat usw.

Neben dieser Arbeit im **To**-Raum können unbeschadet Lieder anderer Tonarten nach dem Gehör gesungen werden.

#### Einführung des Liniensystems und der Note

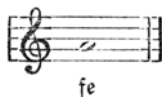
Wir wissen, daß jeder Laut, den wir sprechen können, einen bestimmten Buchstaben erhält; wir können also den Laut aufschreiben. In der Musik ist es viel einfacher: da soll jeder Ton (zunächst) dasselbe Zeichen erhalten (o).

Ich summe den Ton fe. Die Kinder summen ihn nach und werden aufgefordert, das Zeichen o dafür aufzuschreiben. Summt denselben Ton einige Mal hintereinander und schreibt es auf (o o o o o)! Damit die Reihe nicht schief wird, schlagen die Kinder vor, zuerst eine Linie zu ziehen und die Zeichen, die wir Noten nennen wollen, darauf zu setzen (o o o o o). Diesem Ton geben wir den Namen fe, und der steckt immer in der Stimmgabel. Will man also den Ton fe haben, so ist das eine einfache Sache: er läßt sich aus der Stimmgabel hervorzaubern.

Nun gibt es in der Musik noch viel mehr Töne als nur das fe; die Musik wäre sonst sehr langweilig. Es ergeben sich zwangs-

läufig die Begriffe „hoch“ und „tief“, und ebenso zwangsläufig erfolgt die Feststellung, daß hohe Töne „oben“ und tiefe Töne „unten“ geschrieben werden müssen. Wir ziehen daraus die folgerung, daß wir eine große Menge von Linien benötigen, um aufzuschreiben, wie Vögel, flöten, Geigen und Frauen singen und Bären, Kühe, Baßgeigen und Männer brummen, zumal auch die Stimmen junger Bären und Kühe sicher zwischen hoch und tief liegen müssen. Also ziehen wir ein gutes Duzend Linien und schreiben eine Menge Töne hinein: Die hellen, feinen Stimmen oben und die brummigen Baßstimmen unten (eine richtige Partitur!).

Nun fragt es sich: Wo setzen wir denn unsere Stimmen ein? Ja, so hoch wie die Vögel singen wir nicht (vielleicht das Fräulein?), und so tief wie der Bär können wir nicht brummen (vielleicht aber der Herr Lehrer?); also wollen wir unsere Stimmen genau in die Mitte setzen. Da wir nun die Linien für die ganz hohen und ganz tiefen Stimmen nicht gebrauchen können, löschen wir sie bis auf fünf (die doch wohl genügen!) aus. Und damit alle Welt weiß, hier singen die Kinder, setzen wir an den Linienanfang ein Zeichen, das sozusagen ein Schlüssel<sup>1)</sup> ist, der uns den Raum für unsere Töne aufschließt:



### „fe“ und „pa“ im Ton-Raum

Nun singt einmal das Lied „Kuckuck, Kuckuck! ruft's aus dem Wald“; der erste Ton soll fe sein.

Singt den Anfang auf Tonnamen, wie wir es früher gelernt haben: fe — pa fe — pa!

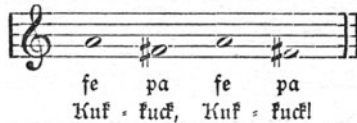
Schreibt die beiden fe an die Tafel und laßt für die beiden pa einen Platz frei!



Wohin setzen wir nun die beiden pa? Höher oder tiefer als fe?

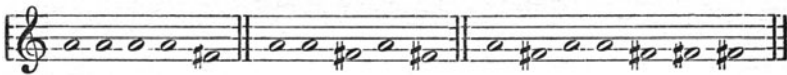
<sup>1)</sup> Wer will, mag mit der Einführung des g-Schlüssels warten, bis „la“ auf der 2. Linie behandelt wird.

Schreibt sie in die Linien ein! (Gewöhnlich wird dieser Ton von den Kindern richtig in den 1. Zwischenraum gesetzt; andernfalls muß es der Lehrer tun.) Vor die Note pa müssen wir ein # setzen, und das ist auch gut, da wir es dann besser vom fe unterscheiden können<sup>1)</sup>.



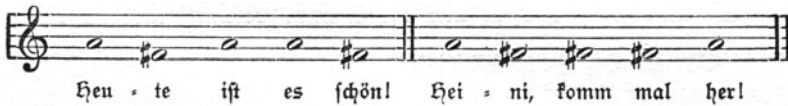
Nun haben wir durch fe und pa so viel Material gewonnen, daß wir schon damit spielen können.

Die Kinder erfinden und schreiben:



Die Kinder sprechen selbsterdachte Sätze und klopfen oder klatschen die Silben dazu: Heu-te ist es schön! Hei-ni, komm mal her!

Es ist gar nicht schwer, so etwas auf fe und pa zu singen:



### Einführung des „ni“

Unsere selbstgemachte Musik wird schöner, je mehr Töne wir benutzen lernen. Wir können zwar eine ganze Menge davon singen, aber außer fe und pa wissen wir nicht, wo wir sie auf den Linien unterzubringen haben. Uns geht es so wie Menschen, die zwar gut sprechen, aber das Gesprochene nicht aufschreiben können.

Singt fe fe pa! Wir kennen alle ein Lied, das so anfängt, nämlich: „Dort auf jenem hohen Berge“.

Singt den Anfang dieses Liedes!

Singt auf Tonnamen: fe fe pa — fe — ni ni fe — pa —! Schreibt das eben Gesungene auf! Die Kinder merken, daß sie beim ni nicht

<sup>1)</sup> Mit dieser Erklärung müssen sich die Kinder auf dieser Stufe begnügen. Der durch das # kenntlich gemachte Unterschied zum su (f) kann später herausgestellt werden.

weiterkommen, da sie die Lage dieses Tones noch nicht kennen. Bis auf die beiden ni können sie aber alles andere gut aufschreiben:



Wo mag nun der Ton ni liegen? Wir haben bald heraus, daß er etwas höher liegt als fe. Setzt ihn doch einmal in den freien Raum! (Es werden die verschiedensten Lösungen dabei herauskommen, zumal die Kinder wahrscheinlich noch nicht wissen, daß auch die Linien benutzt werden können. Macht es nicht ein Kind zufällig richtig, so müssen wir helfen.)



Die Tatsache, daß das ni auf die 3. Linie kommt, veranlaßt uns zu bemerken: Das pa können wir durch sein # mit dem fe nicht verwechseln, und das ni werden wir immer erkennen, weil es im Gegensatz zu fe und pa auf einer Linie steht (die Linie geht hindurch!).

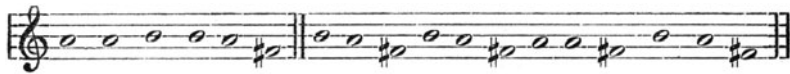
Singt den Liedanfang noch einmal und klopft dazu!

Nun folgt etwas von ganz großer Bedeutung: Singt fe und pa leise, das ni aber laut (fe fe pa fe ni ni fe pa)! Jetzt singt fe und pa so, daß es niemand hört und nur ni übrigbleibt (— — — — ni ni — —)!

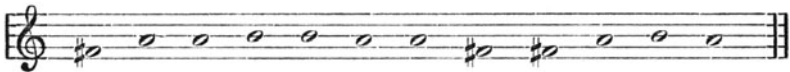
Das ist der erste Schritt zum bewußten Singen: Wir können uns mit Hilfe der Tonnamen Töne denken und sie, wenn wir wollen, in Klänge umsetzen.

Wir beschränken uns zur Befestigung des ni nicht auf das eine Lied; wir ziehen alle uns bekannten Lieder heran, in denen das ni besonders sinnfällig in Erscheinung tritt.

Zu solchen Liedern gehören beispielsweise:



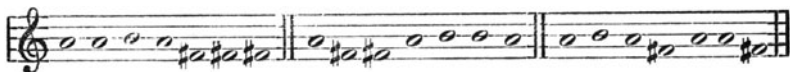
Rin-gel, Rin-gel, Rei-he. Ea-ter-ne, Ea-ter-ne, Son-ne, Mond und Ster-ne



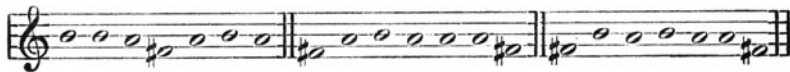
Wir fah-ren auf der Ei-sen-bahn, und wer kommt mit?

Mit der Erarbeitung des ni haben wir nun unseren musikalischen Gesichtskreis schon erheblich erweitert und die Voraussetzung für lustige Musikstunden geschaffen. Es ist eine Freude zu sehen, mit welchem Eifer die Kinder an die Arbeit gehen, wenn es gilt, das Denken in diesen drei Tönen durch den Klang zu verbinden.

Im Laufe der Zeit haben sich schon einige eine fe-Gabel angeschafft; die ist zunächst noch mit Recht ein nettes Spielzeug, wird aber bald als zweckmäßige Einrichtung erkannt. Wie fein ist es, vom fe aus alles Mögliche singen zu können:



Nun ja, vom fe aus ist es leicht! Wer will aber einmal mit einem anderen Ton beginnen?



Solche Übungen werden von den Kindern erfunden, möglichst mit eigenem Text unterlegt und aufgeschrieben, aber auch vom Lehrer zum Absingen an die Tafel geschrieben. Die „schönsten“ kommen mit Datum in ein besonderes Notenheft, das für das Kind den gleichen Wert erhalten muß wie das „Schönschreibheft“.

\*

Mögen die methodischen Wege auch verschieden sein, die Übung muß sich dem Liede stets unterordnen. Das Lied hat immer im Mittelpunkt zu stehen! Aus ihm werden die Erkenntnisse gewonnen, die zur schöpferischen Tat führen.

\*

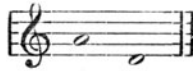


Warum wollen wir unsere methodische Arbeit im *Co*-Raum mit den Stufen *fe, pa, ni* beginnen?

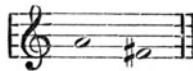
Wer das Kinderlied kennt, weiß, daß es diese drei Stufen zur Grundlage hat. Sie sind in ihrer Einfachheit sicher auf den Ursprung der Musik zurückzuführen. Es ist interessant, hier Vergleiche mit der pentatonischen Primitivform (fünfstufigen Musik) anzustellen. Musikalische, unter der Schwelle des Bewußtseins liegende Äußerungen des „unbefangenen“ Kleinkindes weisen in diese Richtung.

Das Umspielen der Dominante — hier *fe* — verursacht einen Schwebezustand, der dem Kinde ungemein liegt, vielleicht deshalb liegt, weil es als unfertiges, noch in der Entwicklung stehendes Wesen keinen Sinn hat für den festen Ruhepunkt der 1. Stufe.

Die bevorzugte Anwendung dieser drei Stufen durch das Kind, wie sie besonders häufig in Rufen und Signalen zum Ausdruck kommt, entspricht durchaus dem kindlichen Spieleifer, der einen Ruhepunkt nicht dulden kann. Ein Ruf wie



ist einfach unmöglich. Das Kind ruft:



Mut - ti!

und drückt damit aus, daß es etwas wünscht; es steht dahinter die Freude der Erwartung.

Die Erkenntnis dieser kindlichen Besonderheit mag unseren gesamten Unterricht in der Grundschule beeinflussen: eine Freude soll die andere ablösen. Kommt es einmal zu einem wirklichen Schluß, dann wird das Kind stets bedauernd sagen: O, wie schade!

### Darstellung des „tiefen *co*“, gleichzeitig Entwicklung des Grundtongeföhls

Es gilt, das Grundtongeföhlden Kindern zum Bewußtsein zu bringen.

Alles, was uns umgibt, hat einen festen Ruhepunkt. Auch der Vogel, der sich in die Lüfte schwingt, muß wieder zur Erde zurück.

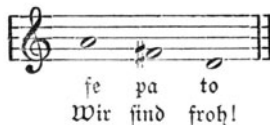
Warum sollte es beim Lied anders sein? Die Töne erheben sich zur Höhe und finden zu ihrem Ruhepunkt, dem festen Grund, zurück. Der Ton, der uns sagt: Hier, liebes Lied, darfst du dich ausruhen! ist der Grundton.

Wir wollen nun eine ganze Reihe von Liedern, die wir auf Tonnamen singen können, nach dem Grundton fragen. Die Kinder stellen fest, daß fast alle Lieder im *to* zur Ruhe kommen. Es kann gar nicht anders sein: *to* ist der Grundton! Einige, wie „Morgen wolln wir Hafer mähn“, „Nimm sie bei der schneeweißen Hand“, „Kuckuck, Kuckuck“ oder „Wie schön leuchtet der Morgenstern“ schreiten stufenweise zum Grundton hinab, während andere ihn durch einen Sprung erreichen. Die letzteren wollen wir für unsere Zwecke besonders heranziehen.

Die Kinder singen die Lieder „Dort auf jenem hohen Berge“ (vgl. S. 13) und „Dornröschen war ein schönes Kind“. In beiden Liedern wird der Grundton durch einen Sprung vom *fe* aus erreicht: *fe — fe — to*. Wir schälen dieses Schlußmotiv aus dem Lied heraus und stellen es für sich hin. Singt *fe — fe — to*! Wer das *to* vom *fe* aus noch nicht sicher treffen kann, muß an das Lied denken. Zur Verstärkung des Grundtongefühls und zur Beseitigung noch etwa vorhandener Unsicherheit zeigen die Kinder beim *to* auf den Fußboden.

Nun wollen wir das *to* aufschreiben.

Wir lassen es auf einen Versuch ankommen. Wer etwa das *to* an die Stelle setzen will, wo das *pa* seinen Platz hat, wird ganz sicher ausgelacht. Aber wir helfen ihm gerne und lassen ihn *fe — pa* singen und aufschreiben, dann merkt er sofort, daß unser *to* tiefer liegt. Da steht es nun und hat alle Linien mit allen Noten, die darauf und dazwischen geschrieben werden können, auf seinem Rücken zu tragen (ebenso muß ja auch der Fußboden alles Mögliche tragen!):



Wir merken uns: *to* finden wir am leichtesten von *fe — pa* aus. Diese drei Töne nennen wir Dreiflang.



Die Bezeichnung „Dreiklang“ für to — pa — fe kennen wir schon. Der Dreiklang kann sowohl vom fe aus abwärts, als auch vom to aus aufwärts gesungen werden. Immer bleibt aber to der Grundton, auf dem sich der Dreiklang aufbaut. Wir nennen ihn deshalb den „To=Dreiklang“. Sein höchster Ton ist fe; wir fallen von ihm über pa zum to, und umgekehrt steigen wir vom to über pa zum fe. Nun ist es nicht schwer, die Begriffe „fallender Dreiklang“ und „steigender Dreiklang“ zu finden und zu verstehen. Wir erfinden Dreiklangsreime und schreiben sie mit Noten ins Heft:

fe pa to to pa fe  
 Wir sind froh! Grüner Klee  
 Gelbes Stroh Weißer Schnee

### Entwicklung des Raumgefühls: das „hohe to“

Es ist im allgemeinen üblich, mit der Einführung der 8. Stufe dem Kinde das musikalische Raumgefühl nahezubringen. Als Vergleich wird gerne der sichtbare Raum benutzt. Wir Erwachsenen überschätzen aber leicht die kindliche Auffassungskraft, wenn wir wirkliche Raumverhältnisse auf das abstrakte Gebiet der Musik übertragen wollen. Trotzdem müssen wir es so gut wie möglich versuchen, zumal wir schon bei der Einführung der 1. Stufe vom „Fußboden“ gesprochen haben. Der sichtbare Raum ist und bleibt eben die beste Anschauung für den musikalischen Raum.

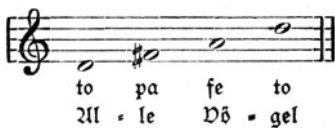
\*

Unsere Kinder haben den „To-Raum“ früher schon durch das gesungene Tonwort kennengelernt, auch wenn er ihnen als solcher noch nicht zum Bewußtsein gekommen sein mag. Das Lied „Alle Vögel sind schon da“ umspannt gleich am Anfang den Raum, und hier mögen wir einen geeigneten Anknüpfungspunkt erkennen, da die Kinder den Raum nicht rechnerisch (1 — 3 — 5 — 8), sondern singend (to — pa — fe — to) erfassen sollen.

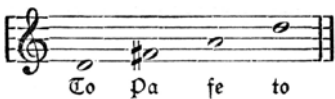
Singt auf Tonnamen das Lied „Alle Vögel sind schon da“!  
 Singt nur die Worte „Alle Vögel“ (to — pa — fe — to)!

Ihr wißt, das tiefe to ist der Grundton, bei dem wir auf den Fußboden gezeigt haben. Können wir das auch beim hohen to? — Es ergibt sich von selbst, daß die Kinder beim hohen to auf die Decke zeigen. Die räumliche Entfernung der beiden to, die zunächst mit Hilfe des Dreiklangs überbrückt wird, kommt durch das eindrucksvolle Zeigen auf Fußboden und Decke den Kindern zum Bewußtsein.

Nun wollen wir sehen, wo das hohe to in den Linien steht. Schreibt den Dreiklang to — pa — fe an die Tafel! Es bedarf keiner Erörterung, daß das hohe to darüber stehen muß. Die Kinder in diesem Falle die Lage des to suchen zu lassen, hat natürlich keinen Zweck. Wenn man es täte, würde das to ganz sicher auf die 5. Linie gesetzt werden, und mit Recht, denn das Kind muß die letzte Linie als Decke auffassen. Also greifen wir ein und geben dem hohen to auf der 4. Linie seinen Platz:



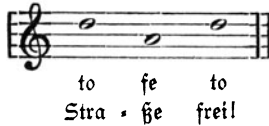
Aus dem hohen to ergibt sich nun zur Vermeidung von Irrtümern die Notwendigkeit, in der Tonwortschrift den Unterschied zwischen den Oktavtönen zum Ausdruck zu bringen. Wir wollen von jetzt ab alle Tonnamen, die unter dem la auf der 2. Linie liegen, groß schreiben (la nimmt die Mitte des kindlichen Stimmumfanges ein). Wir setzen die Neuerung gleich in die Tat um und lassen die Kinder berichtigen:



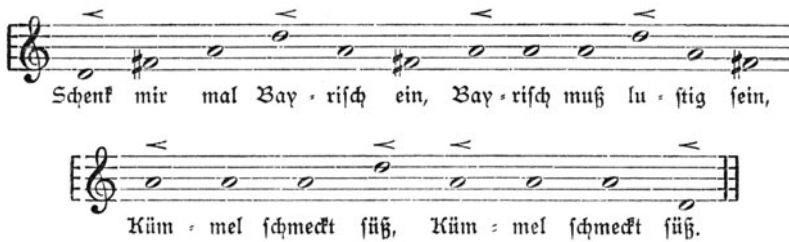
Wenn wir nun fe—to vom Dreiklang lösen wollen, so werden wir merken, daß wir fürs erste immer wieder auf ihn zurückgreifen müssen. Vom sicheren Sprungbrett To mit seiner festen Lage geht es eben besser. Wir singen To—Pa leise: To—Pa—fe—to; einige können es so, daß man To—Pa überhaupt nicht hört, dafür aber fe—to um so besser: — — fe to.

Die nötige Sicherheit erlangen wir durch die Anwendung dieses Sprunges in Signalen.

Wie macht die Feuerwehr, wenn sie durch die Straßen rast?



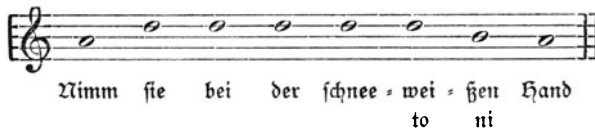
Als es früher noch keine Eisenbahnen, Autos und Flugzeuge gab, fuhr die Postkutsche durch die Lande. Man hörte sie schon von weitem, denn der Postillon blies auf seinem Horn. Der Postwirt wußte dann gleich Bescheid. Das Signal bedeutete nicht nur „Die Post kommt“, sondern auch „Ich habe Durst“:



Dieses Signal ist immer hell und lustig in die Luft geblasen worden, und so wollen wir es als lustige Angelegenheit behandeln. Die Kinder können an ihm auch ihre Zungenfertigkeit erproben, wobei es ihnen Freude macht, die betonten Silben durch Klatschen oder Klopfen hervorzuheben.

Wir gehen nun einen Schritt weiter, indem wir das ni mit einbeziehen. Die Kinder sollen es vom hohen to aus im Sprung erreichen. Wir brauchen nur das, was durch das „getonwortete“ Lied den Kindern schon längst bekannt ist, schriftlich darstellen zu lassen, um auch hier zu erfahren, wie gut im 1. Schuljahr der Boden für die jetzige methodische Arbeit geebnet worden ist.

Die Kinder singen das Lied „Nimm sie bei der schneeweißen Hand“ und schreiben den Anfang mit Leichtigkeit auf:



Ebenso können wir jetzt ohne Bedenken den über den Dreiklang hinausgehenden Anfang des Liedes „Alle Vögel sind schon da“ von den Kindern notieren lassen, und auch der Anfang des Liedes „Trauer, über Trauer“ bereitet keine Schwierigkeit:

1. 2.

Al - le Vö - gel sind schon — da Trau - er, si - ber Trau - er  
to ni to ni to ni

Wie schön verbinden sich doch die beiden Vokale o — i mit dem weichen Klang der kleinen Terz! Der Sprung to — ni ist so einprägsam, daß er von den Kindern nicht nur gerne, sondern auch mit größter Sicherheit wiedergegeben wird. Er taucht immer wieder in den von den Kindern zu erfindenden Übungen auf. Sie singen und schreiben:

1. 2.

to ni to ni

3.

to ni

### Darstellung des „la“ und „Gu“

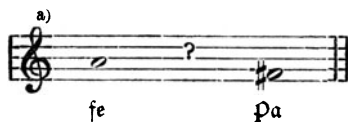
Bei der Einführung des la — und später des ro — werden wir durch das Tonwort hervorragend unterstützt. Der didaktische Vorteil der „Vokalunion“ (hier la — Pa) ist so groß, daß der gewünschte Lehrerfolg ungewöhnlich schnell eintritt.

⋆

Die Kinder singen auf Tonnamen die ersten 3 Töne des Liedes „Summ, summ, summ, Biennen, summ herum“: fe — la — Pa.

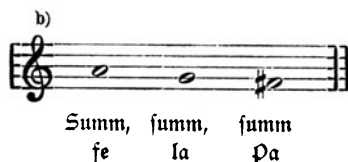
Was könnt ihr hiervon aufschreiben?

fe und Pa werden notiert, wobei für la ein Platz freigehalten wird:



Wo müssen wir das fehlende la hinsetzen?

Die Kinder erkennen, daß la von fe und Pa eingeschlossen wird. Als einzige Möglichkeit, es unterzubringen, wird die 2. Linie ermittelt:



Das la lehnt sich an das Pa an; beide stehen ganz dicht beieinander. Die Noten sagen uns das nicht, wohl aber ihre Namen: beide haben ein a. La und Pa gehören zusammen, sie sind Geschwister:



Die nun folgenden Übungen verbinden die bisherigen Erkenntnisse mit der neuen Erkenntnis la — Pa. Die Zusammenhänge innerhalb des Raumes werden immer klarer. Auch der Sprung vom To zum la bereitet keine große Schwierigkeit mehr, wenn der Blick dabei auf das sich anlehrende Pa gerichtet ist.







Der Sprung *To* — *la* kann im *To*-Raum niemals die unerschütterlich feste Stellung des an sich gleichen Intervalls *fe* — *to* einnehmen, da die Leitfähigkeit des *la* größer ist als die des *to* mit seinem Grundtoncharakter. Es wäre verfehlt, das Signal der Feuerwehr im *To*-Raum auch durch *To* — *la* darstellen zu lassen.

Bei der Darstellung des *Gu* verfahren wir wie beim *la*. Die Kinder sollen erkennen, daß *Gu* von *Pa* und *To* eingeschlossen wird.

Sie singen aus dem Lied „Nimm sie bei der schneeweißen Hand“ die Stelle „und führ' sie in den Rosenfranz“ auf *To*nnamen: *fe ni fe la Pa Gu Gu To*.

Das können wir bis auf *Gu* sehr schön aufschreiben:



Das Schriftbild zeigt den Kindern, daß das *Gu* unbedingt auf der 1. Linie stehen muß, da es von *Pa* und *To* begrenzt wird:



Fordern wir jetzt die Kinder auf, das ganze Lied von Anfang bis zu Ende in Noten aufzuschreiben, so werden sie sicher ob dieses „ungeheuerlichen Unsinns“ fassungslos sein und nicht den Mut dazu aufbringen. Ein ganzes Lied aufschreiben? Nein, das können wir nicht! — Nun, dann wollen wir es wenigstens versuchen, und wenn wir es schaffen, dann rufen wir Hurra.

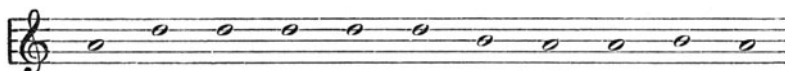
Singt mit geschlossenen Augen das ganze Lied langsam auf Tonnamen und überlegt euch blitzschnell bei jedem Ton, wo er in den Linien steht:

fe to to to to to ni fe fe ni fe la Pa Gu Gu To — To Pa  
 fe fe ni ni fe — To Pa fe fe ni ni fe — la la Pa Pa Gu — To.  
 Wer will es aufschreiben?

Wenn sich nun nicht fast alle Kinder melden, dann haben wir sicher nicht richtig gearbeitet, und wir müßten eigentlich von vorne anfangen.

Wer hat die Freude schon erlebt, die die erstmalige Niederschrift eines ganzen Liedes bei einem 7-jährigen Kinde auslöst?

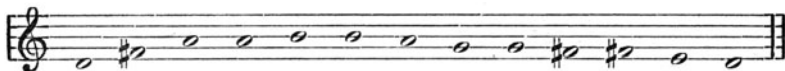
Da steht nun so ein Knirps vor der Tafel und schreibt:



Nimm sie bei der schnee - wei - ßen Hand und führ' sie



in den Ro - sen - franz! Blau, blau Blu - men auf mein' Hut,

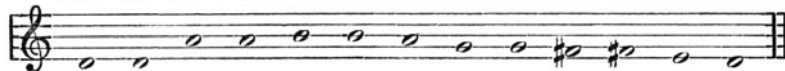


hätt' ich Geld und das wär gut, Blu - men auf mein Hüt - chen.

Das sollte eine Kostprobe sein! Bevor wir weitere Lieder aufschreiben lassen, wollen wir uns durch die Freude über das erstmalige Gelingen nicht zurückhalten lassen, die notwendige Befestigung des Gu vorzunehmen.

Das Gu muß sowohl von oben als auch von unten her gefaßt werden können. Wenn wir es als ausgesprochenes Bindeglied zwischen To und Pa auffassen, so werden wir bald über die erforderliche Sicherheit verfügen. Auch hier soll uns das Lied — wie immer — willkommene Hilfe sein.

Mor - gen wolln wir Ha - fer mähn



Gu

Ku-kuck, Ku-kuck

Ich ar-mer Mann

Two staves of musical notation in G major. The first staff contains the melody for 'Ku-kuck, Ku-kuck' and 'Ich ar-mer Mann'. The second staff contains the melody for 'Alle meine Entchen'. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4 for 'Ku-kuck, Ku-kuck'; G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4 for 'Ich ar-mer Mann'; G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4 for 'Alle meine Entchen'. The lyrics are written below the notes.

Der eigentlichen Übung geht die Stufenreihe in Verbindung mit dem fallenden und steigenden Dreiklang voran; der Dreiklang To — Pa — fe ist das Gerüst.

A single staff of musical notation showing the To-Pa-fe triad: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4.

Nun zeigen die Kinder, daß sie mit dem Gu umgehen können; sie erfinden und schreiben auf:

Two staves of musical notation showing children's compositions. The first staff shows a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second staff shows a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4.

Die Freude der Kinder an der Musik wächst mit den neuen Erkenntnissen. Sie sind imstande, in Musik zu denken und möchten am liebsten nur noch musizieren. Es ist gar nicht nötig, sie besonders aufzufordern, sich auch außerhalb der Schule mit diesen Dingen zu beschäftigen. Sie können nun schon einige ihrer Lieder ins Notenhft schreiben.

### Darstellung des „ro“

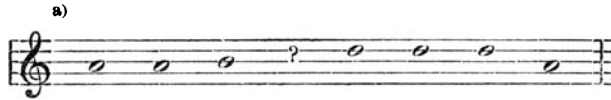
Nun gilt es, den Raum endgültig zu erobern. Das letzte Glied in der Stufenreihe des To-Raumes ist das ro.

Hat la bei den Kindern gute Wurzeln geschlagen, so ist es eine Kleinigkeit, ihnen das Gegenstück ro bewußt werden zu lassen. Ebenso wie dort werden wir auch hier auf die geschwisterliche Zusammengehörigkeit zwischen to und ro, die in den beiden gleichen

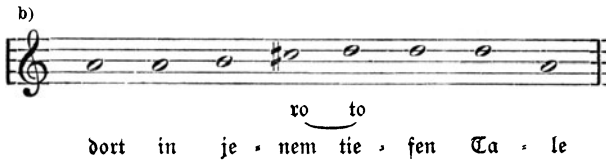
Vokalen zum Ausdruck kommt, mit Akzenten hinweisen. Das „schwache“ ro fühlt sich mit dem fest dastehenden to so stark verbunden, daß es, für sich hingestellt, hilflos im Raume hängt. Es wird geradezu mit magnetischer Kraft vom to angezogen.

Aus unserem Lied „Dort auf jenem hohen Berge“ lassen wir auf Tomamen die Stelle „dort in jenem tiefen Tale“ singen:  
fe fe ni — ro — to to to — fe —

Die Kinder schreiben es bis auf ro auf:



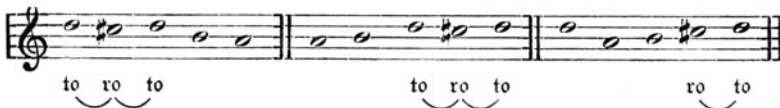
Auch hier erkennen sie, daß es für ro nur eine Möglichkeit der Unterbringung gibt, und das ist der Platz zwischen ni und to, der 4. Zwischenraum. Ebenso wie Da muß auch ro ein # bekommen.<sup>1)</sup>



Als weiteres Beispiel wählen wir aus dem Lied „Wollt ihr wissen“ die Schlußstelle „alles dreht sich herum“:



Die selbständige Arbeit (Erfindung und Übung) setzt erst ein, wenn die Kinder im Umgang mit dem ro völlig sicher sind.



\*

<sup>1)</sup> Die eigentliche Bedeutung des # kann später bei der Einführung des bi (c) erörtert werden.

Tun ist der Raum erobert; die Kinder fühlen sich in ihm zu Hause. Sie haben das Gebäude der Töne stufenweise errichtet als ihre eigenen Baumeister. Sie kennen jeden Baustein in seiner Beschaffenheit und Eigenart.

To Gu Pa la fe ni ro to to ro ni fe la Pa Gu To

To To Gu To To Pa fe To To Pa fe to ni la fe ni ro to

Welcher Baumeister wäre nicht stolz auf sein gelungenes Werk!

### Von der Vierschritt- zur Einschrittnote

Wir haben uns durch die schriftliche Darstellung der gesungenen Töne nicht davon abhalten lassen, die in unserem Plan vorgesehenen Lieder an die Kinder heranzubringen. Das konnte nur gehörmäßig vor sich gehen, da nicht alle diese Lieder im To-Raum standen und uns außerdem der neutrale Charakter der Vierschrittnote hierbei im Wege stand.

Das wird nun anders! Die Note soll den Kindern nicht nur den Ton zeigen, sie soll ihnen auch gleichzeitig durch ihr Äußeres sagen, ob wir lange auf dem Ton zu verweilen oder ob wir ihn bald zu verlassen haben.

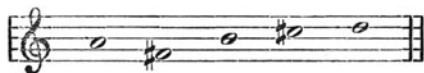
\*

Wir sagen den Kindern, daß das Maß in der Musik unser Schritt ist. Das Lied „schreitet“ mit uns. Das haben wir schon oft festgestellt auf unseren Ausflügen und in der Turnhalle. Und ganz besonders schön kann es die S.U.! Da fühlt man deutlich, wie der Schritt auf das Lied übergeht.

Wer genau aufpaßt, der wird an solchen Marschliedern vielleicht schon gemerkt haben, daß nicht jeder Ton nur einen Schritt bekommt. Wir gehen auf den Hof oder in die Turnhalle und stellen fest, daß es — an unserem Schritt gemessen — in allen unseren Liedern kurze und lange Töne gibt. An unseren bisherigen Noten können wir das aber nicht erkennen. Wenn wir „kurz und lang“ unter-

scheiden wollen, müssen die Noten für die kurzen Töne eben anders aussehen als die für die langen.

Unsere bisherige Note ist das Zeichen für ganz lange Töne. (Da wir das nicht wußten, hat es uns auch nicht sonderlich gestört!) Dieses Zeichen sagt uns, daß wir den Ton vier Schritte hindurch auszuhalten haben. Wir schreiben in Vierschrittnoten an die Tafel:



Singt und gebt jedem Ton vier Schritte! (Die Schritte können natürlich auch durch Klopfen dargestellt werden.)

Meint ihr, daß ein Lied so gesungen werden kann? Nein, da geht einem ja der Atem aus! Und so langweilig!

Wer will es anders singen?

Die verschiedenen Lösungen, die dabei herauskommen, sind sehr reizvoll. Sie geben uns die willkommene Gelegenheit, nun endgültig die Zeichen für die Tonlängen festzulegen.

Soll jeder Ton nur einen Schritt erhalten, so müssen wir die Note ausfüllen und mit einem Strich versehen. Bis zum fe streichen wir die Einschrittnoten nach oben, aber das ni, und alles was darüber liegt, nach unten:



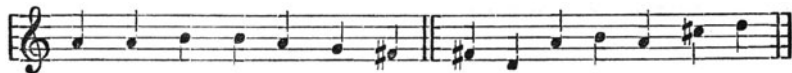
Wenn wir von To bis to alle Töne nacheinander singen, so steigen sie an wie die Stufen einer Leiter.

Schreibt die To-Leiter in Einschrittnoten auf!



Nun wollen wir zunächst einmal mit der Einschrittnote arbeiten:

1.



Das singen wir alles und klopfen dazu.



Das Maß für unsere längsten Töne ist, wie wir wissen, die Vierschriftnote. Wir machen es uns mit dem Zählen einfacher, wenn wir nach jedem Vierschritt einen Strich ziehen:



Zwischen den Strichen liegen also immer vier Schritte; wir sagen dazu Takt, und die Striche heißen Taktstriche<sup>1)</sup>. Damit man es gleich weiß, daß hier jeder Takt vier Schritte enthält, setzen wir eine 4 an den Anfang der Noten:



Wer will aus diesem „Vierertakt“ einen „Zweiertakt“ machen? (Es wird vorausgesetzt, daß den Kindern die Kollektivbegriffe „Vierer“ und „Zweier“ durch den Rechenunterricht geläufig sind.)

<sup>1)</sup> Die Einführung des Taktstriches ist zeitlich nicht gebunden; sie steht hier lediglich im Zusammenhang mit der Klarstellung der Notenwerte als methodische Einheit. Je später die Einführung erfolgt, desto besser! Man darf nicht verkennen, daß der Taktstrich nur verkehrstechnische Bedeutung hat. Für den Instrumentalmusiker und den Orchesterdirigenten mag er auf Grund der hohen Anforderungen, die unsere heutige Musik an sie stellt, durchaus Berechtigung haben, für das Kind — zumindest das der Grundschule — ist er nicht unbedingt nötig. Der Taktstrich kann hier großen Schaden anrichten, da er die Ganzheit einer Melodie in Frage stellt, den Fluß hemmt und zu einem übermäßigen Betonen der schweren Takteile verleitet. Die Zeit der Hochblüte der Vokalmusik, das Mittelalter, kannte keine Taktstriche, weil das damalige Lied sie einfach nicht vertrat. Unser heutiges Lied mit seinem so ganz anderen Grundzug hat den Taktstrich von der Instrumentalmusik übernommen. Ob diese Anpassung ein Vorteil war, soll hier nicht erörtert werden. Wir müssen der Gestalt des heutigen Liedes im Unterricht Rechnung tragen und können infolgedessen den Taktstrich nicht ohne weiteres ablehnen. Wir werden ihn aber erst dann behandeln, wenn wir die Gewißheit haben, daß er keinen Schaden mehr anrichten kann. Kindern, die flüssiges Singen von der ersten Unterrichtsstunde an gewöhnt sind, wird der Taktstrich nichts anderes sein als ein technisches Hilfsmittel, dessen Notwendigkeit nur bedingt ist.





Der Zweiertakt ist doch eine einfache Sache!  
 Ihr habt sicher schon gesehen wie eine Pflasterstraße ausgebessert wird. Die losen Steine werden mit einer schweren Handramme in die Erde gestoßen. Macht es mal den Arbeitern nach! Auf 1! lassen wir die Ramme herunterfallen, auf 2! heben wir sie hoch. Meint ihr, daß die Arbeiter dabei so zählen wie wir? Nein, das besorgen die Hände von selbst! Nun, dann wollen wir es im Lied auch so machen.

Wir schreiben an:



Die Kinder singen und führen die Handbewegung dabei aus.  
 Einige Kinder werden auf Grund unseres Vergleiches dieses Lied wirklich wie eine Pflasterstraße behandeln. Das schadet zunächst nichts, da sie auf diese Weise das Gefühl für den schweren und leichten Taktteil recht eindringlich bekommen. Haben sich die Kinder „ausgetobt“, so fragen wir sie, ob sie dieses Lied immer so „gestampft“ haben. Sie kommen dann von selbst dahinter, daß ein schönes Lied weiche Handbewegungen erfordert, daß es „gestreichelt“ sein will. Schwerfällige Kinder erziehen wir durch Beschleunigung des Zeit-

maßes; es ergibt sich daraus eine leichtere und freiere Bewegung der Hände.

Den Zweiertakt haben wir für dieses Lied nur deshalb gewählt, um den Kindern eine Anschauung für die geschlossene Zweiereinheit zu bieten. Der eigentliche Zweiertakt erfährt später bei der Einführung der Achtel eine besondere Behandlung. Wir wollen darum recht schnell hier wieder den Vierertakt heranziehen. Den Kindern leuchtet diese endgültige Fassung ohne weiteres ein, da sie das Stampfen des Zweiertaktes nur als Scherz angesehen haben. Es wäre auch wirklich schade um das schöne Lied!

Die Kinder ändern also den „stampfenden und hackenden“ Zweiertakt in den „weichen und fließenden“ Vierertakt um. Als Handbewegung behalten wir aber das streichelnde Nieder und Auf bei. Den üblichen Dierschlag wollen wir uns für später aufheben.

Nun sollen die Kinder die „Dreischrittnote“ kennenlernen.

Wir entsinnen uns des lustigen Postillonliedes „Schenk mir mal Bayrisch ein“ (S. 27) und singen es auf Text und auf Tonnamen.

Sprecht die Worte so schnell, wie wir das Lied eben gesungen haben und klatscht dazu in die Hände!

So schnell können wir aber kaum klatschen, die Hände sind langsamer als die Zunge. Die Kinder erkennen betonte und unbetonte Silben. Und nur die betonten zu klatschen, ist eine Selbstverständlichkeit und obendrein bedeutend kurzweiliger; denn wer es nicht richtig macht, wird ausgelacht.

Noch schöner geht es, wenn die eine Hälfte die Worte singt und die andere dazu „wum ta ta“ macht, wobei auf „wum“ geklatscht wird.

Nun schreibt das Lied auf! Vor jedes „wum“ soll ein Taktstrich kommen!

Das können die Kinder ohne weiteres. Die vier letzten Takte sehen aber eigenartig aus:

a)

Küm - mel schmeckt süß,      Küm - mel schmeckt süß.

Daß es sich um eine neue Taktart, den „Dreiertakt“ handelt, haben die Kinder schon erkannt und auch eine 3 davor geschrieben.

Aber im letzten Liedteil sind zwei Takte nicht vollständig. Was ist da nun zu machen? Zweischrittnoten können wir nicht nehmen! Ja, wenn wir das Wort „süß“ dreimal singen dürften, dann wäre es einfach:

b)



Küm - mel schmeckt süß, süß, süß, Küm - mel schmeckt süß, süß, süß.

Das klingt zwar recht spaßig, aber das Lied will es so nicht haben! Wir brauchen eine lange Note, die drei Schritte enthält. Dazu nehmen wir eine Zweischrittnote und setzen dahinter einen Punkt (♩.); der Punkt sagt uns, daß noch ein Schritt hinzukommt. Da haben wir nun die „Dreischrittnote“, und es dauert wirklich nicht lange, so sehen in den Notenheften der Kinder die berichtigten Stellen:

c)



Küm - mel schmeckt süß, Küm - mel schmeckt süß.

Auch hier wollen wir zugunsten eines schwebenden Wieder und Auf zunächst auf die übliche „melodiezerreißende“ Dreischlagbewegung der Hände verzichten.

Nun haben wir alle Schrittnoten behandelt. Wir sind unter Ausschaltung des rein Rechnerischen einen musikalisch einwandfreien Weg gegangen.

Da gibt es nun keine Schwierigkeit mehr, wenn der Lehrer im Vierertakt an die Tafel schreibt:



Wir einigen uns auf einen gemeinsamen Schritt und klopfen vier Schritte, ehe wir anfangen. Der einmal gewählte Schritt muß sich unerbittlich durch die ganze Tonfolge ziehen. Wir fangen inmer

wieder von vorne an unter stetem Klopfen, bis sich auch die schwerfälligen Kinder hineingefunden haben.

Wie gut ist es, daß es nicht nur Einschnittnoten, sondern auch längere Noten gibt! Die langen Noten sind sicher dazu da, daß man beim Verweilen sich die folgenden Noten schon ansehen kann. Wenn man den einen Ton singt, hört man den nächsten schon klingen!

### Einführung eines neuen Liedes

Nun können wir auch schon ein ganz neues Lied gleich im richtigen Schritt absingen.

Wir haben im Deutschunterricht das schöne Gedicht von Claudius „Der Mond ist aufgegangen“ gelernt.

Ein tüchtiger Musiker mit Namen J. P. A. Schulz hat vor 150 Jahren eine feine Melodie dazu geschrieben:

1. Der Mond ist auf · ge · gan · gen, die gold · nen Stern · lein

pran · gen am Him · mel hell und klar; der Wald steht schwarz und

schwei · get, und aus den Wie · sen stei · get der

wei · ße Ne · bel wun · der · bar.

Bevor wir anfangen, sehen wir uns das Lied erst einmal an. Gleich im Anfang finden wir etwas Neues: Das Lied beginnt mit dem 4. Taktteil, und solchen unvollständigen Takt am Liedanfang nennt man „Auftakt“. Wir müssen also drei Taktteile vorausgehen lassen, und die geben uns dann gleich den richtigen Schritt für das ganze Lied an.

Da das Lied langsam und ruhig schreitet, singen es die Kinder mühelos sofort ab. Das Verständnis für die Tatsache, daß der letzte unvollständige Takt durch den Auftakt ergänzt wird, stellt sich ein, wenn das Lied ohne Unterbrechung zweimal hintereinander gesungen wird. Bald können wir es auf Tonnamen aus dem Gedächtnis singen, und es nun mit den schönen Worten des Dichters zu verbinden, ist nicht mehr allzu schwer.

Ergeben sich trotzdem Schwierigkeiten, so lassen wir das Lied summen, wobei die Kinder nicht nur an die Tonnamen denken, sondern sie mit geschlossenem Mund singen sollen.

Die Verbindung der Melodie mit dem Wort ist für die Kinder nicht so einfach, da sie sich sozusagen vom Tonwort loslösen müssen. Ein vorzügliches Mittel, diese Schwierigkeit zu beheben, ist das gleichzeitige Singen in zwei Gruppen: die eine Gruppe singt auf Tonnamen, die andere auf Text. Nachdem die Gruppen wiederholt gewechselt haben, tritt dann verhältnismäßig schnell die Verschmelzung von Melodie und Wort ein.

### Einführung der Ein- und Zweischrittpause

Alle Äußerungen stimmlicher Art werden durch den Atem bestimmt und von ihm getragen.

Der Atem zwingt den Redner, in seinem Redestrom Einschüttele vorzunehmen; er zwingt in noch stärkerem Maße den Sänger zu einer wohlüberlegten Anwendung seiner Mittel.

Das Lied hat den Atem zu berücksichtigen. Die meisten unserer guten Volkslieder sind sicher zuerst gesungen und dann aufgeschrieben worden. Die Atemströme ihrer Schöpfer haben ihnen das Gepräge gegeben.

Das Volkslied vermag mit dem Sänger zu atmen, und das ist sein Vorzug gegenüber vielen „Kunst“-Liedern. Es ist von besonderem Reiz, an den Stilepochen des Volksliedes die Länge der Atemströme unserer Vorfahren festzustellen.

\*

Der Arbeiter muß sich nach angestrenzter Tätigkeit ausruhen, um mit frischen Kräften sein Werk fortsetzen zu können. Das Spiel des

Kindes bedarf ebenfalls Augenblicke des Ausruhens, wenn der Eifer nicht erlahmen soll. In der Schule wird der Unterricht nach jeder Stunde unterbrochen, um einer Ermüdung vorzubeugen.

Hier knüpfen wir an, um den Kindern den Begriff „Pause“, der ihnen vielleicht nur wortgeläufig ist, klarzumachen.

In der schriftlichen Fassung der Gedanken haben die Kinder schon die Zeichen kennengelernt, die uns nicht nur sagen, daß ein Gedanke beendet ist, sondern uns auch Gelegenheit zu neuem Atemholen geben, wenn wir die schriftliche Form auf die mündliche übertragen. Dem verhältnismäßig kurzen Atem des Kindes entspricht der kurze Satz. Verständnislos steht das Kind dem langen „gedrechselten“ Satz des Erwachsenen gegenüber; nicht nur, weil er über die kindliche Auffassungskraft hinausgeht, sondern weil er sich vielmehr mit dem Atem des Kindes nicht deckt.

Es leuchtet dem Kinde ein, in den Satzzeichen nichts anderes zu sehen als Pausen, die auch hier Sammelbecken der Kräfte darstellen.

Warum sollte das Lied nicht auch solche Pausenzeichen aufweisen, zumal es in seiner notierten Form doch auch eine schriftliche Fassung der Gedanken ist?

Trotzdem die meisten unserer bisher gelernten Lieder sichtbare Atemzeichen nicht aufweisen, wollen wir untersuchen, wo sie mit uns atmen. Die „Atemstellen“ versehen wir mit einem einfachen Strich. Beispiel:

Mor = gen wolln wir Ha = fer mäh'n, mor = gen wolln wir

bin = den. Wo ist denn die Lieb = ste mein, wo werd ich sie

fin = den? Ge = stern U = bend sah ich sie un = ter ei = ner

Ein = den, ich ge = dacht in mei = nem Sinn, wer = de sie schon fin = den.

Bei diesem Lied müssen wir die Atemstellen also suchen; sie sind aber sofort zu entdecken, wenn wir das Lied singend an unserem Atem messen. Wer es allerdings schleppend Ton für Ton singen läßt, wird Überraschungen erleben! An dieser Stelle sei nochmals mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß das gute Sprechen die rhythmische und atemtechnische Grundlage für das natürliche Singen ist.

Nun gibt es aber Lieder, die sichtbare Atempausen haben. Sie sagen uns: Hier mußt du atmen und gleichzeitig auf das Kommende achtgeben!

Ein solches Lied wollen wir kennenlernen.

Die Kinder haben im Religionsunterricht den Tischspruch „Komm, Herr Jesu, sei unser Gast“ gelernt. Hierzu schreiben wir folgende Melodie an die Tafel:

a)

Komm, Herr Je - su, sei un - ser Gast, und seg - ne,  
was du uns be - je - ret hast.

Die Kinder singen das Lied auf Tonnamen ab und verbinden es dann mit dem Text.

Wo atmen wir mit dem Lied? Es kann gar nicht anders möglich sein: Hinter „Gast“ und selbstverständlich am Ende!

Das kommt aber im Lied, wie wir es aufgeschrieben haben, nicht zum Ausdruck. Wenn wir hinter „Gast“ richtig atmen wollen, dann brauchen wir dazu sicher ebensoviel Zeit wie ein Schritt dauert. Was liegt näher, als diesen Schritt uns von der Dreischrittnote einfach zu nehmen! Dann steht bei „Gast“ nur eine Zweischrittnote und dahinter eine „Einschrittpause“. Hier dürfen wir aber nicht einen gewöhnlichen Strich setzen; wir nehmen dazu ein bestimmtes Zeichen, wie es in der Musik stets gebraucht wird (A).

Wir berichtigen entsprechend die Stelle bei „Gast“.

Was machen wir nun mit der letzten Vierschrittnote am Ende? Das Wort „hast“ ganze vier Schritte auszuhalten, hört sich nicht

schön an. Außerdem wollen wir gerade am Schluß recht tief Atem holen; das ist immer so, wenn wir etwas glücklich hinter uns haben. Wollen wir uns doch für das Atmen an dieser Stelle zwei Schritte gönnen! Das geschieht natürlich auf Kosten der Vierschrittnote.

Wir ändern die Stelle um, indem wir aus der Vierschrittnote eine Zweischrittnote machen und dahinter die „Zweischrittpause“ als liegenden „Balken“ auf der 3. Linie einfügen:

≡  
—  
≡

b)

Komm, Herr Je - su, sei un - ser Gast, und  
seg - ne, was du uns be - sche - ret hast.

Die Vierschrittpause kommt auf dieser Stufe wohl kaum vor. Sie jetzt schon entwickeln zu wollen, wäre verfehlt. Lassen wir die Kinder ruhig zunächst mit der Ein- und Zweischrittpause arbeiten! Ihre leicht unterscheidbaren Formen schließen die Gefahr der Verwechslung aus. Käme gleich anschließend die Vierschrittpause hinzu, dann müßten wir aus einer gewissen Verlegenheit heraus zu nicht ganz einwandfreien Denkfützen greifen, die eine an und für sich ernste Angelegenheit ins Lächerliche ziehen können. Wenn die Kinder eine lange Zeit neben der Einschrittpause mit der Zweischrittpause gearbeitet haben, dann werden sie dieses Zeichen später niemals mit der Vierschrittpause verwechseln.

## Erweiterung des To-Raumes

### Das „hohe gu“

Die stimmlichen Grenzen der Kinder haben inzwischen eine Verschiebung erfahren. Wir tragen dem Rechnung, wenn wir den To-Raum nach oben und unten um je eine Stufe erweitern; gleichzeitig gewinnen wir dadurch neue Gestaltungsmöglichkeiten, die uns auch mit Rücksicht auf die baldige Einführung des La-Raumes nötig erscheinen.

\*



Wir erinnern an das Lied „Der Mond ist aufgegangen“.

Singt den Anfang! (To Gu To la Pa Gu — To).

Versucht einmal vorsichtig, diesen Anfang vom hohen to aus zu singen!

Die Kinder merken, daß sie nur to und gu richtig singen können; die anderen Töne „piepsen“ sie. „Die können wir nicht gebrauchen!“

Wir singen nun in zwei Gruppen im Vierertakt: die eine To Gu To —, die andere to gu to —.

Das hört sich an, als ob ein Mann etwas fragt und ein Kind ihm antwortet. Eine spaßige Angelegenheit! Ob wir das auch aufschreiben können?

Ein Kind geht an die Tafel, und beim hohen gu hilft ihm, wenn es nötig ist, die ganze Klasse. Und es ist gar nicht so schwer, denn wir wissen ja, daß gu neben dem to liegt:



Mit Feuereifer gehen die Kinder an die Aufgabe heran, das hohe gu in ihren Tonbereich mit einzubeziehen:



Bei dieser Gelegenheit wollen wir das Raumbewußtsein durch die Kadenz verstärken. Die Hauptdreiklänge enthalten alle Stufen des Raumes. Wenn wir die Kinder recht oft sangbare Kadenz

singen lassen, so ersparen wir uns nicht nur Zeit und Mühe, sondern bereiten auch das Harmoniegefühl vor. Hier schon von Dreiflängen der I., IV. und V. Stufe sprechen zu wollen, wäre ein nutzloses Unterfangen. Immer wieder muß gesagt werden, daß alles Rechnerische auf dieser Altersstufe auszuschalten ist. Unsere Dreiflänge im Co-Raum sollen heißen: Co-, Ea- und fe-Dreiflang.

Singt den Co-Dreiflang! (Co — Pa — fe)  
 Wie heißt der Ea-Dreiflang? (la — ni — to)  
 Singt ihn vom hohen to abwärts! (to — ni — la)  
 Wer will den fe-Dreiflang singen? (fe — ro — gu)  
 Singt ihn alle!

Das alles wollen wir im Dreiertakt nacheinander singen und aufschreiben:



Wohin will das gu?  
 Ja, da gibt es kein großes Rätselraten:  
 Das gu will zum Grundton to!

Dabei ist der fe-Dreiflang dem to zuerst so schön aus dem Wege gegangen! Ließen wir den fe-Dreiflang einfach stehen, dann hätten wir bestimmt keine Ruhe. Wir können unmöglich mit einem fe-Dreiflang nach Hause gehen, wenn wir vorher ein Lied im Co-Raum gesungen haben. Das ist genau so, als ob man jemand etwas fragt, aber keine Antwort erhält. Wie ärgerlich! Dann versucht man eben, sich selbst eine Antwort zu geben, und unsere Antwort heißt hier „to“:



Die in dieser Weise entwickelte Kadenz wollen wir so oft wie möglich singen! Lernen wir ein neues Lied im Vierertakt, dann stellen wir an den Anfang diese Kadenz im gleichen Takt:



Die Kinder sind dann gleich im To-Raum zu Hause und wissen auch, zu welchen Dreiklängen die einzelnen Töne des neuen Liedes gehören.

### Das „tiefe Ro“

Hier verfahren wir umgekehrt: wir lassen ein Kind to — ro — to singen und einen „Mann“ mit To — Ro — To antworten. (Aus To-Liedern, die den Kindern bekannt sind, suchen wir uns geeignete Stellen heraus, z. B. aus „Laßt uns auf die Wiese gehn“ die Stelle „klein Marei“.)

Nun singen sich wieder zwei Gruppen gegenseitig an: die eine singt to ro to — hoch, die andere antwortet tief To Ro To —.

Die schriftliche Darstellung des tiefen Ro geht nicht ganz so glatt ab wie vorhin beim hohen gu:



Was ist nun zu tun?

Sind die Kinder ratlos, so versetzen wir sie in den Beginn unserer allerersten Arbeit zurück. Wir erinnern sie, wie schön wir damals alle möglichen hohen und tiefen Stimmen aufschreiben konnten. (Vgl. S. 18.)

Wie haben wir das gemacht?

Wir ziehen eine Menge Linien, verstärken die fünf in der Mitte stehenden, die wir für unsere Stimmen brauchen, und setzen davor unseren Schlüssel. Dann schreiben wir to ro to —, To Ro To — hinein:



Ja, nun ist es zu verstehen!

Wir nehmen für das tiefe Ro die nächste der sonst überflüssigen Linien zu Hilfe, und von dieser „Hilfslinie“ brauchen wir nur

ein kleines Stückchen. Alles andere können wir auslöschen. Das tiefe Ro sieht nun so aus:



Das tiefe Ro gehört also tatsächlich zu den oberen Tönen der tiefen Männerstimme. Wer hätte gedacht, daß wir auch so tief singen können!

Wie stolz die kleinen „Männer“ über diese Feststellung sind, drückt sich in ihrem Fleiße aus, mit dem sie das tiefe Ro sich nun erarbeiten:



### Neues Lied — neue Erkenntnisse

Wir lernen ein frommes Volkslied aus Schlesien.  
Der Lehrer schreibt an die Tafel:



Wir singen es mehrmals auf Tonnamen ab.  
 Singt dazu die Worte „Schön sind die Wälder“!  
 Da bleibt ja nach „Wälder“ das To übrig!  
 Nein, auf To soll die 2. Silbe von „Wälder“ kommen!  
 Wer will es so singen?

Kann es ein Kind, dann dürfen wir uns freuen. Nötigenfalls helfen wir durch Vorsingen.

Also, die 1. Silbe von „Wälder“ bekommt zwei Töne, nämlich Gu und Ko; wir verbinden sie. Damit man gleich sieht, daß mehrere Noten eine Silbe oder ein einsilbiges Wort erhalten, werden wir sie mit einem „Bindebogen“ versehen:



Nun sollt ihr raten, wie das Lied weiter geht! Der nächste Takt fängt mit Pa an, und der Text heißt „schön sind die felder“.  
 (Pa — Pa Pa la Gu Pa —)

Das war nicht schwer! Es ist nämlich genau dasselbe wie anfangs, nur ein wenig höher:



Etwas gefällt uns schon lange nicht! Wenn so viele Pa und fro hintereinander kommen, dann müssen wir ebensoviele Kreuze machen. Wie wäre es, wenn wir vorne, gleich hinter dem Schlüssel, einfach zwei Kreuze hinsetzten: eins für alle Pa und eins für alle hohen und tiefen ro?!

Ja, das ist wirklich einfacher!

Wir schreiben nun das ganze Lied mit dieser Neuerung und den benötigten Bindebögen ohne Text an die Tafel:

d)

Schön sind die Wäl = der, schön sind die Fel = der  
in der schö = nen Mai = en = zeit. Je = sus ist  
schö = ner, Je = sus ist fei = ner, der mein  
gan = zes Herz er = freut.

Wir geben vier ruhige Schritte voraus und lassen das Lied unter stetem leisen Klopfen auf Tonnamen absingen.

Dieses Lied enthält keine weiteren Schwierigkeiten. Die Kinder singen es selbständig ohne unsere Hilfe sofort ab. Die Verbindung von Melodie und Text, der in der Religionsstunde behandelt worden ist, erfolgt in der auf Seite 42 angegebenen Weise.

## Ein Abendlied

Aus dem Odenwald

1. Nun wollen wir singen das Abendlied  
und beten, daß Gott uns behüt!
2. Es weinen viel Augen wohl jegliche Nacht,  
bis morgen die Sonne erwacht.

Die schlichten Worte bringen wir in ihrer ganzen Schönheit den Kindern nahe.

Die Kinder versuchen, durch rhythmisches Sprechen wichtige Eigenschaften dieses Liedes herauszufinden: Dreiertakt und Auftakt.

Wer will, mag von den Kindern auch eigene Melodien finden und aufschreiben lassen. Jedoch richtet sich das nach dem Stand der Klasse. Diese Versuche sollen keine „Kompositionen“ darstellen;

sie sollen die Kinder lediglich zum musikalischen Denken anregen. Selbst das bescheidenste Ergebnis, das der Kritik der ganzen Klasse standhält, ist für unsere musikerzieherische Arbeit von größtem Wert.

Den etwaigen Lösungen der Kinder stellen wir nun die schlichte Volksliedfassung gegenüber:

Nun wol - sen wir sin - gen das A - bend - lied und  
be - ten, daß Gott uns be - hüt!

Zwei Schritte gehen voraus, bevor die Kinder mit dem 3. Schritt zu singen beginnen.

Die Notwendigkeit der drei Einschrittpausen am Ende leuchtet den Kindern ein, wenn sie versuchen, ohne Pausen gleich in die 2. Strophe überzugehen. Dann werden sie erkennen, daß die Pausen berechtigt sind. In ihnen klingt der Leitgedanke der 1. Strophe aus, und mit neuem Atem geht es alsdann an den nun folgenden neuen Inhalt der 2. Strophe.

## Denksingen

Das Kind zu selbständigen Leistungen zu erziehen, ist Sinn und Zweck jedes Unterrichts.

Die selbständige Leistung gründet sich auf die Erfassung des Stoffes, und somit ist sie ein Gradmesser für die Arbeit des Erziehers.

In keinem anderen fache ist der Lehrer dem Kinde gegenüber so auf sich allein gestellt wie in der Musik. Nur in den seltensten Fällen sind die Eltern in der glücklichen Lage, die musikalische Durchbildung ihres Kindes im Zusammenwirken mit dem Lehrer auch von sich aus zu fördern. Die Erziehungsfaktoren Elternhaus und Schule finden hier so gut wie keine Ergänzung. Um so höher ist in kultureller Hinsicht die Klassenarbeit eines Lehrers zu bewerten, der bewußt den Kampf gegen ein musikalisches Analphabetentum auf-

nimmt, das leider allgemein als nicht auszumerkendes Übel angesehen wird.

Der Schulmusiklehrer muß sich seiner großen Verantwortung dem Volke gegenüber klar bewußt sein. Er muß als „Frontkämpfer in der Musik“ wissen, daß selbständige musikalische Leistungen der Kinder ebenso notwendig sind wie selbständige Leistungen in den „elementaren“ Fächern Lesen, Schreiben, Rechnen. (Hier werden sie gefordert!)

Was ist unter selbständiger Leistung in der Musik zu verstehen?

Ein Kind, das ein gehörmäßig eingeübtes Lied musikalisch richtig singt, hat damit noch keine selbständige Leistung vollbracht (ebenso wenig ein Kind, das einen auswendig geiernten Satz wiedergibt). Eine Leistung hat erst dann Anspruch auf Selbständigkeit, wenn sie in Anwendung der anerzogenen handwerklichen Mittel bewußt ohne fremde Hilfe erfolgt. Das Handwerkliche in der Musik ist die Beherrschung ihrer äußeren Erscheinungen. Das Können, dem musikalischen Gedanken durch die handwerklichen Mittel Gestalt zu verleihen, ihn dadurch erst bewußt werden zu lassen, ist die Voraussetzung für die selbständige Leistung.

Es gibt nichts in der Schulmusik, das der selbständigen Leistung so entgegenkommt, ihr geradezu die Grundlage dafür verschafft, wie das Tonwort. Sind die Töne in Verbindung mit ihren Namen in Beziehung gebracht worden zu ihren sichtbaren Zeichen, den Noten, so ist das Kind in der Lage, das, was es singt, auch aufzuschreiben. Ein nach dem Tonwort erzogenes Kind denkt und arbeitet musikalisch bewußt.

Das Tonwort regt das musikalische Denken an und reizt gleichzeitig, dieses Denken in die Tat — das Singen — umzusetzen; es wird zum Klangsymbol.

So ist der Wortbegriff „Denksingen“ entstanden.

Auf dem Denksingen beruht zum größten Teil der Unterrichtserfolg; es stellt ihn unter Beweis. Ein Kind, das sich durch die Tonnamen Töne vorstellen und sie darstellen kann, hat den Stoff erfaßt. Es ist erstaunlich, mit welcher Sicherheit die Kinder den tonalen Boden verlassen und gewagteste Sprünge denken und ausführen können. Diese Art der Improvisation in die richtige Bahn zu lenken und zu greifbaren Formen werden zu lassen, ist eine weitere wichtige Auf-



gabe des Unterrichts und hängt sicher in der Hauptsache von der stilistischen Einstellung des Lehrers ab. Richtige Auswahl des Liedgutes und sinnvoller, vom Liede herkommender Übungsstoff beeinflussen das Denksingen und in Verbindung damit die Improvisation ungemein.

Die Anregung zum Denksingen muß — wenn sie nicht vom Kinde selbst kommt — recht früh erfolgen. Das Denksingen setzt am besten schon mit den ersten Tonerkenntnissen ein und steigert sich mit den Unterrichtsergebnissen.

folgende Gruppen sind zu unterscheiden und zu pflegen:

1. Ein Kind wird aufgefordert, sich durch Tonnamen Töne zu denken und sie sofort in zusammenhängender Reihe als Tonphrase zu singen. — Hierbei steht das Kind vor der Klasse und wird von ihr berichtigt, wenn sich Tonname und Ton nicht decken. Ein ausgezeichnetes Zusammenarbeiten, bei dem sich beide Teile unter größter Aufmerksamkeit ergänzen!

Beispiel:

Kind	Klasse	Kind
		

2. Ein Kind steht vor der Klasse und verständigt sich zunächst mit ihr über das fe. Dann denkt es sich mit Hilfe der Tonnamen Töne und singt sie mit geschlossenem Mund. Die Klasse hat die Aufgabe, die gesummte Tonfolge auf Tonnamen nachzusingen.

Beispiel:

Kind	Klasse
	

3. Ein Kind summt, nachdem eine Verständigung über das fe erfolgt ist, eine Tonfolge, die es sich in Tonnamen denkt; ein anderes Kind schreibt die Tonnamen in Noten an die Tafel, während die ganze Klasse etwaige Fehler berichtigt. — Diese schwer erscheinende

Form des Musikdiktates ist durchaus möglich, wenn die unter 2 angeführte Art des Denkens oft geübt worden ist.

\*

Kinder, die zu solchen selbständigen Leistungen in der Musik erzogen werden, erhalten eine Grundlage, wie sie besser nicht gedacht werden kann.

Denkfingen in den drei angeführten Formen ist äußerst fruchtbar im Rahmen einer Musikerziehung, die es sich zum Ziele setzt, das gesamte Volk zu erfassen und es teilhaben zu lassen an den unermesslich reichen Schätzen der Deutschen Musikkultur.

Das Tonwort ist das geniale Mittel, das — richtig angewandt — den Erfolg verbürgt.

### 3. Schuljahr

#### Einführung des La-Raumes (G-Dur)

Die Kinder haben bis jetzt insgesamt sieben Tonnamen kennengelernt und waren durch sie ausschließlich auf einen Raum, den Co-Raum, angewiesen. Das lange Verweilen im Co-Raum hatte zur Folge, daß sie ihn in allen seinen Einzelheiten beherrschen lernten und sich in ihm „zu Hause“ fühlten. Ihr musikalisches Denken spielte sich bisher nur in dieser kleinen, doch für sie so reichen Welt ab.

Wir wollen uns nun aus diesem Raum hinaustasten in einen anderen, der sich harmonisch dem Bekannten und Liebgewordenen einfügt. Und wenn uns dieser neue Raum vertraut geworden ist, dann werden wir merken, daß wir am Co-Raum keinen Verrat geübt haben: wir werden ihn vom neuen Raum aus immer wieder gerne auffuchen.

⋆

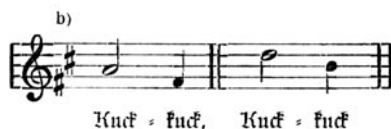
Die Einführung eines „benachbarten“ Raumes erfordert, äußerlich gesehen, nur einen einzigen neuen Ton. Man könnte diesen Ton in seiner charakteristischen Stellung, die er im neuen Raum einnimmt, den Kindern durch Vorsingen einfach geben. Das wäre zwar sehr bequem; es fragt sich aber, ob das Kind einen Nutzen davon hätte. In jedem Falle dürfte es in der Wirkung nachhaltiger und damit nutzbringender sein, wenn sich das Kind das Neue möglichst selbst erarbeitet. Und so wollen wir verfahren!

Singt und schreibt an „Kuckuck, Kuckuck! ruft's aus dem Wald“:



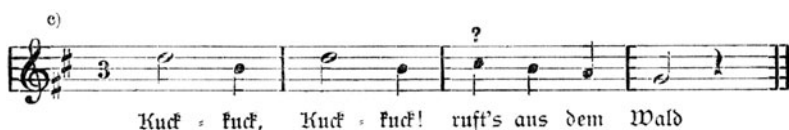
Es folgt nun unsere erste Transposition, die einen reizvollen Verlauf nehmen wird.

Singt das Wort „Kuckuck“ statt auf fe — Pa einmal auf to — ni; schreibt es auf und vergleicht beides miteinander!



Eins klingt wie das andere, nur liegt to — ni höher als fe — Pa! Wenn wir unser Lied höher singen wollen, dann könnten wir sicher ganz gut mit to — ni beginnen.

Wer will versuchen, es mit to — ni am Anfange aufzuschreiben? — Das ist nicht schwer!



Singt es auf Text ab!

Die Kinder werden aus dem natürlichen Tonalitätsgefühl heraus bei „ruft's“ statt ro den von uns gewünschten Ton singen, aber unbewußt.

Ihr Erstaunen ist groß, wenn sie durch die Tonnamen erfahren, daß sie eigentlich „falsch“ gesungen haben. Der Tritonus ro ni fe la klingt aber so entsetzlich, daß sich die Kinder schütteln. „Ja, wir haben zwar ro gesungen, aber das paßt nicht hierher!“ Da also ro in dieser Fassung des Liedes ganz bestimmt falsch ist, wollen wir den richtigen Ton — der uns zunächst noch ein Rätsel ist — summen.

Singt auf Tonnamen und summt, wenn das falsche ro kommt, den richtigen Ton!

Wo mag nun der richtige Ton liegen? Die Kinder stellen fest, daß er ganz dicht über dem ni liegt, daß er aus dem ni sozusagen herausgezogen wird. Er muß also ein Geschwisterton vom ni sein, so wie ro — to und la — Pa. Nun wissen wir auch schon beinahe

wie er heißt; Geschwistertöne haben die gleichen Vokale, folglich bekommt der neue Ton ein i, da er zum ni gehört. Ja, so ist es auch: der neue Ton heißt bi! Er liegt zwischen ni und ro. „Über zwischen diesen beiden hat bi doch keinen Platz!“ Das stimmt! Da helfen wir uns: bi kommt auf den Platz des ro, erhält dafür aber kein Kreuz.

Nun schreiben wir das ganze Lied mit den Vorzeichen des Co-Raumes an die Tafel, und der Lehrer (vielleicht auch die Klasse selbst!) singt es „falsch“ ab. Die Kinder erkennen, daß hier kein einziges ro zu gebrauchen ist. Wir können also auf das hinter dem Schlüssel für alle ro vorgezeichnete Kreuz verzichten, so daß nur das Kreuz für Pa übrigbleibt:

d)

ni bi ni ni bi

ni bi ni bi ni

Singt das Lied mit dem neuen bi auf Tonnamen ab! — Das geht sehr schön, da ni — bi als Geschwistertöne sich gut singen lassen.

Wo kommt das Lied zur Ruhe?

Wir wissen, daß es im Co-Raum mit dem letzten Ton, dem Co, endet, daß Co dort der Grundton ist. Hier kommt dasselbe Lied im la zur Ruhe. Es nimmt, dem höheren Anfangston entsprechend, eine höhere Lage ein und hat infolgedessen einen höheren Ton, nämlich la, zum Grundton: wir haben einen neuen Raum mit einem anderen Fußboden vor uns. Außerdem wissen wir, daß der La-Raum das ro nicht vertragen kann, dafür aber auf den zum ni gehörigen neuen Ton bi angewiesen ist.

Die Erkenntnisse, die uns grundlegend das Lied „Kuckuck, Kuckuck“ vermittelt hat, wollen wir an den Anfängen anderer Lieder nachprüfen.

Beispiele:

Morgen wollen wir Hafer mähen

To-Raum



la pa

Detailed description: A musical staff in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The notes 'la' and 'pa' are written below the staff, with a slur under 'la pa'.

La-Raum



bi ni

Detailed description: A musical staff in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The notes 'bi' and 'ni' are written below the staff, with a slur under 'bi ni'.

Alle meine Entchen

To-Raum



pa la

Detailed description: A musical staff in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The notes 'pa' and 'la' are written below the staff, with a slur under 'pa la'.

La-Raum



ni bi

Detailed description: A musical staff in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The notes 'ni' and 'bi' are written below the staff, with a slur under 'ni bi'.

Der Mond ist aufgegangen

To-Raum



la pa

La-Raum



bi ni

Detailed description: Two musical staves in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff shows the melody for 'la pa' in To-Raum. The second staff shows the melody for 'bi ni' in La-Raum. Both are written with a slur under the two notes.

Wir merken, daß die Verhältnisse des To-Raumes auf den La-Raum übertragen werden können. Ganz deutlich wird diese Transposition, wenn wir die Geschwistertöne in den beiden Räumen miteinander vergleichen; sie treten an den gleichen Stellen auf. Beide Räume haben dieselbe Bauart. Die relativen Beziehungen der gleichen Stufen in den einzelnen Räumen kommen durch das Tonwort unter Wahrung der absoluten Tonbezeichnung, also unter Vermeidung eines Umweges, wie ihn ein re-

latives Stufenlehrverfahren darstellt, klar zum Ausdruck. Eine glücklichere Vereinigung des Absoluten mit dem Relativen in der Musik ist kaum denkbar.

Diese allerersten Transpositionsversuche sollen lediglich den Zweck haben, in den neuen Raum einzuführen. Ihn ganz kennenzulernen, ihn vom „Ausgangsraum“ zu lösen, beide aber später wiederum auch miteinander zu verbinden (Modulation), soll uns möglichst lange beschäftigen. Im ganzen 3. Schuljahre mag der La-Raum im Mittelpunkt des musikalischen Geschehens stehen. Daß dabei der Co-Raum keine Vernachlässigung erfährt, dafür werden schon die Kinder selbst sorgen; denn er ist der Raum, in dem sie ihre ersten bewußten Eindrücke empfangen; er ist ihre musikalische Heimstätte, zu der sie immer wieder gerne zurückkehren.

### Erziehung zur tonalen Sicherheit im La-Raum

In jedem fache wird Sicherheit nur durch ständige Übung erzielt, die, wenn sie nicht mechanisch erfolgen soll, klare Erkenntnisse durch lebensvoll gestaltete Begriffsentwicklung voraussetzt. Das Ergebnis — und damit der Erfolg — läßt sich nicht von heute auf morgen erzwingen. Geduldige Kleinarbeit und eingehende Kenntnis der kindlichen Besonderheit sind nötig, um das Ergebnis sicherzustellen.

※

Es ist uns zur Gewohnheit geworden, das fe der Stimmgabel als den Ausgangspunkt für jede musikalische Betätigung anzusehen.

Im Co-Raum war es bisher ein Leichtes, vom fe aus das Grundtongefühl zu erlangen; der von der Dominante fe zur Tonika Co über Pa fallende Dreiflang oder der unmittelbare Sprung fe — hohes to waren die gegebenen Mittel, in den Raum mühelos einzudringen.

Der neue Raum mit la als Grundton will sich uns auf den ersten Anhieb nicht so leicht erschließen. Wir müssen eine Formel finden, die es uns ermöglicht, vom Stimmgabel=fe aus das la auch wirklich als Grundton zu empfinden. Der gerade Weg fe — la scheidet aus, da fe als 2. Stufe in einem nur losen Zusammenhang zum la steht. Das einfachste Mittel, diese Schwierigkeit zu beheben,







Auch ein Jungvolksignal beginnt mit dem Sprung To — la:



Da die Kinder es sicher schon oft gehört haben, wird es ihnen nun eine besondere Freude sein, dieses Signal bewußt in sich aufzunehmen. Die Notation der rhythmischen Fassung müssen wir uns für später vorbehalten. Wir begnügen uns hier für die schriftliche Darstellung mit einem Gerüst:



Dieses Signal baut sich auf dem tonischen Dreiklang la — ni — to auf; es eignet sich vorzüglich, den La-Raum zu befestigen.

### „Bi“ im La-Raum

#### Ganz- und Halbtonschritt

Der wichtigste Ton im La-Raum ist bi; er gibt dem neuen Raum das Gepräge. Wenn die Kinder diesen Ton, der zwingend zum Grundton la strebt, erfaßt haben, dann sind keine Schwierigkeiten mehr zu bewältigen. Wir wollen deshalb bi mit besonderer Sorgfalt behandeln.

Bei unseren Transpositionsversuchen (vgl. S. 57) hatten die Kinder das bi als relative Klangbeziehung zum la des Co-Raumes verhältnismäßig leicht gesungen; es war ihnen damit aber noch nicht bewußt geworden. Unser Bestreben muß unter Berücksichtigung dieser Tatsache nun darauf gerichtet sein, dem Kinde das bi ohne die Stütze der relativen Beziehung zum wirklichen Besitz werden zu lassen. Wir benutzen hierzu als Ausgangspunkt das Wissen der Kinder um die geschwisterliche Zusammengehörigkeit zweier Nachbartöne, deren Namen gleiche Vokale haben.

Wir schreiben an die Tafel und lassen absingen:

a)

to ro to la Pa la ro to

Singt die beiden letzten Takte noch einmal:

b)

ro to

Wir fühlen deutlich, wie das ro zum to hinstrebt.

An Stelle des ro wollen wir nun das bi fingen, das zum ni gehört:

c)

ni bi

Hier merken wir, wie ungerne sich das bi vom ni trennt und am liebsten wieder zum ni zurück möchte:

d)

ni bi ni

Die verschiedene Strebigkeit der beiden Töne ro und bi kommt noch klarer zum Ausdruck, wenn wir die Kinder singen lassen:



Was wir bei unseren ersten Transpositionen schon festgestellt haben, kommt uns hier deutlich zum Bewußtsein: zwischen ni und ro steht bi, trotzdem es eigentlich keinen rechten Platz dort findet und nur durch das fehlen des Kreuzes vom ro unterschieden werden kann. Die kleine Strecke ni — ro ist also geteilt; die eine Hälfte heißt ni — bi, die andere bi — ro. Wir nennen deshalb ni — ro einen Ganztonschritt und ni — bi einen Halbtonschritt<sup>1)</sup>. Den Halbtonschritt erkennt man stets an den gleichen Vokalen, während beim Ganztonschritt die Namen der beiden Nachbartöne verschiedene Vokale haben<sup>2)</sup>.

Die unmittelbare Anwendung neuer Erkenntnisse ist uns schon zur Selbstverständlichkeit geworden. Sie drückt sich aus im Denkfingen und den damit verbundenen schriftlichen Übungen.

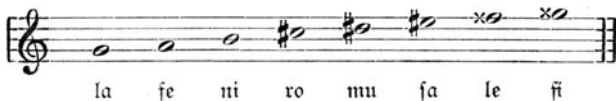
<sup>1)</sup> bi — ro ist in diesem Sinne, wie klar aus der Logik des Systems hervorgeht, kein Halbtonschritt. Diatonisch gesehen müßte dieser Schritt heißen bo — ro:



Die enharmonische Verwandtschaft zwischen bi und bo ist an den gleichen Konsonanten zu erkennen!

<sup>2)</sup> Die Namen der Ganztöne setzen sich aus der Vokalreihe a e i o u zusammen; jede Ganztonleiter weist also diese Reihe in ununterbrochener Folge auf.

Beispiel:



Die enharmonische Verwandtschaft zwischen la — le und fe — fi kommt durch die gleichen Konsonanten zum Ausdruck!

Die endgültige „Eroberung“ des  $\text{Ea}$ -Raumes erfolgt durch Lieder, denen möglichst stets Tonalitätsübungen vorangehen sollen:

$\text{Ea}$ -Leiter

1.

## Dreiklänge und Leiterstrecken

1.

2.

3.

4.

Diese oder ähnliche Übungen dürfen natürlich nicht zum Selbstzweck werden. Sie sind neben den Liedern lediglich dazu bestimmt, die Elemente des La-Raumes spielerisch zu erfassen. Sie sollen gleichzeitig das Denken im La-Raum fördern und einem flüssigen Singen den Weg ebnen.

Das Denksingen ist auch hier wieder Maßstab: es beweist den Erfolg oder deckt Mängel in der Erfassung des Stoffes auf.

## Die Laufnote (Achtelnote)

Große Erfolge beruhen auf dem „Geheimnis“, den Augenblick meistern zu können. Eine Kette von gemeisterten Augenblicken gewährleistet in ihrer Auswirkung den Erfolg. Da eine Situation immer nur einmalig sein kann, nützt, um ihr gerecht zu werden, die ausgeklügeltste Methode nichts. Die Methode gibt lediglich die Arbeitsrichtung in großen Zügen an. Das eigentliche „Wie“ im

Unterricht muß dem Instinkt überlassen bleiben, jeweilig das Beste zu wittern und es sofort zur schöpferischen Tat werden zu lassen.

\*

Wir sind mit unserem Liedgut, das sich dem Stande der Klasse anpassen mußte, allmählich in eine gewisse Verlegenheit geraten. Die begrenzten handwerklichen Mittel, die den Kindern bislang zur Verfügung standen, verlangten bei der Auswahl der bewußt zu singenden Lieder strenge Berücksichtigung.

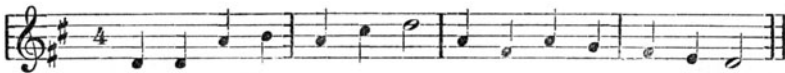
Den belebenden Zug in den Unterricht — wir werden es wie eine Erlösung empfinden! — bringt die Achtelnote. Wenn wir sie zwar auch schon bei den gehörmäßig eingeübten Liedern benutzt hatten, so wollen wir sie nun dem Kinde bewußt werden lassen.

Wir brechen mit der zweifelhaften Gepflogenheit, den Kindern die Achtelnote rechnerisch beibringen zu wollen. Unser Erwachsenenstandpunkt neigt allerdings leicht dazu, das uns als selbstverständlich Erscheinende auch beim Kinde vorzusetzen. Die Musik verlangt aber sprühendes Leben, sie verträgt keine nüchterne Betrachtungsweise, zumal dem unverbildeten Kinde gegenüber.

Das Ursprüngliche an der Musik ist die Bewegung, und diese körperlich erleben zu lassen, muß stets eine der großen Aufgaben der Musikerziehung bleiben. Tanz ohne Musik wirkt unheimlich, weil es unserem natürlichen Empfinden widerspricht. Der Musikerzieher sollte es sich angelegen sein lassen, Musik recht oft in körperliche Bewegung umzusetzen, da „getanzte“ Musik das Wesentliche hervorragend unterstreichen kann.

Und so wollen wir die Achtelnote von der Bewegung her erfassen.

An der Tafel steht in großen Notenabständen:



Wir einigen uns auf einen gemeinsamen Schritt und singen diese kleine Sache auf Tonnamen ab; beim dritten Mal schließen wir die Augen.

Im Kreise zu schreiten und dabei zu singen, ist nicht schwer; aber jeden Ton zu laufen und zu singen, ist im Anfang nicht ganz leicht.

Schwerer wird es, wenn wir jede Wiederholung gegensätzlich gestalten, also schreiten wie große Männer und hinterher laufen wie kleine Kinder.

Bald hat der Körper aber den Bewegungsablauf erfaßt. Daraus machen wir ein lustiges Spiel: Wir bilden zwei Kreise, die sich in entgegengesetzten Richtungen bewegen, abwechselnd schreitend und laufend. Als Maß für den Wechsel gilt das Schreiten. Und was stellen wir da mit Erstaunen fest? Der laufende Kreis kann die Melodie zweimal singen, „bis das Maß voll ist“!

Nun gilt es aufzuzeichnen, was wir eben festgestellt haben. Das Maß, nämlich das, was der jeweilig schreitende Kreis dargestellt hat, steht noch an der Tafel. Wir bringen darunter die gelaufene Melodie. Platz ist zwar infolge der weiten Notenabstände genügend vorhanden. Aber man muß doch die „Laufnote“ von der Schrittnote unterscheiden können! Als Merkmal soll die Laufnote ein Fähnchen bekommen. Das sieht nun wirklich recht lustig aus:

Kanon in der Verfürzung



Der Körper hatte es schon empfunden, und nun sehen es auch die Augen: wir müssen die gelaufene Melodie zweimal hintereinander schreiben.

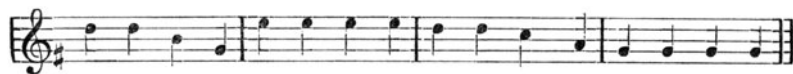
## Gestoßene und gebundene Laufnoten

### Die Laufpause (Achtelpause)

Die Kinder kennen das Lied vom Knecht Ruprecht:



Rup-recht, Rup-recht, gu-ter Gast, hast du uns was mit-ge-bracht?



Hast du was, dann setz dich nie-der, hast du nichts, dann geh nur wie-der.

Wir singen es und schreiten dazu wie der Knecht Ruprecht mit seinem schweren Saß.

Nun fordern wir die Kinder auf, dieses Lied zu laufen. „Seid einmal recht lustig!“

Da die Kinder es gewohnt sind, einem Lied durch rhythmische und dynamische Veränderungen immer wieder eine neue Gestalt zu geben, fällt es ihnen auch hier nicht schwer, die Schrittmelodie in eine Laufmelodie umzuformen. Aus jeder Schrittnote wird eine Laufnote.

Wer will die gelaufene Melodie anschreiben?

Das ist einfach! Was machen wir aber mit den Schrittpausen? Wenn wir sie stehen lassen, dann ist es bestimmt falsch; denn wir sind sie doch ebenfalls gelaufen. Wer es nicht glauben will, muß das Lied noch einmal laufen und bei den Pausen genau achtgeben. Die Schrittpause muß also wie die Schrittnote auch geändert werden: aus ihr wird eine Laufpause (?). Nun steht das Lied in seiner neuen Gestalt an der Tafel, und man sieht es ihm förmlich an, wie lustig es ist:



Die Kinder erkennen außerdem an diesem Beispiel, daß aus dem Vierertakt nun ein Zweiertakt geworden ist: jeder Takt enthält zwei Schritte.

Dieses Lied ist in seiner Art eine Ausnahme. Im allgemeinen wird die Einseitigkeit der Bewegung in einem nur aus Achtelnoten bestehenden Liede wohl als reizlos empfunden. Durch andere Beispiele, die in ihrer Erfindung ruhig Übertreibungen darstellen können, werden die Kinder zu kritischen Betrachtungen angeregt. Es wird dann in den Kindern selbst das Verlangen nach Abwechslung innerhalb der schnellen Laufbewegung wach. Diese Abwechslung kann nur die Schrittnote bringen, da sie auch in der schnellen Bewegung das Maß bleibt.



Wir lassen die Kinder schnell, aber rhythmisch sprechen:

Jungfer mit dem roten Rock, komm her zu mir:  
Es sind nicht hübsch're Leute hier als ich und ihr.

Diese Sätze hintereinander in einer ununterbrochenen Bewegung zu sprechen, ist einfach unmöglich.

Eine graphische Darstellung des Sprechrhythmus ergibt folgendes:

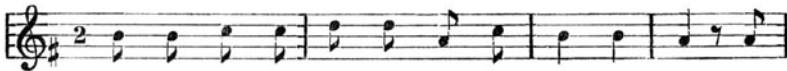
..... — — —  
..... — — —

Die Kinder merken, wie natürlich und geradezu wohltuend die Unterbrechung wirkt.

Wer will dazu eine Melodie machen? Ihr braucht dabei nicht an die Tonnamen zu denken! Singt einmal einfach „drauf los“!

Es kommt bei den Lösungen dieser Aufgabe nicht so sehr auf den Gehalt der gefundenen Melodien an; viel wichtiger ist hier die Erfassung des Wechsels Laufnoten — Schrittnoten.

Als Abschluß dieser „Untersuchung“ lernen wir dann das schöne aus dem 16. Jahrhundert stammende Tanzliedchen (vgl. S. 44):



Jung - fer mit dem ro - ten Rock, komm her zu mir: Es



sind nicht hübsch're Leu - te hier als ich und ihr.

Wir wissen bereits, daß auf mehrere Noten eine Silbe oder ein einsilbiges Wort gesungen werden kann (vgl. S. 50). Das Kennzeichen für diesen Vorgang ist der Bindebogen, wenn es sich um Schrittnoten handelt.

Daß in gleichem Falle auch die Laufnoten gekennzeichnet werden müssen, dürfte einleuchten.

Wir wählen als Beispiele einige Lieder mit fließender Bewegung und entwickeln aus ihnen die Form der gebundenen Laufnoten. Hierfür eignen sich neben anderen das Nikolauslied und der Schimmelreiter.

An der Tafel steht ohne Text:



Nachdem die Kinder diese beiden Takte auf Tonnamen gesungen haben, fordern wir sie auf, die Worte „Läßt uns froh und munter sein“ unterzulegen.

Paßt die Melodie zu den Worten?


Nein, sie ist gar nicht froh! Sie schreitet nur, anstatt zu laufen: Lassen wir doch einmal die Melodie laufen:



Das klingt zwar lustiger, aber so geht es auch nicht! Es ist viel zu hastig!

Wie wäre es, wenn wir Schritt- und Laufnoten nehmen? Die erste Fassung (a) soll dabei aber das Gerüst sein. Wir wollen die Laufnoten hineinbauen und zwar so, daß an Stelle der Schrittnoten auf „froh“ und „und“ je zwei Laufnoten kommen, die wir verbinden müssen:



So klingt es nun nicht mehr hastig und ist doch fröhlich! Nur will uns nicht recht gefallen, daß wir Fähnchen und Bindebogen schreiben müssen. Will man zwei Laufnoten miteinander verbinden, so ist es einfacher, wenn man das Fähnchen der ersten Note bis zur zweiten verlängert, wobei ni nach oben gestrichen werden muß:  Der Verbindungsstrich sagt uns dann, daß es Laufnoten sind, die auf eine Silbe gesungen werden:

d)

Laßt uns froh und mun - ter fein

Nun kann man auch ganz deutlich sehen, daß zwei Laufnoten ein Schritt sind. Wir machen die Probe, indem wir ruhige Schritte dazu klopfen.

Um wichtige Aufschlüsse über die Entwicklung des musikalischen Eigenlebens der Kinder zu erhalten, kann man sie hier anregen, von sich aus die Melodie weiterzuführen und die Lösungen dem Urteil der Klasse zu unterwerfen.

Die Spannung ist nach solchen Versuchen groß, wenn der Lehrer dann die aus dem Rheinland stammende Melodie anschreibt:

e)

Laßt uns froh und mun - ter fein und uns in dem

Kehreim:

Herrn er - freun! Lu - stig, lu - stig, tra - le - ra - la - la,

bald ist Ni-klaus = a = bend da, bald ist Ni-klaus = a = bend da.

Ähnlich verfahren wir mit dem schweizerischen Lied „Der Schimmelreiter“:

a)

Es kam ein Herr zum Schloß = li

Die Melodie „schleicht“!

Wenn der Herr reitet, dann muß es die Melodie auch:

b)

Es kam ein Herr zum Schloß = li auf  
 ei = nem wei = ßen Röß = li, da schaut die Frau zum  
 fen = ster raus und sagt: Der Mann ist nicht zu Haus.

⋆

Wir haben mit der Gewinnung der gebundenen Laufnoten gleichzeitig ein Stück Ausdruckslehre getrieben. Die Kinder sind durch eigenes Urteil zu musikalisch richtigen Ergebnissen gekommen. „Die Melodie klingt nicht froh!“ „Das ist aber langweilig und paßt gar nicht zu den Worten!“ „Das Lied schleicht, es soll doch reiten!“ Was liegt näher, als dem Lied, wenn es nötig ist, durch die Laufnoten den erforderlichen Antrieb zu geben?

Welch ein Leben kommt nun in die Klassengemeinschaft! Wir können traurige und lustige Musik nun wirklich durch Noten darstellen: wir können ein Lied weinen, es aber auch lachen lassen, es kann mit uns marschieren, reiten, tanzen — wie wir es haben wollen!

Die Kinder brennen geradezu darauf, in diesem Sinne Aufgaben zu bekommen. „Für die nächste Musikstunde bringt jeder „traurige“ Musik mit! Wer will, kann sich auch einen Text dazu ausdenken und ihn unterlegen.“

Beispiele:

1.

Ur = mes Vö = gel = chen, der Win = ter ist so kalt.

2.

Es schmerzt mich mein Fin = ger und tut mir so weh.



Wei = ne nicht, die Son = ne scheint.



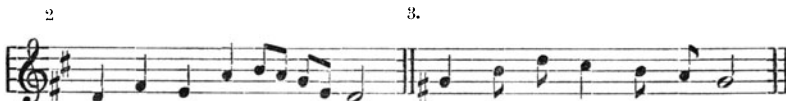
Schlaf doch ein, mein Kin = de = lein.

Unsere nächste Aufgabe steht unter dem Leitgedanken „lustige Musik“. Das Ergebnis zeigt die Erfassung des neuen Stoffes und in Verbindung damit den musikalischen Fortschritt.

Beispiele:

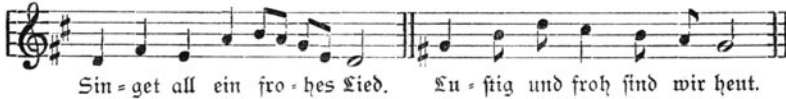


Schwe = ster = lein, komm her zu mir, tan = zen woll'n wir bei = de.

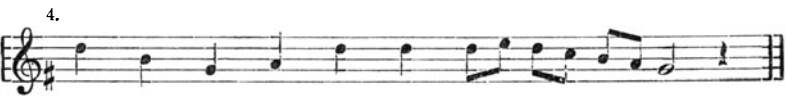


Sin = get all ein fro = hes Lied.

3.



Eu = stig und froh sind wir heut.



Flö = ten und Wei = gen, die hör ich so gern.

Es ist interessant, hierbei festzustellen, in welcher Form die Besonderheiten der einzelnen Kinder in diesen kleinen Dokumenten zum Ausdruck kommen. Der musikalische Einfall kann dabei natürlich auch noch durch eine erläuternde Zeichnung unterstrichen werden.

Wie in diesen Aufgaben, so äußert sich ganz besonders auch im Denksingen der frische, belebende Zug, den die Laufnoten in den Unterricht bringen.

### Der Punkt hinter der Note

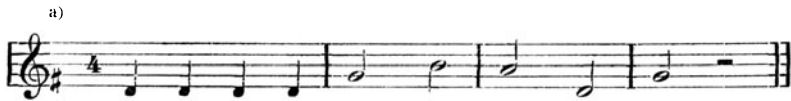
Wir kennen die Bedeutung des Punktes hinter der Zweischrittnote schon (vgl. S. 40) und folgern daraus, daß auch die Einschritt-

note mitunter dieses Punktes bedarf. Hier hilft uns wieder die Überlegung, daß geschrittene Musik durch schnelle Bewegung auch gelaufen werden kann.

Allein, mit dieser bloßen Überlegung wollen wir uns nicht begnügen. Wenn die punktierte Einschrittnote unser handwerkliches Rüstzeug um ein äußerst wichtiges Stück bereichern soll, dann müssen wir auf das Leben, daß in ihr steckt, auch wirklich einzugehen versuchen. Mit dem Zählen „1, 2 und“ ist es nicht getan! Es ist besser und dem Kinde dienlicher, auf die Bruchrechnung zugunsten einer lebendigen Darstellung zu verzichten.

Die Voraussetzung für das gute Gelingen unseres Vorhabens muß unsere Kenntnis von dem eigentlichen Wesen der punktierten Einschrittnote sein. Wenn wir wissen, daß die punktierte Einschrittnote eine „geballete Ladung“ darstellt, dann werden wir auch den richtigen Weg finden, sie der kindlichen Auffassung zugänglich zu machen.

Wir schreiben an und lassen singen:



Das klingt wie ein Signal, nur müßte es schneller geblasen werden! Vielleicht so:



Das ist besser!

Was sagt ihr zu den vier To im Anfang?

Die nehmen einen richtigen Anlauf auf das Ia! Das letzte To drückt sich kräftig ab, um das Ia im Sprung zu erreichen.

Wollen wir es doch so einmal singen! Beginnt leise und stoßt euch beim letzten To mit Kraft ab! Das Zeichen dafür ist ein Winkel, der sich in der Richtung des Anschwellens der Töne öffnet:



Nun versucht, ob ihr auch dann das Gefühl des Anlaufs habt, wenn ihr diese vier Laufnoten zu einer Zweischrittnote von rechts nach links „zusammenschiebt“:



Nein, wir brauchen dazu unbedingt die letzte Laufnote, damit wir uns abstoßen können!

Singen können wir es so zwar sehr schön, aber das Aufschreiben macht uns Kopfschmerzen. Wir überlegen uns: die vierte Laufnote bleibt stehen, die dritte und zweite müssen dagegen zur ersten hinzukommen. — Die schriftliche Darstellung wird verständlich, wenn wir unser Vorhaben auf unser Ausgangsbeispiel übertragen:



Nun sehen wir es deutlich: in der Zweischrittnote mit dem Punkt stecken drei Schritte. Wenn wir nun entsprechend eine Einschrittnote mit einem Punkt versehen, dann enthält sie drei Laufnoten, wie wir es uns gewünscht haben:



Die geballte Kraft der punktierten Einschrittnote, die sich durch die Laufnote auf das la entlädt, müssen die Kinder unbedingt empfinden lernen.

Reale Vergleiche können hier gute Hilfe sein: Denkt an Gummi, den man bis zum Zerreißen auseinanderzieht! Stellt euch ein vorbeifausendes Rennauto vor! (Spannung — Entspannung.)

In den nun einsetzenden Übungen erfolgt die planmäßige Anwendung der punktierten Einschrittnote, bis der Eindruck ihrer sichereren Beherrschung vorhanden ist.

1.

2.

3.

4.

Die punktierte Einschrittnote als wichtiges Glied in der Reihe der Gestaltungsmittel weitet erheblich unseren musikalischen Gesichtskreis. Sie gibt uns geradezu unbegrenzte Möglichkeiten für neue Formgewinnung. Wir können nun fast jedes Lied, dem wir im Co- und La-Raum begegnen, bewußt singen.

Beispiele:

Wenn alle Brännlein fließen

Aus Schwaben

Wenn al = le Bränn-lein flie = ßen, so muß man trin =  
wenn ich mein'n Schatz nicht ru-fen darf, tu ich ihm win =

fen, } wenn ich mein'n Schatz nicht ru = fen darf, ju, ja,  
fen, }

ru = fen darf, tu ich ihm win = fen.



In diesem Lied tauchen erstmalig Wiederholungspunkte auf; da sie nur ein technisches Hilfsmittel ohne weittragende Bedeutung sind, genügt für ihre Erklärung ein kurzer Hinweis.

Wär ich ein Vögelein

Aus Franken

Wär ich ein Vö = ge = lein und hät = te Flü = ge = lein,  
flög ich zu dir, flög ich zu dir.

Kehreim:

Weil es a = ber nicht kann sein, doch kann sein, nicht kann sein,  
weil es a = ber nicht kann sein, bleib ich al = lein.

2. Wär ich der Vogel Spatz,  
flög ich zu dir, mein Schatz,  
flög ich zu dir.

3. Wär ich der Distelfink,  
flög ich zu dir, mein Kind,  
flög ich zu dir.

Dort niedn in jenem Holze

Erf, Deutscher Liederhort, 1856

Dort niedn in je = nem Hol = ze leit sich ein Müß = len  
stolz, sie mahlt uns al = le Mor = gen, sie mahlt uns al = le  
Mor = gen das Sil = ber und ro = te Gold.

Die verdeckte Modulation im 7. und 8. Takt bereitet durch die Anwendung des Tonwortes keine Schwierigkeit.

Friedrichs Feldzug 1757

Preussisches Soldatenlied

Vi = vat! jetzt gehts ins feld mit Waf = fen und Ge-

zelt, mit Waf = fen und mit mei = ner Kron zu

frei = ten in dem feld!

Detailed description: This is a musical score for a song. It consists of three staves of music in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff contains the first line of music with the lyrics 'Vi = vat! jetzt gehts ins feld mit Waf = fen und Ge-'. The second staff contains the second line of music with the lyrics 'zelt, mit Waf = fen und mit mei = ner Kron zu'. The third staff contains the third line of music with the lyrics 'frei = ten in dem feld!'. The music features a modulation in the 7th and 8th measures, which is noted in the introductory text as being facilitated by the use of the word 'feld'.

Als wir nach Frankreich zogen (Josef Kanff)

Im Weltkriege entstanden

Als wir nach Frank-reich zo = gen, wir wa = ren un = ser

drei: ein Schüt = ze und ein Jä = ger und ich, der Fah-nen-

trä = ger der schwe = ren Rei = te = rei.

Detailed description: This is a musical score for a song. It consists of three staves of music in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff contains the first line of music with the lyrics 'Als wir nach Frank-reich zo = gen, wir wa = ren un = ser'. The second staff contains the second line of music with the lyrics 'drei: ein Schüt = ze und ein Jä = ger und ich, der Fah-nen-'. The third staff contains the third line of music with the lyrics 'trä = ger der schwe = ren Rei = te = rei.'.

## 4. Schuljahr

### Der Raumwechsel in Lied und Übung (Modulation)

Es gibt verhältnismäßig wenig Volkslieder, die eine Verbindung von Nachbarräumen aufweisen.

Wenn man bedenkt, daß die Modulation das Mittel in der Musik ist, der Gefahr der Einförmigkeit (Monotonie) in wirksamster Weise zu begegnen, so muß man über die geringe Zahl der modulierenden Lieder erstaunt sein. Womit mag diese Erscheinung zusammenhängen?

Dem Wesen des kleinen, schlichten Volksliedes liegt die Modulation gewiß nicht. Vielleicht lag sie aber auch seinem Schöpfer nicht, der, unbefangen und „unbeschwert vom rein Handwerklichen“, seine Stimmung in die Welt hinauslang. Wenn Schöpfer und Volk auch in der Unbefangenheit als wesensverwandt gleichzusetzen sind, dann ist die Beantwortung der Frage sicher nicht schwer.

Dem Stande der musikalischen Bildung eines Volkes entspricht eines seiner größten Ausdrucksmittel, das Lied. Die Stilepochen des Liedes zeigen wie Wellen mit Berg und Tal den Auf- und Niedergang der musikalischen Volksbildung.

Es gilt, eine ganze Kultur aus dem Grabe zu holen, sie zu neuem Leben zu erwecken und andere Kulturen damit zu befruchten!

Sage mir, was du singst, und ich sage dir, wer du bist!

✱

Für unsere nach dem Tonwort bewußt singenden Kinder bietet der Raumwechsel keinerlei Schwierigkeit. Die Vokalgleichheit der Tonnamen des dem anderen Raum angehörenden „Geschwisterpaares“ begünstigt nicht nur ein müheloses Absingen, sondern läßt auch den

Nachbarraum äußerlich als solchen erkennen. Der Liedfluß wird dabei nicht gehemmt; Umdeutungen in Form von rechnerischen Betrachtungen, wie es ein relatives Stufenlehrverfahren benötigt, finden nicht statt: Das Tonwort gestattet eine spielend leichte Bewältigung des Modulationsverlaufes. Die Modulation wird dem Kinde durch das Tonwort zur gleichen Selbstverständlichkeit wie dem „Abc“-Musiker, der schlechthin nur durch das Instrument mit seiner Griff- oder Tastenanschauung zum Erkennen der Tonfunktionen befähigt wird.

An der Tafel steht:



auch freimütig darüber, daß ihnen beim Singen der Vorgang im 3. und 4. Takt nicht angenehm ist.

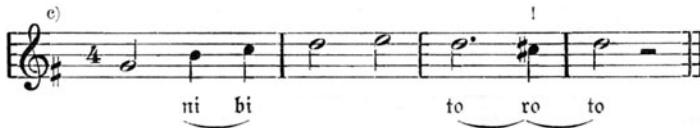
„Das bi will gar nicht zum to, es will zu seinem Bruder ni!“  
Singt es so:



Der letzte Ton soll nun aber doch to sein!

Wie kann das unangenehme Gefühl, das uns das bi verursacht, beseitigt werden?

Doch nur dadurch, daß wir das to in Verbindung bringen mit seinem Bruder, und der heißt ro:



Was ist hier nun vor sich gegangen?



Es macht Freude, von einem Raum in den anderen spazieren zu können. In unseren Übungen spielt der Raumwechsel nun eine große Rolle und äußert sich natürlich auch im Denksingen.

La-Co-La

1.

ni bi ni to ro to

bi ni bi

2.

ro to

ni bi

Ob es auch möglich ist, vom Co-Raum zum La-Raum hinüberzuwechseln?

Wir wollen einmal sehen:

a)

Pa la ro to

Die Kinder empfinden den Tritonus ro ni fe la im 3. und 4. Takt als unsingbar. Sie wünschen von sich aus, statt ro den im La-Raum liegenden Ton bi zu singen.

„Wie sollen wir aber wissen, daß wir hier bi zu singen haben, da vorne das Kreuz für ro steht?“

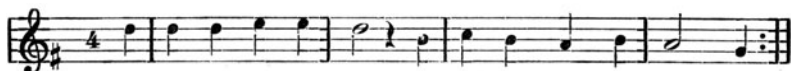
Das ist richtig! Wir müssen an einem Zeichen erkennen, daß das Kreuz hier nicht mehr gültig ist; es muß sozusagen „aufgelöst“



Beispiele von Liedern, die modulieren:

Nun danket alle Gott

Johann Crüger, 1647



{ Nun dan- ket al- le Gott mit Her- zen, Mund und Hän- den, }  
 { der gro- ße Din- ge tut an uns und al- len En- den, }



der uns von Mut-ter- leib und Kin- des- bei- nen an un-



zäh- lig viel zu- gut und noch jeß- und ge- tan.

Lieblich ergrünen

17. Jahrhundert



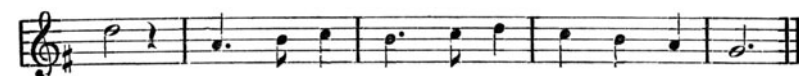
Lieb- lich er- grü- nen so Au- en als fel- der, Ber- ge und



Hü- gel und Wie- sen und Wäl- der, al- le die Bäu- me sma-



rag- den grün, wie- gen die Häup- ter, die Blu- men er-

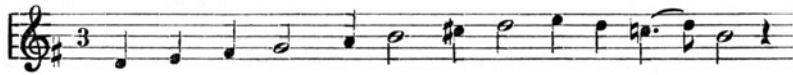


blü- hen, wie- gen die Häup- ter, die Blu- men er- blü- hen.

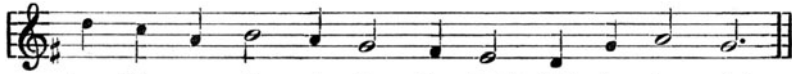


Gen Himmel aufgefahren

Melchior Franck, 1627



Gen Him = mel auf = ge = fah = ren ist, Hal = le = lu = ja!



der Eh = ren = kö = nig Je = sus Christ. Hal = le = lu = ja!

Ihr kleinen Vögelein

M. E. Kopp, 1717



Ihr klei - nen Vö = ge - lein, ihr Wald - er = göt = zer - lein,



ihr fü = ßen Sän = ger - lein stimmt mit mir ü = ber - ein:



Ich will den Her - ren prei - sen mit mei - nen Eie - bes = wei - sen,



ich will von Her - zens - grund ihm auf = tun mei - nen Mund.

### Einführung des Vi-Raumes

Die Kinder sind nun im musikalischen Denken schon so geschult, daß sie mit Verständnis dem Neuen begegnen und es verhältnismäßig schnell bewältigen. Infolgedessen wird die Einführung des Vi-Raumes keine besonderen Schwierigkeiten ergeben, zumal uns auch hier wieder die relativen Klangbeziehungen helfen, die in allen Räumen durch gleiche Intervallspannungen und Tonfunktionen zum Ausdruck kommen. Im Gegensatz zur Stufenlehre, die nur einen „Einheitsraum“ kennt, nehmen wir durch das Tonwort den neuen Raum nicht nur

bewußt in uns auf, sondern erkennen auch die Verwandtschaft der Räume an den gleichen Bezeichnungen der gemeinsamen Töne, durch die das Ineinandergreifen der Räume dem Kinde deutlich wird.

\*

Singt den fallenden La=Dreiklang (to—ni—la)!

Diese Dreiklangstöne stehen als Signal am Anfange eines schönen alten Liedes, das wir später lernen wollen:



Wir wissen von früher her (vgl. S. 57), daß man ein Lied oder Teile daraus auf andere Räume übertragen kann. Und so können wir auch für dieses Signal jeden beliebigen Dreiklang benutzen, wenn wir den Anfangston stets als obersten Dreiklangston auffassen.

Wer will dieses Signal auf anderen Dreiklängen aufbauen?

fa = Dreiklang

Co = Dreiklang

Bi = Dreiklang



Nun wollen wir versuchen, das gewonnene Ergebnis auszuwerten. Die Kinder kennen das Lied „Fuchs, beiß mich nicht“:

Aus Hainhofers Lautenbuch, 1603



du hättest ein gu-ten Schu = ster geb'u, du hast die Vorst am Maul.

Wir benutzen als Ausgangspunkt für unsere eigentliche Arbeit den Anfang dieses Liedes:



Nach dem Vorangegangenen fällt es den Kindern leicht, dieses Motiv auf andere Räume zu übertragen, zumal auch hier der Dreiklang die Grundlage ist.

Die Kinder finden und schreiben auf:



Sie empfinden durch die an den gleichen Stellen auftretenden „Geschwistertöne“ die relativen Klangbeziehungen.

Da wir unser erstes Beispiel, das Signal „Wach auf!“, auch auf den Vi-Dreiklang übertragen haben, werden es die Kinder ohne sonderliche Hemmung in diesem Falle ebenso versuchen.

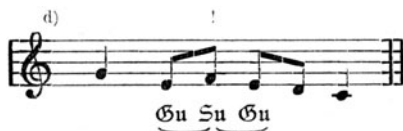
Wir lassen zunächst das Motiv von la aus auf die Worte „fuchs, beiß mich nicht“ singen, wobei sich natürlich keinerlei Schwierigkeiten herausstellen, da die Kinder von jedem beliebigen Ton aus unbewußt den richtigen Klangverhältnissen ohne weiteres Rechnung tragen können.

Wie erstaunt sind aber die Kinder, wenn sie nun beim Aufschreiben feststellen, daß sie hier einen Ton benutzt haben, den sie noch gar nicht kannten; denn Pa hört sich wirklich nicht schön an:



Es ist hier wieder ein Tritonus (Pa — Gu — To — Bi), der sie zur Berichtigung zwingt. Ein Vergleich mit den anderen Übertragungen (b) ergibt, daß an dieser Stelle ebenfalls „Geschwistertöne“ auftreten müssen.

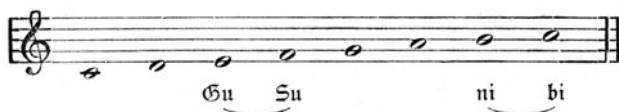
An die Stelle des Pa muß also ein Ton kommen, der zum Gu gehört, und dieser Ton muß in seiner Bezeichnung den gleichen Vokal enthalten. So ist es auch: Der „neue“ Ton heißt Su. Zum Unterschied vom Pa hat Su kein Kreuz:



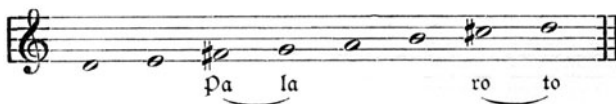
Wir haben einen neuen Raum entdeckt, in dem es keine Vorzeichen gibt; der Fußboden dieses Raumes ist *Bi*.

Es hat sich hier der gleiche Vorgang wiederholt, der sich bei der Einführung des *La*-Raumes abspielte. Die Kinder erinnern sich dessen und lernen nun nochmals die Bedeutung der Ganz- und Halbtönschritte kennen (vgl. S. 64).

Hier anschließend, ist es ein Leichtes, die *Bi*-Leiter zu entwickeln:



Die Kinder stellen fest, wo die Ganz- und Halbtönschritte liegen. Ein Vergleich mit der *To*-Leiter ergibt, daß die Bauart beider Leitern dieselben Verhältnisse aufweist:



## Befestigung des *Bi*-Raumes

Bevor wir Lieder im *Bi*-Raum an die Kinder herantragen, wollen wir sie mit dem neuen Raum vertraut machen.

Wie dringen wir am besten vom Stimmgabel-fuß aus in den *Bi*-Raum ein?

Die „Suchmotive“ für die beiden bisherigen Räume sind den Kindern vertraut:





Der zur Anwendung kommende Übungsstoff lehnt sich eng an die zu lernenden Lieder an.

Sicherheit im flüssigen Singen wird durch eingehende Behandlung der Klangelemente Dreiklang und Leiter erzielt, auf denen unsere meisten Lieder beruhen. Das Denksingen steht auch hier wieder an bevorzugter Stelle.

### Übungsstoff:

#### Bi-Leiter

1.

Gu Su ni bi bi ni Su Gu Su Gu

2.

Gu Su ni bi bi ni Su Gu

3.

ni bi ni bi ni Su Gu

#### Dreiklänge

1. 2.

3.

#### Dreiklangselemente und Leiterstrecken

1.

ni bi Su Gu

2.

Su Gu

3.

bi ni

Der hier angegebene Übungsstoff ist auf keinen fall verbindlich, er soll nur richtunggebend sein. Die Übungen dem Stand der Klasse anzupassen und sie aus den Bedürfnissen heraus zu gestalten und anzuwenden, muß selbstverständlich dem Lehrer überlassen bleiben.

Die Kontrolle für die Erfassung des Bi-Raumes ist auch hier wieder das Denkfingen in seinen verschiedenen Formen.

### Einige Lieder im Bi-Raum

Was macht der Fuhrmann?

Aus Westfalen

Was macht der Fuhr-mann? Der Fuhr-mann spannt den Wa-gen

an, die Pfer-de ziehn, die Peit-sche knallt, daß laut es durch die

Stras-sen hallt. He, — Fuhr-mann, he, he, he, hol-la he!

Morgen marschieren wir

Jüngerer Soldatenlied, 1880

Mor-gen mar-schie-ren wir zu dem Ban-er ins Nacht-quar-tier.

Ei-ne Taf-se Tee, Zuk-fer und Kaf-fee, ei-ne Taf-se Tee, Zuk-fer und Kaf-  
 fee und ein Gläs-chen Wein, — und ein Gläs-chen Wein.

Wem Gott will rechte Gunst erweisen (J. von Eichendorff) Nach Fröhlich

Wem Gott will rech = te Gunst er = wei = sen, den  
 schickt er in die wei = te Welt, dem will er sei = ne Wun = der  
 wei = sen in Berg und Tal und Strom und feld.

Spinn, spinn, meine liebe Tochter Aus dem Bergischen

{ Spinn, spinn, mei-ne lie-be Toch-ter, ich kauf dir'n Paar Schuh. }  
 { „Ach ja, mei-ne lie-be Mut-ter, auch Schnal-len da-zu. }  
 Ich kann ja nicht spin-nen, es schmerzt mich mein  
 fin-ger und tut, und tut, und tut mir so weh!“



## Erweiterung des Stimmumfanges

Mit der nun bald einsetzenden Pflege des mehrstimmigen Gesanges ergibt sich die Notwendigkeit, über die bisherigen Grenzen der Stimme hinauszugehen. Besonders wichtig muß unter besonderer Berücksichtigung der sich hierfür eignenden Kinder die Entwicklung der Stimme in der tiefen Lage sein, da sie später das Fundament der Mehrstimmigkeit bildet.

Zunächst lernen alle Kinder sowohl die tiefe als auch die hohe Lage kennen, wobei auf vorsichtige Betätigung der Stimmorgane zu achten ist. Eine Gruppierung erfolgt später.

Anknüpfend an die erste Erweiterung der stimmlichen Grenzen (vgl. S. 48, 49), entwickeln wir nun nochmals den Begriff „Hilfslinie“. Die schon vorhandenen Kenntnisse sind die Grundlage für ein müheloses Eindringen in das Neue.

Singt und schreibt auf:



Nach der vorangegangenen Überlegung ist es nun ein Leichtes, diese kleine Tonfolge so darzustellen, als ob sie von einem „Manne“ gesungen wird:



Ergeben sich trotzdem Schwierigkeiten, so müssen wir unser Linien-system der besseren Anschaulichkeit wegen aus der „Partitur“ heraus-schneiden, wie auf Seite 48, Notenbeispiel b).

Ähnlich verfahren wir bei der Darstellung der hohen Töne. In der Volksschule werden wir wohl kaum über das hohe la hinaus-gehen, so daß die Benutzung der Hilfslinien hier nicht nötig wird (es sei denn, daß wir auch Instrumentalunterricht treiben).

Wir lassen einen „Mann“ singen:



Ein Kind antwortet und schreibt auf:



Merken wir, daß das hohe su bei unseren Kindern die äußerste Grenze ist, so empfiehlt es sich, die diese Grenzen überschreitenden Töne pa und la zunächst nur theoretisch zu entwickeln, um später gelegentlich der Entfaltung der Stimmen darauf zurückzukommen. Es dauert auch gewöhnlich nicht lange, bis sich ein Kind stolz meldet: „Ich kann das hohe la singen!“

Darstellung der hohen Töne:



Nach der Einführung des hohen pa können wir nun dazu übergehen, das hinter dem Schlüssel stehende Kreuz vom 1. Zwischenraum zu entfernen und es endgültig auf die 5. Linie zu setzen. Als Grund geben wir an: Solange wir das hohe pa nicht kannten, war eine Verlegung nicht nötig; nun müssen wir das Kreuz aber auf die 5. Linie legen, weil es dort in allen Musikstücken und Liederbüchern steht.

Lieder und Übungen, die in der hohen und tiefen Lage die unentwickelte kindliche Stimme gefährden könnten, sind zu vermeiden.

Im Zusammenhang hiermit wird die Vollkommenheit und Güte des eiglichen Tonwortsystems erneut unter Beweis gestellt: Die Namen der in der „Gefahrenzone“ liegenden hohen Töne weisen den dunkel gefärbten Vokal u auf (gu, su). Wer weiß, wie wichtig jedem Stimmbildner der dunkle Vokal für die Gewinnung der Höhe ist, der mag hieran erkennen, mit welchen Feinheiten dieses wohl-durchdachte System ausgestattet ist.

### Modulation im Bi-Raum

Die Erfahrungen, die die Kinder mit der Modulation schon gemacht haben (vgl. S. 80), werden für den Bi-Raum verwertet; eine besondere Einführung dürfte sich erübrigen.

Wir zeigen den Kindern an einigen Beispielen, wie gut sich der Bi-Raum mit seinem Nachbar, dem La-Raum, verträgt:

Bi-La-Bi

1.

Gu Su bi ni la Pa Pa la  
ni bi Su Gu Gu Su Gu

2.

ni bi ni la Pa la  
gu su gu bi ni bi ni bi

Es ist hierbei durchaus nicht nötig, die Kinder auf den Zeitpunkt des Raumwechsels aufmerksam zu machen. Das fließende Ineinander-

greifen der beiden Räume wird durch das Tonwort in vorbildlicher Weise zum Ausdruck gebracht: Die Modulation wird zur Selbstverständlichkeit.

Einige modulierende Lieder im Bi-Raum mögen den Vorgang vertiefen.

Beispiele:

Mein Handwerk fällt mir schwer Aus Schlesien

Mein Hand = werk fällt mir schwer, drum lieb ichs noch viel

mehr; es freu = et mich von Her = zen, es bringt mir fei = ne

Schmer = zen. Mein Hand = werk fällt mir schwer, drum lieb ichs noch viel mehr.

Ei, du feiner Reiter Landsknechtslied  
Lebhaf Weise bei Samuel Scheidt, 1624

{ Ei, du fei = ner Rei = ter, ed = ler Her = re mein, }  
{ sag mir doch, wo hast du die Woh = nun = ge dein? }

{ „Dort an je = nem Waf = ser im frei = en Feld, da }  
{ hab ich mei = ne Woh = nun = ge auf = ge = stellt, im }

grü = nen Wald, sehr wohl = ge = stalt, da singn die Vö = gel man = nig = falt,



## Sprengung des Dur-Raumes

Die Kinder sind in den drei Räumen, die sie bisher kennen lernten, so zu Hause, daß sie allen Anforderungen gerecht werden.

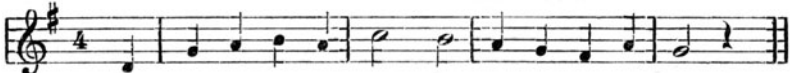
Es zeigt sich bei ihnen nun schon eine gewisse Unabhängigkeit dem Raume gegenüber, die besonders im Denksingen zum Ausdruck kommt. Ihre Freude, mit den Tönen spielen zu können, äußert sich, wenn sie aufgefordert werden, beim Denksingen alle Räume mit ihrem Besuche zu „beehren“. Es kommen hierbei zwar nicht immer musikalische Mustergebilde zustande, aber die Sicherheit, mit der sie den Stoff musizierfreudig beherrschen, zerstreut alle Bedenken. Wir wollen den jungen Strom nicht gleich eindämmen, wenn er seine Kraft fühlt und gelegentlich über die Ufer tritt:



Wenn die Kinder nach solchen Äußerungen ihres musikalischen Innenlebens selbst verlangen, dann soll man sie ruhig gewähren lassen. Es wäre aber verfehlt, diese Art musikalischer Einfälle in Form von schwierigen Treff- und Absingeübungen zum Selbstzweck werden zu lassen.

Nach solchen Beispielen ist es immer gut, bald das Gleichgewicht wieder herzustellen und den Kindern fest umrissene Aufgaben für das Denksingen zu geben.

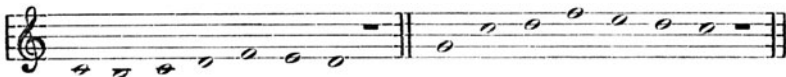
Wer will ruhigen Schrittes im *La*-Raum singen?



Wer will im *To*-Raum einmal lustig sein?



Zwei Kinder singen im *Vi*-Raum: das eine singt tief, das andere antwortet hoch:



Diese und andere Möglichkeiten der räumlichen Gestaltung halten neben der Pflege des Liedes, das stets Mittelpunkt bleibt, das Raumgefühl wach und beugen der Gefahr des „Sichverlierens“ vor.

### Erste Bekanntschaft mit Kirchentönen und Moll

Die Kinder haben gezeigt, daß sie anfangen, „flügge“ zu werden. Sie fühlen sich nicht mehr unbedingt auf einen bestimmten Raum angewiesen. Mit größter Sicherheit verlassen sie den tonalen Boden, ohne sich dabei zu verirren.

Sie setzen das Bild des Intervalls in der schriftlichen Darstellung in Beziehung zum Tonwort, das die Klanglage eindringlich vermittelt (oder umgekehrt, wie es die Aufgabe will!). Die assoziativen Kräfte des Tonwortes, bedingt durch die logische Gesetzmäßigkeit seines Aufbaues, erzeugen die Vorstellung von Tonkomplexen, die sich um den jeweilig zu singenden Ton lagern und seine Funktion klar und eindeutig herausstellen:



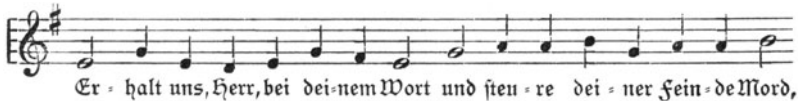
Der vorausschauende Blick erfaßt Pa und setzt es zum la in Beziehung. Die durch das folgende Su neugeschaffene Lage läßt den Tonkomplex la — Pa in den Hintergrund treten, und der neue Tonkomplex Su — Gu, der durch Su erzeugt wird, beherrscht nun das Feld.

Es ist anregend, die Kinder irgendeinen Ton singen zu lassen und dann zu fragen, an welche anderen Töne sie dabei gedacht haben.

\*

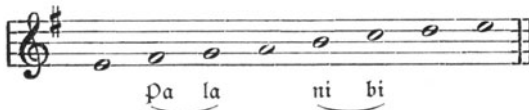
Un der Tafel steht das wundervolle Lutherlied „Erhalt uns, Herr, bei deinem Wort“:

Wittenberg, 1543



Die Kinder singen dieses Lied ohne jede Vorbereitung auf Tonnamen mühelos ab. Sie sind nicht einmal erstaunt, wenn wir nach dem Grundton fragen und nun feststellen lassen, daß es trotz offensichtlicher Zugehörigkeit zum La-Raum einen anderen Ton, nämlich das Gu, zum Fußboden hat.

Singt im La-Raum eine Leiter vom Gu aus und schreibt sie auf:



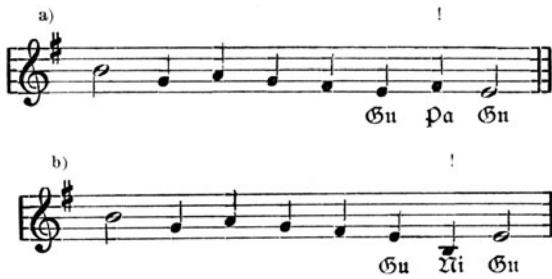
Diese Leiter vor Augen, werden die Kinder aufgefordert, kleine Tonfolgen zu erfinden, wobei Gu Ausgang und Ende sein soll:



Nun nehmen wir das Lied „Erhalt uns, Herr“ noch einmal vor und lassen den Schluß singen:



Wer möchte an Stelle des vorletzten Tones, des To, anders singen?

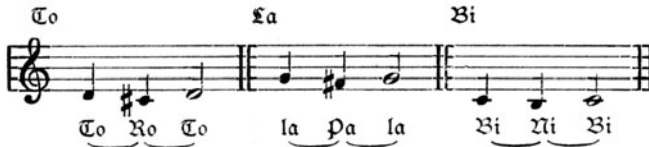


Das alles will uns aber nicht recht gefallen! Sogar die „richtige“ Schlußwendung, von der wir ausgingen, findet nun einige Zweifler.

„Wenn Gu hier Grundton sein will, dann müßte man eigentlich statt des To einen Ton singen, der zum Gu als Geschwisterton gehört!“



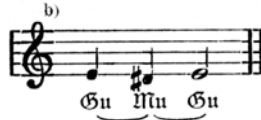
In allen Räumen ist es doch sonst so:



Warum sollte das nicht auch vom Gu aus möglich sein?



Ein Vergleich dieses Schriftbildes mit den Schlußwendungen im To- und La-Raum zeigt uns, was hier zu tun ist: Der neue Ton steht an der Stelle des To, erhält aber ein Kreuz und sein Name ein u, da er ein Geschwister-ton vom Gu ist. Wir geben diesem Ton den Namen Nu. Daß wir Gu — Nu — Gu genau so schön singen können wie la — Pa — la oder To — Ro — To, ist selbstverständlich:



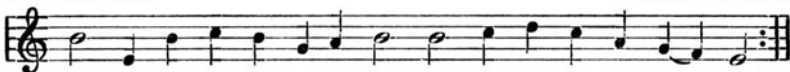
Nun singen wir das ganze Lied mit diesem verbindlichen Schluß und stellen fest, daß wir sonst stets to singen und nur am Ende ein Nu einschieben, um auch wirklich das Gefühl des Schlusses zu bekommen.

Wir vergessen aber nicht, den Kindern zu sagen, daß auch der Schluß Gu — To — Gu schön ist, daß er früher so gesungen wurde und nur unseren Ohren ein wenig fremd klingt.

Ein zweites Kirchenlied holen wir aus der Vergangenheit, die so reich ist an kostbarem Gut:

Aus tiefer Not

Wittenberg, 1524



{ Aus tie - fer Not schrei ich zu dir, Herr Gott, er - hör mein Ru - fen. }  
 { Dein gnä - dig Ohr neig her zu mir und mei - ner Bitt es öff - ne; }

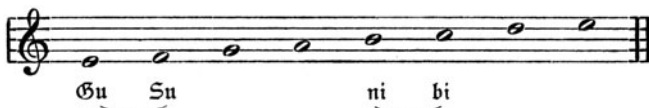


recht ist ge = tan, wer kann, Herr, vor dir blei = ben?

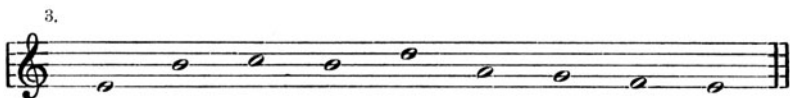
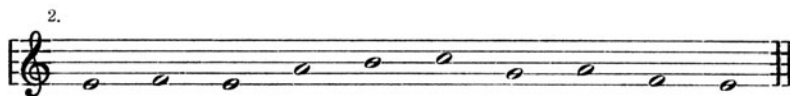
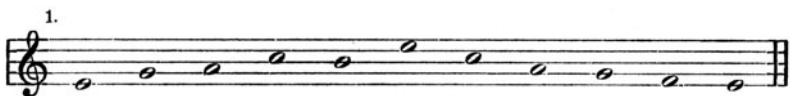
Auch dieses Lied bewältigen die Kinder sofort.

Der Grundton ist hier ebenfalls *Su*; das Lied steht aber im *Vi*-Raum, da es nicht ein einziges Vorzeichen aufweist.

Die Kinder singen und schreiben im *Vi*-Raum vom *Su* aus eine Leiter:



Die sich hier anschließenden Denksing- und Aufschreibübungen zeigen die Unbefangenheit der Kinder in der Bewältigung dieses, unseren Ohren immerhin nicht geläufigen Stoffes:



Lassen wir die Kinder recht früh die Herbe des Kirchentones empfinden! Wir leisten unserem Volke einen großen Dienst, wenn wir zu unserem kleinen Teil seiner wässerigen, oberflächlichen und rührseligen Geschmacksrichtung kraftvoll begegnen. Allerdings müssen wir selbst über das nötige Stilgefühl verfügen. Von uns, die wir, in vorderster Reihe stehend, Frontkämpfer sind, hängt die Zukunft der deutschen Musik ab. Der Schrei nach einem neuen Stil, der einer neuen Zeit entsprechen soll, verhallt ungehört, wenn wir Lehrer nicht diesen Stil schon irgendwie in uns spüren und auf die Kinder, die Träger der Zukunft, übergehen lassen.

⋆

Bei der Auswahl von guten Morgenliedern sind wir auf den schönen Choral „Die helle Sonn leucht jetzt herfür“ gestoßen.

Das Lied steht im To-Raum und weist einen Raumwechsel nach fe auf. Wir könnten, um allen Schwierigkeiten, die sich aus dieser Modulation für uns ergeben, diesen Choral kurzerhand auf den Bi-Raum übertragen. Viele Lieder haben aber die Eigenart, in anderen Räumen nicht zu klingen; so auch dieses. Wir entschließen uns also, den To-Raum beizubehalten. Das zum erstenmal hier auftretende de lernen die Kinder nur im „Vorübergehen“ kennen; die Einführung in seine eigentliche raumbestimmende Wesensart wollen wir uns für später vorbehalten, wenn der fe-Raum entwickelt wird.

Wir benutzen diese Gelegenheit, um den Kindern zu zeigen, wie stark die melodiebildenden Kräfte eines guten Liedes sind.

Die Kinder fingen auf Tonnamen ab:



Die hel-le Sonn leucht jetzt her - für, fröh-lich vom Schlaf auf-ste-hen wir.

Da die Kinder den Text im Religionsunterricht gelernt haben, können sie ihn auch bald unterlegen.

Wie mag die Melodie mit den nun folgenden Worten „Gott Lob, der uns in dieser Nacht behütet vor des Teufels Macht“ weitergehen?

„Bei To — Ro — To ist das Lied eigentlich schon zu Ende, und nun soll doch erst die Hauptsache kommen!“ Außerdem: „Das Lied geht zur Ruhe, wenn wir fröhlich aufstehen. Da stimmt etwas nicht!“

Der „Übeltäter“ ist das la, das unbedingt nach unten will. Wir müssen also auf la verzichten, wenn die Melodie an dieser Stelle mit uns fröhlich aufstehen will.

Statt des la wollen wir den zum fe gehörenden Geschwister-ton de singen, da dieser im Gegensatz zu la bestrebt ist, die Melodie zur Höhe zu führen:



Nun schreiben wir das ganze Lied an die Tafel:

Melchior Vulpius, 1609

Die heile Sonn leucht jetzt herfür, fröhlich vom  
Schlaf aufstehen wir; Gott Lob, der uns in  
die fer Nacht behütet vor des Teufels Macht.

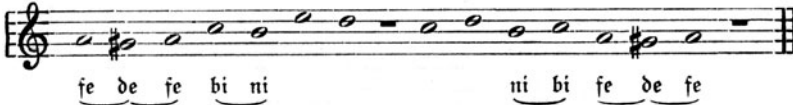
Nach dem nun ohne Hindernis vor sich gegangenen Absingen stellen die Kinder mit Befriedigung fest, daß das Lied nach erreichter Höhe wieder zum Grundton herabfällt. Und noch etwas wird vermerkt: Der vorhin durch das la so schnell zum Schluß führende Teil, ist nun wirklich der Endabschnitt des Liedes.

Neben der Bereicherung unseres Liederschatzes durch diesen Choral können wir noch einen Gewinn verzeichnen: wir haben die Bekanntschaft mit dem wichtigen de gemacht. Wir wollen es aber beileibe nicht benutzen, um nun etwa in den fe-Raum einzudringen. Wenden

es die Kinder — und sie werden es bestimmt tun! — im Denkfingen an, so mögen wir uns damit zufrieden geben. Ebenso genügte ja auch die flüchtige Bekanntschaft mit dem Mu (vgl. S. 102), um die Kinder zu neuen Wendungen anzuregen. Sie geraten unversehens in eine neue Welt, bevor wir ihnen die Begriffe Dur und Moll überhaupt klargemacht haben.

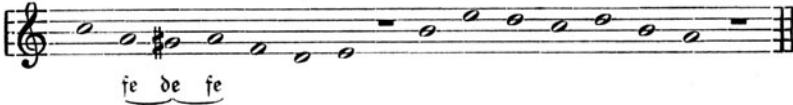
Mit einer erstaunlichen Selbstverständlichkeit singen sie:

1.



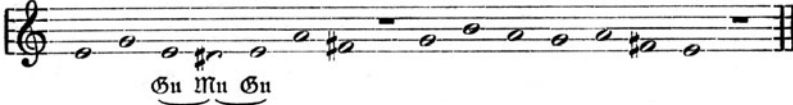
fe de fe bi ni ni bi fe de fe

2.



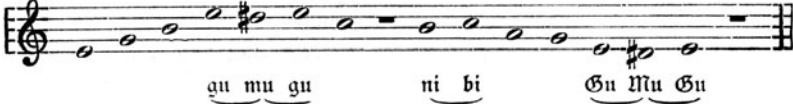
fe de fe

3.



Gu Mu Gu

4.



gu mu gu ni bi Gu Mu Gu

Einigen Kindern gefallen de und Mu so gut, daß sie sogar Sprünge mit ihnen wagen und durch ihr Beispiel anfeuern:

1.



de fe ni bi

2.



de fe

3.

Mu Gu

4.

Mu Gu Pa la

Sind solche Ansätze vorhanden, dann können wir getrost einige Lieder in Moll abzingen und lernen lassen.

Beispiele:

Es saß ein klein wild Vögelein Volkslied aus Siebenbürgen

Es saß ein klein wild Vö-ge-lein auf ei-nem grü-nen Äst-chen, es

sang die gan-ze Win-ter-nacht, fein Stimmtät laut er-schal-len.

Verstohlen geht der Mond nun auf Wilh. von Zuccalmaglio, 1805—1869  
 Vorsänger: Chor:

Ver-stoh-len geht der Mond nun auf, blau, blau

Vorsänger:

Blü-me-lein, durch Sil-ber-wölk-chen geht sein Lauf,

Chor:

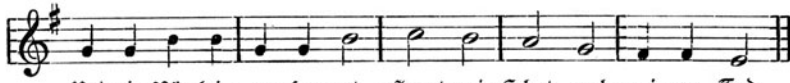
Ro-sen im Tal, Mäd-chen im Saal, o schön-ste Ro-sa!

Sterben ist ein schwere Buß

Um 1800



Ster = ben ist ein schwe = re Buß, weiß wohl, daß ich ster = ben muß.



Und ein Kö = selein ro = sen = rot pflanzt mein Schatz nach mei = nem Tod.

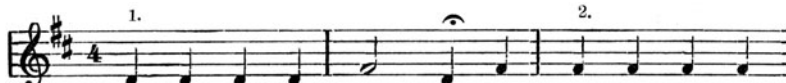
## Mehrstimmiges Singen

### Erste Mehrstimmigkeit

Die Kinder haben vom ersten Schuljahre an kleine Kanons gesungen, deren Schwierigkeitsgrad sich allmählich steigerte. Angefangen mit der zufälligen Kanonform einiger Lieder wie „Morgen wolln wir Hafer mähn“, „Lange, lange, Kiege“, „Ein Jäger aus Kurpfalz“ oder „Wem Gott will rechte Gunst erweisen“, haben wir die Kinder auch mit leichten, auf dem Dreiflang beruhenden Kanons bekannt gemacht:

Knuspér, knuspér, knäuschen

Volkstümlich



Knuf = per, knuf = per, knäus = chen, wer knuf = pert an mein'm



Häus = chen? „Der Wind, — der Wind, — das himm = li = sche Kind.“

Geburtstagskanon

Moritz Hauptmann, 1792—1868



Wir kom = men all und gra = tu = lie = ren zum Ge =  
(Ge =



burts = tag un = ferm lie = ben Hans.  
burts = tag)

Wir haben es mit der zunehmenden Musikalität der Kinder nicht unterlassen, auch den enggeführten Kanon zu pflegen.

Beispiele:

Gute Nacht<sup>1)</sup>

p. 3.



Gu - te Nacht, nungu - te Nacht, nungu - te, gu - te Nacht.  
 (nungu - te Nacht.)  
 (gut' Nacht.)

O, wie so schön und gut

p. 3.



O, wie so schön und gut ist ein fri-scher Mut, ein



fri-scher Mut, wenn man von Trau-rig-keit nichts weiß der-zeit!  
 (ein fri-scher Mut.)

Aus der Übungsarbeit heraus entstanden kleine, auf Tonnamen zu singende Kanons, die bei den Kindern begeisterte Aufnahme fanden.

Beispiele:



<sup>1)</sup> Dieser und der folgende Kanon sind entnommen aus: Buntes Leben, Kanons für drei und vier gemischte, zum Teil auch gleiche Stimmen von Paul Becker. Verlag Chr. Friedrich Vieweg & m. b. H., Berlin-Lichterfelde.





Der Kanon ist wie kein anderes Mittel geeignet, die Mehrstimmigkeit vorzubereiten; er ist darüber hinaus berufen, den Sinn für eine polyphone Stimmführung zu erschließen.

\*

Neben dem Kanonsingen haben die Kinder schon wiederholt mit der Mehrstimmigkeit Bekanntschaft gemacht: Der Lehrer sang oder spielte hin und wieder eine 2. Stimme zu einem Liede. Einige Kinder ließen sich dadurch anregen, es auch zu versuchen. An Schul- festen hatten die Kinder durch den Chor der oberen Jahrgänge ebenfalls Gelegenheit, den mehrstimmigen Gesang kennenzulernen.

Wir kommen nun einem brennenden Wunsche der Kinder nach, wenn wir sie die Mehrstimmigkeit bewußt erleben lassen.

Die Kinder sitzen in drei tiefen Reihen. So ungünstig diese Ordnung für das Musizieren an sich ist, uns verleitet sie zu einem Versuch, der im Grunde genommen den üblichen Gepflogenheiten des Musikunterrichts widerspricht: wir lassen die Kinder als erste mehrstimmig bewußte Erlebnisform dreistimmige Kadenz von der Tafel absingen.

To-Raum



La-Raum



Vi-Raum



fällt dieser Versuch zu unserer Zufriedenheit aus, dann wissen wir, daß das Tonwort bei den Kindern wirklich „sitzt“. Sie lassen sich durch den ungewohnten Zusammenklang nicht beirren, und wir sind überrascht, wie glockenrein die Dreiklänge gesungen werden.

\*

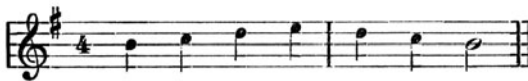
Diesem ersten Versuch folgt nun die planmäßige Arbeit.

Der musikalische Durchschnittsmensch ist befähigt, zu einer einfachen tonalen Melodie eine freie 2. Stimme zu singen. Ob diese Fähigkeit dem Menschen von der Natur mitgegeben wird oder ob sie durch die Umwelt anezogen ist, soll hier nicht erörtert werden. Die freie 2. Stimme begnügt sich im allgemeinen mit Terzen- und Sextenfolgen, die ab und zu von Einzelquinten unterbrochen werden. Von allen Instrumenten bringt das Waldhorn diese durch die Ober-töne bedingten Naturharmonien am klarsten zum Ausdruck.

Unsere nächste Aufgabe soll es deshalb sein, diese Intervalle im Zusammenklang zu pflegen und bewußt werden zu lassen.

Wir schreiben an die Tafel:

a)



Nachdem die Kinder diese kleine Strecke mehrmals gesungen haben, fordern wir einige auf, eine 2. Stimme hierfür zu erfinden. In den meisten Fällen wird sofort die richtige Form gefunden und zur schriftlichen Darstellung gebracht. Daß dabei die Noten der 1. Stimme durchweg nach oben und die der 2. Stimme nach unten gestrichen werden müssen, bedarf keiner langen Erörterung:



Was wir erwarten mußten, trifft ein: Die Terzenbewegung wird fortgesetzt:



„Nein, so geht es nicht; beim letzten Ton hat man nicht, wie es sein sollte, das Grundtongefühl!“  
Wer will es anders machen?



So klingt es schon bedeutend besser, nur will uns der vorletzte Ton noch nicht recht gefallen. Wie wäre es, wenn wir zum pa eine 2. Stimme fängen, die denselben Abstand hat wie ni — Ia?!



Nun haben wir die endgültige Form gefunden und wenden sie auch in den anderen Räumen an:



Übungsbeispiele:





nicht lange zu suchen: Das fußboden-la muß wie das hohe la ein Mi als 2. Stimme bekommen:



Sollen wir nun Pa als 2. Stimme zum fe stehen lassen? „Nein, der Sprung Mi—Pa klingt nicht zum la—fe!“

Es ist nicht ausgeschlossen, daß die Kinder die richtige Lösung durch Versuche selbst finden. Sonst helfen wir:



Den Kindern die üblichen Intervallbezeichnungen Sert, Quint und Terz zu geben, hängt vom Stand der Klasse ab. Man kann hierbei an die den Kindern mehr oder weniger bekannten Klassenbezeichnungen der höheren Schulen (Serta, Quinta usw.) anknüpfen. Für Gehörübungen dürfte es aber unbedingt nötig sein, die Bezeichnungen festzulegen:

1. Der Lehrer spielt auf einem Instrument eine Sert, Quint oder Terz und läßt die Kinder das Intervall raten.
2. Zwei Kinder einigen sich insgeheim auf ein Intervall, summen es und lassen die anderen raten.

Um die Kinder daran zu gewöhnen, die verschiedenen Klänge durch das Ohr unterscheiden zu lernen, ist es wichtig, auf ihre Eigenschaften einzugehen:

Wie klingt eine Sert? — Weich, süß, angenehm!

Wie klingt eine Terz? — Der Sert verwandt!

Wie klingt eine Quint? — Leer, hohl, aber nicht unangenehm!

\*

Die Kinder können nun die vollständige La-Leiter zweistimmig singen und aufschreiben:







hör = te man flin = gen und Glo = ri = a sin = gen ei = ne



hei = li = ge Schar, ge = bo = ren Gott war.

Abschied

Aus Franken



Lieb = chen, a = de! Schei = den tut weh! Weil ich denn schei = den muß,



so gib mir ei = nen Kuß! Lieb = chen, a = de! Schei = den tut weh!

※

Wie wirken sich nun die Erfahrungen im La-Raum in den anderen Räumen aus?

Die Kinder werden aufgefordert, auch die To- und Bi-Leiter mit einer 2. Stimme zu versehen.

Beim tiefen To und Bi Untersetzten zu singen, ist für das Kind unmöglich. Wir einigen uns und verzichten hier auf eine 2. Stimme, und da auch die Unterquint für die zweite Stufe noch zu tief liegt, beginnen wir an dieser Stelle schon mit der Terzenbewegung:

La-Leiter





Diese zweistimmige fassung der To-Leiter soll endgültig und auch für die anderen Räume maßgebend sein:

La-Leiter



Si-Leiter



Übungsbeispiele:

To-Raum



La-Raum



Si-Raum



Diese Übungen können in reizvoller Weise ergänzt werden durch kleine zweistimmige Folgen, die in der Wiederholung einen dynamischen Gegensatz (Ruf — Echo) enthalten sollen:

Die an einigen Stellen auftretenden Quartetten sind durch Umkehrung der Stimmen aus den Quinten entstanden; sie tragen wesentlich zur flüssigen Gestaltung der 2. Stimme bei.

Unsere Arbeit in dieser Richtung bezweckt zielbewußt, die schlummernden harmonischen Kräfte in den Kindern zu wecken und sie für die kommenden Aufgaben reif zu machen.

### Polyphone Zweistimmigkeit

Die Krone der Mehrstimmigkeit ist die Polyphonie. Sie verzichtet auf das harmoniebedingte Abhängigkeitsverhältnis der „Begleit“-Stimmen zur Melodie: Die einzelnen Stimmen werden selbständig und erhalten lebensvolle Daseinsberechtigung. Der Anwendung ihrer einfachsten Formen dürfte gegen Ende des 4. Schuljahres angesichts des musikalischen Fortschrittes der Kinder nichts im Wege stehen.

Der zweistimmig-polyphone Gesang ergibt ein reizvolles Zwiegespräch der beiden Stimmen. Ihn schon auf dieser Stufe zu pflegen,

entspricht den weitgesteckten Zielen unserer Arbeit. Das rege musikalische Leben in unseren Kindern veranlaßt uns, auf die alten, ausgefahrenen Gleise der Schulmusik zu verzichten.

※

Das Singen von enggeführten Kanons (vgl. S. 109) hat die Kinder schon mit der Polyphonie bekannt gemacht. Wir nehmen diese Kanons als Ausgangspunkt und fügen neue hinzu.

Beispiele:

Morgengruß

p. 3.



Heil dem neu - en Tag, der Glück und Freu - de brin - gen mag!



Heil dem neu - en Tag!  
(Heil dem Tag!)

Arbeit ist aus

p. 3.



Ar - beit ist aus, nun gehn wir nach Haus; mor - gen, ihr Brii - der, sehn



wir uns wie - der! Die Ar - beit ist aus, nun gehn wir nach Haus.  
(nach Haus!)

Freuet euch

p. 3.



Freu - et euch, sal - tet still die Händ': all' Win - ters - not hat



nun ein End', freuet euch! Freu - et euch!

Der Kanon im Einklang bringt am eindeutigsten die Imitation der Stimmen zum Ausdruck: die zweite Stimme singt das Vorangegangene wörtlich nach.

Eine andere wichtige Art der Imitation ist der Kanon, dessen Stimmen im Intervallverhältnis zueinander stehen. Er ist besonders geeignet, in den Kindern den Sinn für die Polyphonie zu wecken.

Beispiele:

Kanon in der Unterquint

p. 8.

Two staves of musical notation in 4/4 time, showing a canon in the fifth. The first staff begins with a quarter rest, followed by a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The second staff begins with a quarter rest, followed by a melody of quarter notes: D4, E4, F4, G4, F4, E4, D4. This illustrates a perfect fifth interval between the two parts.

Kanon in der Sekunde

p. 8.

Four staves of musical notation in 4/4 time, showing a canon in the second. The first two staves (treble and bass clef) show a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The next two staves show the same melody shifted up by one step: A4, B4, C5, D5, C5, B4, A4. This illustrates a perfect second interval between the two parts.

Kanon in der Oberquint

p. 8.

Two staves of musical notation in 4/4 time, showing a canon in the fifth with lyrics. The first staff has the lyrics: "Neigt — der Tag — sich still zu En-de, ru =". The second staff has the lyrics: "Neigt — der Tag — sich still zu En = de, ru = hen". The melody consists of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4.

— hen al = le fleißigen Hän = de.  
al = le fleißigen Hän = de.

Sind solche Übungen, die immerhin noch vorbereitenden Charakter haben sollen, zu unserer Zufriedenheit ausgefallen, so kann man es wagen, einige Lieder mit Kontrapunktischer 2. Stimme von den Kindern singen zu lassen. Am besten eignen sich hierfür zunächst Lieder, deren einstimmige Fassung den Kindern schon bekannt sind.

Beispiele:

Sterben ist ein schwere Buß

Um 1800 (P. B.)

Ster = ben ist ein schwe = re Buß, weiß wohl, daß ich  
Ster = ben ist ein schwe = re

ster = ben muß. Und ein Rös = lein ro = sen = rot  
Buß, weiß wohl, daß ich ster = ben muß. Und ein

pflanzt mein Schatz nach mei = nem Tod.  
Rös = lein ro = sen = rot pflanzt mein Schatz nach mei = nem Tod.

Es steht ein' Kind' in jenem Tal      Volkslied aus dem 16. Jahrh. (P. B.)

Es steht ein' Kind' in je = nem Tal, ach Gott, was tut sie da?      Sie

Es steht ein' Kind' in je = nem Tal, ach Gott, was

will mir hel = fen trau = ern, trau = = = ern, daß

tut sie da?      Sie will mir hel = fen trau = ern,

ich mein Lieb ver = lo = ren hab', daß ich mein Lieb ver = lo = ren hab'.

daß ich mein Lieb ver = lo = ren hab', mein Lieb ver = lo = ren hab'.

Wohl heute noch und morgen      Volksweise vor 1820 (P. B.)

Wohl heu = te noch und mor = gen, da blei = be ich bei

Wohl heu = te noch und mor = gen, da blei = be ich bei

dir, wenn a = ber kommt der drit = te Tag, so muß ich fort von hier.

dir, wenn a = ber kommt der drit = te Tag, so muß ich fort von hier.

<sup>1)</sup> Auf die an dieser Stelle übliche Triole ist hier aus didaktischen Gründen verzichtet worden; sie läßt sich, auch in der 2. Stimme, aber ohne weiteres wieder einfügen.

Leider weist die Literatur nicht viele Beispiele auf, die unserer Aufgabe gerecht werden; entweder sind die in vielen Sammlungen und Liederbüchern vorhandenen Sätze zu leicht und oberflächlich oder sie sind, wie die Vicinien des Mittelalters, die rhythmisch und inhaltlich große Anforderungen stellen, zu schwer.

Mit diesen Formen der ersten Mehrstimmigkeit beschließen wir die Arbeit in der Grundschule.

1. 2.

Ar - beit ist aus, nun gehn wir nach Haus;  
(nach Haus!)

mor - gen, ihr Brü - der, sehn wir uns wie - der! Die

⋮

Wir haben in treuer Arbeit ein Fundament gelegt, das uns zu den schönsten Hoffnungen für die Zukunft berechtigt. Wir werden auf diesem Fundament ein stolzes Gebäude errichten, auf dem die Fahnen der Freude flattern. Ein ganzes Volk mag aus dem Dämmerzustand erwachen und dieser Freude teilhaftig werden!

Wer wollte sich diesem Wunsche verschließen?!

Alle, die guten Willens sind, werden aufgerufen, Mitarbeiter zu sein am großen Werk der musikalischen Durchdringung des Deutschen Volkes.

Vom Verfasser der „Tonwortarbeit“ erschien ferner:

### **Paul Becker / Buntes Leben**

22 Kanons für drei und vier gemischte, zum Teil auch gleiche Stimmen  
Preis RM. 1,25, Partiepreis von 10 Stück an je 80 Pf.

Inhalt: Morgen und Abend / Besinnliches / Glück und Leid / Scherz

Die schlichten kleinen Kanons werden viel Freude bereiten. Die Texte sind zeitnahe, der Satz ist abwechslungsreich und musikalisch wertvoll.

### **Paul Becker / Feuerleichen**

„Ihr, versammelt im geweihten Kreis“. Dichtung von Ernst Keibl. Für drei gleiche oder gemischte Stimmen mit Vor-, Zwischen- und Nachspielen für drei Hörner oder andere Instrumente. Partitur 50 Pf., Stimmenpart. 15 Pf.

---

Auf dem Carl Eichschen Tonwort fußen:

### **Rudolf Silberschmidt / Violinfibel**

Zwei Hefte je RM. 3.—.

Diese Fibel beabsichtigt nicht, bewährte Violinschulen aus dem Felde zu schlagen; sie ist vielmehr als ergänzendes Schulwerk anzusehen, das die im Schulgesangunterricht erzielten Erfolge systematisch im Violinunterricht nutzbar macht.

**Das Orchester:** Das ist ein Werk, das man mit Freude begrüßen muß. Nicht nur mechanisch, sondern gleichzeitig musikalisch wird so der Violinunterricht gefördert, und zum ersten Male wird der Zusammenhang mit dem Gesange hergestellt; das Eichsche Tonwort ist berufen, auch auf dem Gebiete des Violinunterrichts heilsam zu wirken.

**Schulanzeiger für Niederbayer:** Das Werk ist für den Anfangsunterricht im Violinspiel gedacht und baut auf dem Eichschen Tonworte als sicherster musikalischer Grundlage auf. Das Werk sollte keinem Anfänger des Geigenspiels vorenthalten werden und sei als selten wertvolle Bereicherung der Violin-Unterrichtsliteratur nachdrücklich empfohlen.

### **Gustav Götte / Deutsche Gesangschule**

für den Klassenunterricht, nach den Grundsätzen der Carl Eichschen Tonwort-Methode. Ausgabe A für Lehrer, mit methodischen Anmerkungen, dritte Auflage RM. 3,50, gebunden RM. 5.—. Ausgabe B für Schüler, zwei Hefte je 75 Pf.

**Harmonie:** Wer sich mit der Eichschen Tonwortmethode beschäftigt und sich dabei der Deutschen Gesangschule als Führer bedient, ist gut beraten. Sie bietet 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.

---

**Chr. Friedrich Vieweg G.m.b.H. / Berlin=Lichterfelde**



## H. Thieffen und W. Engels

### Tafeln für den Musikunterricht

16 Tafeln im Format 70 × 100 cm, unaufgezogen RM. 18.—. Gruppe A:  
10 Tafeln zur melodischen und harmonischen Schulung RM. 12.50.  
Gruppe B: 6 Tafeln zur rhythmischen Schulung RM. 8.—.

Als Begleit- und Einführungsbuch zu den „Tafeln“ erschien:

### H. Thieffen / Grundlage musikalischer Bildung

in melodischer, harmonischer, rhythmischer Bezeichnung, mit der Handausgabe der „Tafeln“ RM. 3.40.

Gutachten des Hauptamtes für Erzieher im NSLB Nr. 168/34 vom 29. 3. 35: Tafeln und Ausführungen über „Grundlagen musikalischer Bildung“ sind in ihrer reichhaltigen Darstellung ein Hilfsmittel für den Lehrer und lassen der freien Erfindung breiten Spielraum, ohne sich auf nur eine Methode festzulegen. Die Tafeln für den Musikunterricht eignen sich für jede Altersstufe und gestatten bei maßvollem Gebrauch schnelle Wiederholungen und Erweiterungen des theoretischen Übungsstoffes in melodischer, harmonischer und rhythmischer Beziehung unter Mitarbeit des Schülers, nie zum Schaden des Liedes.

### Frieda Schmidt-Maritz

### Gefang und Bewegung als Elemente der Schulmusik

für die ersten Schuljahre methodisch dargestellt und begründet. Mit vielen Liedern und Notenbeispielen. RM. 4.80, Ganzleinen RM. 6.20.

Gutachten des Hauptamtes für Erzieher im NSLB Nr. 171/34 vom 29. 3. 35: Das Buch kann der Lehrerschaft und den Studierenden der Hochschulen für Lehrerbildung warm empfohlen werden zum Studium und zur Anregung, damit jeder nach Maßgabe seines Wissens und Könnens und der jeweiligen örtlichen Verhältnisse nicht nur „sangesfreundlich“, sondern auch „bewegungsfreudig“ nach neuen geeigneten Wegen suchen möge zum Heile der deutschen Musik und des deutschen Menschen. Auf alle Fälle wird ein von diesem Geist getragener Unterricht in der Grundschule den Musikunterricht auf der Mittel- und Oberschule darüber in das Leben hinaus fruchtbringend beeinflussen.

**Harmonie:** Das Buch bietet eine Gesamtmethodik des Musikunterrichts in der Grundschule. Sein besonderes Gesicht bekommt es dadurch, daß es die körperliche Bewegung als musikalischen Antrieb als gleichwertigen Faktor der Musikerziehung neben den Gesang stellt. Es gibt nachhaltige Anregung und weitreichende Führung.

### Berthold Nennstiel / Arbeit am Volkslied

Eine erste Einführung in die musikalische Volksliedforschung und ihre musikpädagogische Auswertung. Mit zahlreichen Notenbeispielen. RM. 3.25.

**Die Musik:** Das aus pädagogischer Praxis geschöpfte Büchlein zeichnet sich durch seine erfreulich lebendige Haltung aus. — Aus den Forderungen Nennstiels können zweifellos der Volksliedbewegung ganz neue Impulse erwachsen. Gut gewählt sind die praktischen Beispiele. (Dr. Hans Albrecht)

---

**Chr. Friedrich Vieweg G.m.b.H. / Berlin=Lichterfelde**