Transposition oder absolute Tonbenennung

Autor(en): **Balastèr, G.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins**

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

PDF erstellt am: **20.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-145853

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

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

Transposition oder absolute Tonbenennung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zu Gunsten der transponierenden Methode:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

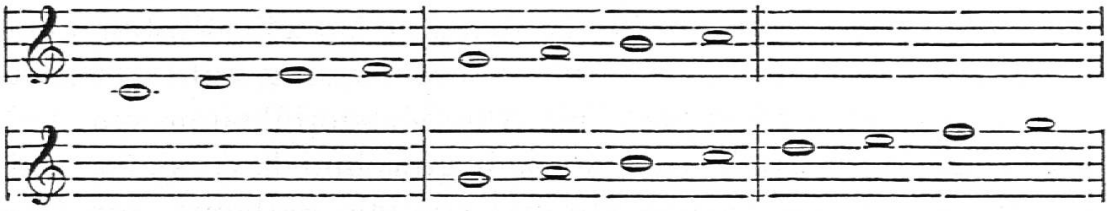
Die Theorie der absoluten Tonbenennung fällt für Schulzwecke von vornherein außer Betracht, wenn der Einwand, daß sie zu schwer, ja nur unter den denkbar günstigsten Verhältnissen durchführbar sei, seine Berechtigung hat. Dies ist meines Erachtens nicht der Fall. Die Schwierigkeiten sind bei weitem nicht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

Die Betrachtung des Wesens der Durtonleiter ergibt nämlich:

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

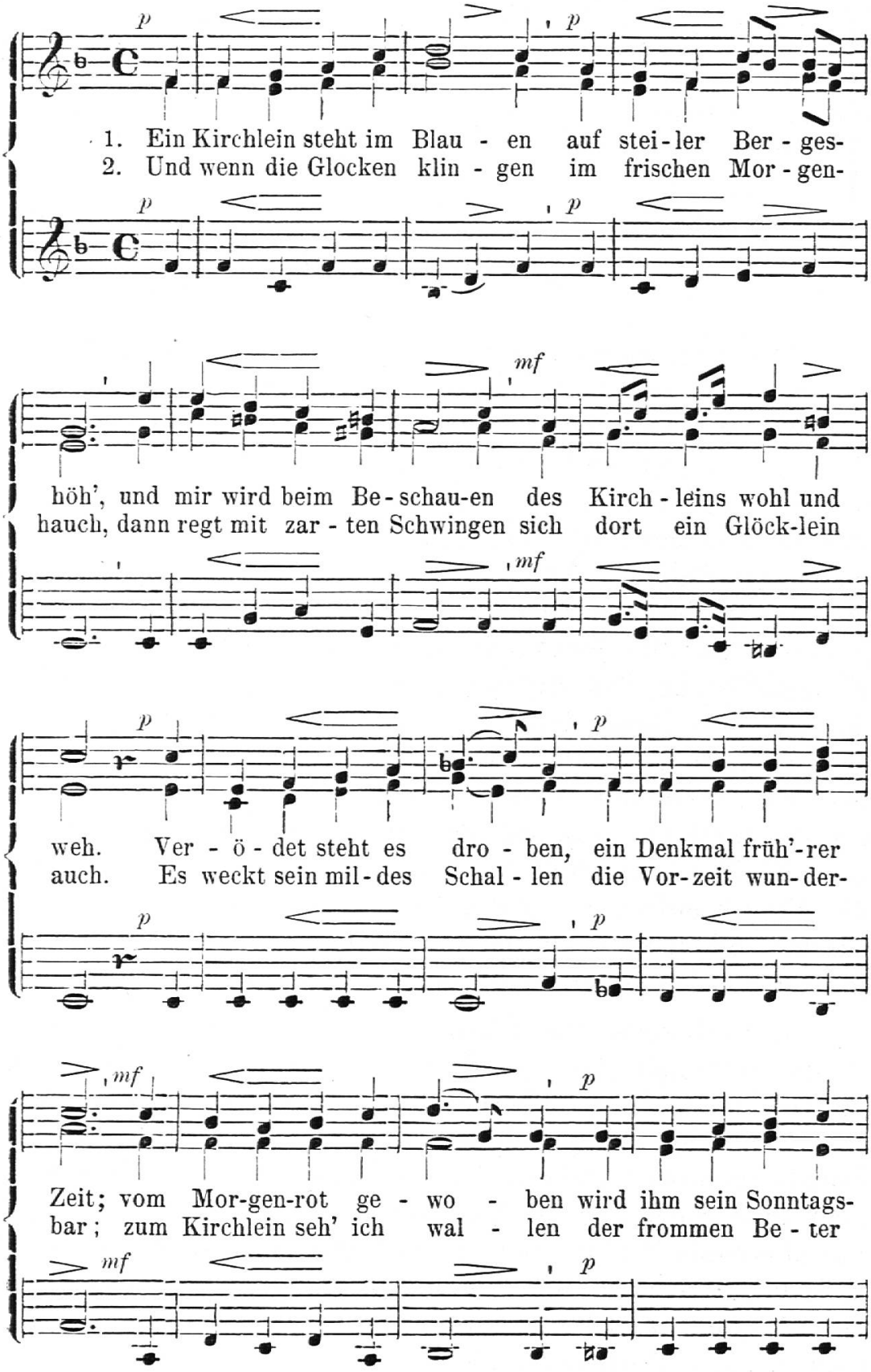
1. Bestimmen der Akkorde.
2. Singen der Akkorde auf la-la, auf den aretinischen Silben oder auf den absoluten Tonnamen.
3. Wortsingen.
4. Behandlung des Rhythmus.

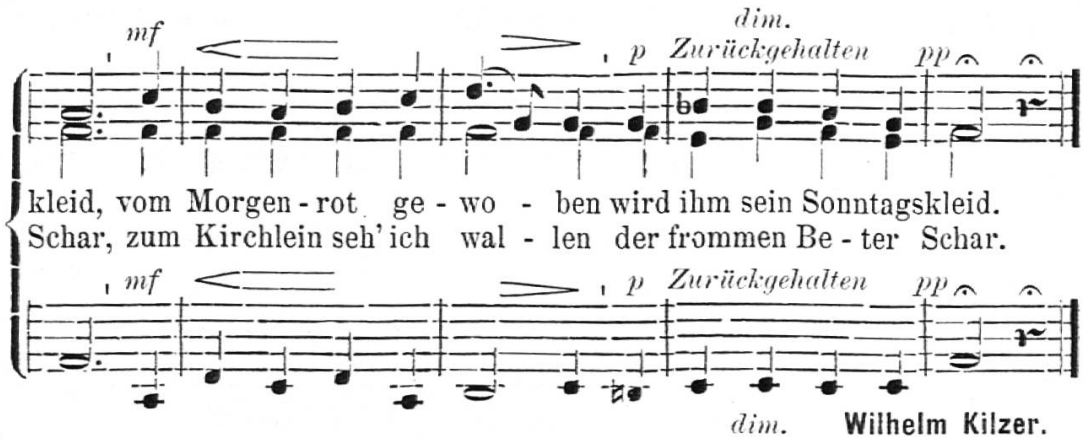
Wie ich mir die Behandlung eines Liedes unter Berücksicktigung der oben entwickelten Gesichtspunkte denke, soll folgende Präparationsskizze darlegen. Ich beschränke mich darauf, den Gang der Behandlung mit einigen wenigen Zügen zu zeichnen, und verzichte darauf, auf die Details einer vollständigen Präparation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

Einfach

Das Kirchlein.

Josef Gersbach

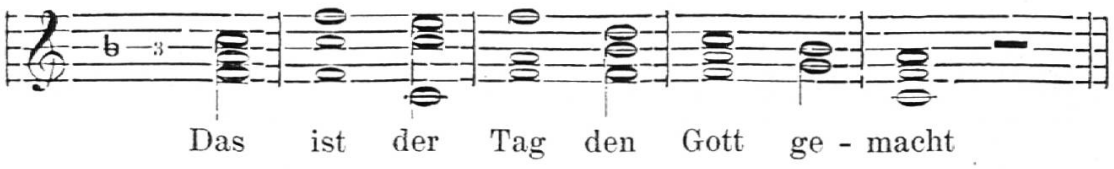




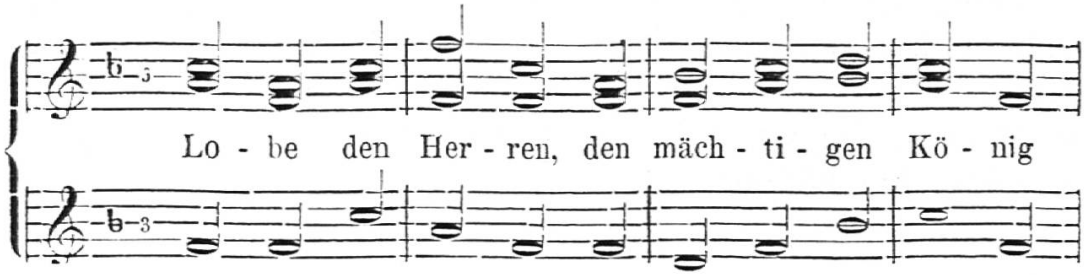
Die Präparation setzt voraus, daß der Text im Sprachunterricht, eventuell in einer frühern Singstunde behandelt worden sei. Anknüpfungspunkte für das stimmungsvolle Gedicht finden sich viele; ich bringe es mit der Schlachtkapelle der Feier von Sempach in Beziehung. Im fernern wird vorausgesetzt, daß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

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

Beispiel:



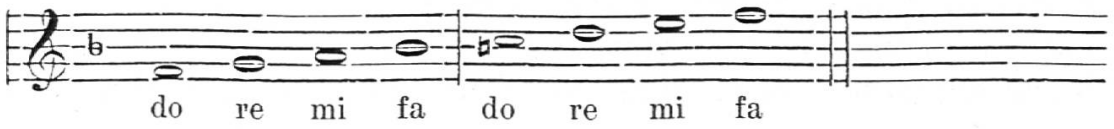
oder:



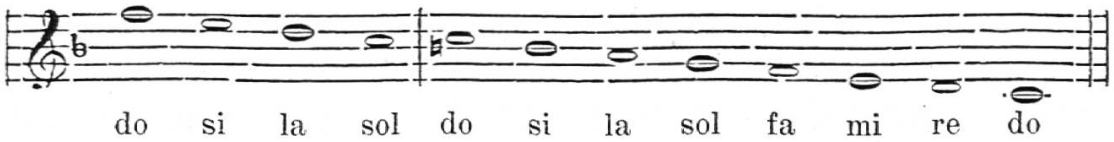
etc.

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

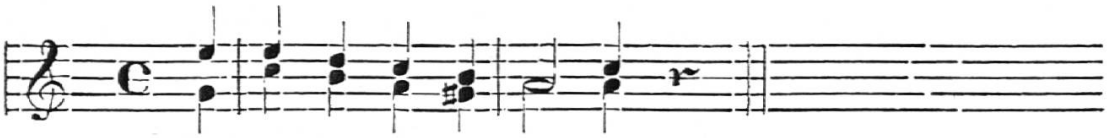
B. Die Modulation von f nach c tritt im Liede auf und muß entsprechend vorbereitet werden. Man läßt die fa-Leiter singen, sodann die do-Leiter und konstatiert dabei, daß der Grundton der zweiten Skala die Dominante der erstern ist. Auf diesem Ton bildet man den Akkord sol-si-re und do-mi-sol; ebenso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



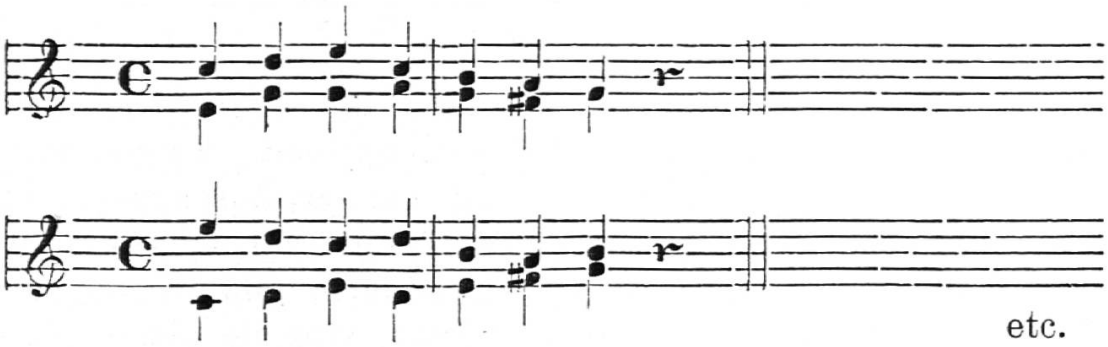
umgekehrt



C. Leiterfremde Töne:



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

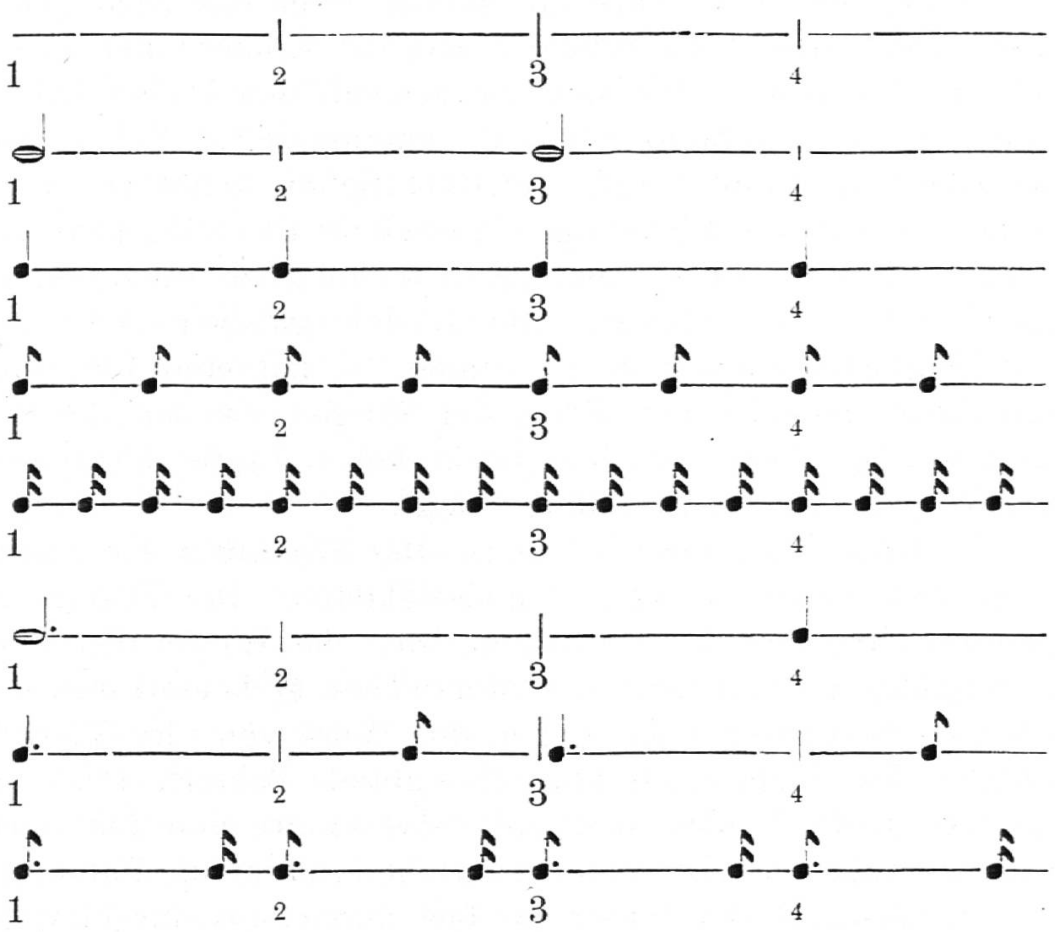
In diesem Liede finden wir fast durchwegs nur Viertelsnoten. Jede Viertelsnote wird auf einen Taktschlag gesungen. Im zweiten Takt finden wir eine halbe Note. Eine halbe Note ist gleichwertig wie zwei Viertel. Sie wird zwei Schläge gehalten. Im vierten Takt singt die erste Stimme Achtelsnoten. Die Achtelsnote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

Die Viertelsnote ohne Punkt = 2 Achtel
Die Viertelsnote mit Punkt = 3 Achtel

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

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

Der $^4/_4$ Takt:



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

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

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

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

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