

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Band: 2 (1929-1930)

Heft: 9

Artikel: Zur Reform des Schulgesangunterrichtes

Autor: Schrag, A.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851173>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 19.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Zur Reform des Schulgesangunterrichtes.

Von Dr. A. Schrag, Sekundarschulinspektor in Bern

I.

Wir Schweizer, jung und alt, sind gottlob ein sangesfreudiges und mit ordentlichem musikalischem Gehör begabtes Volk. Es ist bei uns von altersher viel gesungen worden. Freilich lässt heute die Hast des Lebens wenig Zeit und Stimmung für das Singen in der Familie übrig. Doch sind wir nicht der Meinung, dass es so bleiben müsse. Umso mehr gedeiht der Vereinsgesang. Im Wett- und Konzertsingen wird, auch abgesehen von den besonders geschulten städtischen Vereinen, Bemerkenswertes geleistet. Und doch — bei genauerem Zusehen — wird einem nicht recht behaglich zu Mute bei all diesen schönen Darbietungen. Man denkt an hoch zum Himmel emporstrebende Kirchtürme, deren Fundament morsch geworden ist. Die Art und Weise, wie an den meisten Orten die Chorlieder für Konzert und Wettbewerb eingeübt werden müssen, entbehrt aller Würde. Es ist geistloser Drill, Vorklopfen auf dem Klavier, Nachsingen bis zur Betäubung, wenn die Leute nicht etwa vorher davonlaufen. Der Masse unseres Volkes geht die Fähigkeit ab, mit dem einfachsten Notentext etwas anzufangen. Und es ist schlimm genug, dass diese Art des Singenlernens in einem gewissen Umfang auch die Schule „erobert“ hat. Wohl nimmt das Volk einen Liederschatz aus der Schule mit ins Leben hinaus; aber ihm ist die Möglichkeit verschlossen, diesen Gedächtnisschatz stetig zu bereichern, weil ihm die Notenschrift mit ihrer wissenschaftlichen Kompliziertheit ein Buch mit sieben Siegeln geblieben ist. Die Weigerung, diese Tatsache einzusehen und einzugestehen, grenzt geradezu an Borniertheit. Allerdings ist das Notenlesen nur Mittel zum Zweck; aber ohne dieses Mittel ist der höhere Zweck unerreichbar.

Denken wir uns folgende Probe: Wir legen in die Hand eines jeden Kindes des obersten Primar- oder Sekundarschuljahres eine Karte mit einem einfachen Notentext vom Charakter eines Volksliedes, mit den üblichen Vorzeichnungen versehen, geben ihm Zeit, sich diesen Satz nach Rhythmus und Melodie ruhig anzusehen und diese auch zu summen. Wir fordern den Schüler dann auf, das Tongebilde zu singen. Das Ergebnis wäre klar, aber niederschmetternd. Und doch liegt hier keine Ueberforderung vor. So weit sollte es die Mehrzahl der Schüler (wir gewähren einen Abzug von 25 %) doch bringen; und wenn dieser Zustand wirklich erreicht würde, wieviel fruchtbarer und angenehmer würde sich der Schul- und Vereinsgesang gestalten lassen!

Woher kommt dieses Versagen? Für den systematischen Gesangsunterricht steht uns in der Schule nur wenig Zeit zur Verfügung. Wir anerkennen diese Schwie-

rigkeit. Aber es liegt doch in erster Linie in der Methode begründet. Die landesüblichen Verfahren, sofern sie nicht auf blosses Gehörsingen abstellen, sind nicht kinder-, nicht schülertümlich. Sie gehen auf die Einstellung des Berufsmusikers zurück, der nicht aus seiner Haut heraus kann und jeden Weg, der der Psyche des Schülers gerecht werden möchte, mit einem verächtlichen Seitenblick belohnt. Wir Lehrer aber lassen uns durch eine solche Haltung einschüchtern, befürchten, unser musikalischer Ruf könnte Schaden leiden, wenn wir sie nicht nachmachen — und kommen zu nichts. Wenn irgendwo, dann müsste aber gerade der Gesang, insbesondere auch die Einführung in den unentbehrlichen technischen Teil des Notenlesens, ganz allgemein auf möglichst einfache Grundlagen gestellt und auf den Weg eines strengen methodischen Ganges vom Einfachsten zum Schwierigern geleitet werden. Jeder Lehrgang für den Schulgesang strebt dies an; aber diese Arbeiten gehen an den wesentlichen Schwierigkeiten vorbei, die sich dem Kinde dabei entgegenstellen.

Die geschilderten Zustände haben mir seit Jahren zu denken gegeben. Gestützt auf eigene Erfahrungen als Schüler und später als Lehrer und Spieler mehrerer Instrumente glaubte ich immer noch, die alte Weber-Methode sei für die Schule am brauchbarsten, wenn ich auch zugeben musste, dass ihr mehr mechanischer Charakter zur Kritik reichen Anlass biete. (Siehe mein Buch über den Sekundarschulunterricht.) Nun vernahm ich vor anderthalb Jahren, dass Herr Musikdirektor A. Schlu ep, Gesanglehrer an der Sekundarschule Herzogenbuchsee und am bernischen Oberseminar, in Deutschland eine neue Methode für den Schulgesang entdeckt habe. Da ich Herrn Schlu ep aus meiner amtlichen Tätigkeit als einen hervorragenden Schulgesangslehrer kannte — er ist aus dem Staatsseminar hervorgegangen und konservatorisch gebildet — wurde ich stutzig und wandte mich an Herrn Schlu ep um Aufklärung. Ich erfuhr, dass es sich um die *Tonika-Do-Methode* (TD) handle, durchging dann die vorhandene Literatur und kam zum Schluss, dass TD zum mindesten einer eingehenden Prüfung durch eine Anzahl Gesanglehrer an bernischen Sekundarschulen würdig sei. Im Einverständnis mit der Direktion des Unterrichtswesens des Kantons Bern veranstaltete ich im Herbst 1928 in den Räumen des Seminars Hofwil einen viertägigen Einführungskurs in die TD-Lehre. Als Kurslehrer wirkten die Herren Kantor Alfred Stier aus Dresden, Vorsitzender des deutschen TD-Bundes, und A. Schlu ep. Wir standen den bevorstehenden Darbietungen teils abwartend, teils kritisch, und, wie es so geht, zum Teil von vornherein ablehnend gegenüber. Immerhin liess die grosse Zahl von

Anmeldungen: gegen 70 Sekundarlehrer(innen) aus allen Teilen des deutschen Kantons — eine günstige Gelegenheit voraussehen, einmal unter einer stattlichen Anzahl ebenso stattlicher Praktiker eine ergiebige Aussprache über den Schulgesang pflegen zu können. Schon am Abend des zweiten Kurstages war die Opposition ins Wanken geraten. Von Stunde zu Stunde wurde die Zustimmung stärker, und am Schlusse des Kurses schlossen sich 60 Teilnehmer zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammen mit dem Zweck, die Brauchbarkeit von TD in der Schule zu erproben, gelegentlich die Ansichten über die gemachten Erfahrungen auszutauschen, im übrigen aber die Öffentlichkeit mit diesem Problem nicht zu beunruhigen. Wir wollten zuerst unserer Sache sicher sein.

Im Februar 1929, an demselben Nachmittage, traten die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft landesteilweise zusammen, um unabhängig voneinander die gemachten Erfahrungen zu besprechen. Jede einzelne Konferenz schickte dem Vorsitzenden, Herrn Sekundarlehrer Julius Debrunner in Lyss, einen Sitzungsbericht. Die in diesen Berichten enthaltenen Meinungsäusserungen wurden vom Vorsitzenden zusammengefasst und den Mitgliedern wiederum bekannt gegeben. Mit Recht äusserte sich Herr Debrunner dahin, es sei wohl noch nie vorgekommen, dass so viele Köpfe, unabhängig voneinander, in einer methodischen Frage zu einer einheitlichen Stellungnahme gekommen seien. Allerdings zeigten sich, neben der einhelligen Zustimmung zu TD, Unklarheiten in verschiedenen Punkten, und einstimmig wurde der Wunsch nach Veranstaltung eines Fortbildungskurses laut. Wir fanden, es sei wichtig genug, den Faden weiterzuspinnen, und so kam der Fortbildungskurs zustande. Er fand vom 23.—26. September 1929 in Hofwil statt, wiederum unter der Leitung der Herren Stier und Schluop, verstärkt durch Herrn Hugo Keller, Gesanglehrer in Bern, der im Frühjahr einen Kurs in Berlin mitgemacht hatte. Von den letztjährigen Teilnehmern fehlten 5, wovon 4 mit triftigen Entschuldigungen. Die Lücken wurden von „Neulingen“ ausgefüllt, die sich von TD-Lehrern privat in TD hatten einführen lassen (mit Klassenbesuchen). Alle schwebenden Fragen fanden eine restlose Abklärung, und TD wird nun für die meisten bernischen Sekundarschulen die herrschende Methode sein.

Wir betrachten die Tonika-Do-Lehre und ihre Hilfsmittel als die geeignetste Grundlage und das zweckmässigste Verfahren für den Gesangsunterricht in Schule und Vereinen, weil:

1. die leichtfassliche Treffmethode Weber, mit der jederzeit gute Erfolge erzielt worden sind, in TD zu Ende gedacht ist;
2. Tonika-Do, das Prinzip des Funktionellen und damit die Musikalität in einer dem Schüler und Nicht-Berufsmusiker fasslichen Weise zur vollen Geltung bringt;
3. Tonika-Do durch seine einfache, aber treffende Taktsprache in Schule und Vereinen im Rahmen des Möglichen zur rhythmischen Schulung führt;

4. die Verwendung der Handzeichen, neben der Darstellung des Funktionellen, Schüler und Sänger mitreisst und somit im besten Sinne der Arbeitsschule wirkt;
5. die Tonika-Do-Lehre und ihre Anwendung, mit all ihren Hilfsmitteln, ein psychologisch und logisch geschlossenes, d. h. lückenlos fortschreitendes, die Schwierigkeiten sorgsam steigerndes System darstellt;
6. somit TD das Beste der bisher üblichen Methoden in sich aufgenommen, es theoretisch und praktisch vertieft hat und bei aller Vertiefung einfach, d. h. schüler- und volkstümlich bleibt.

Von den Teilnehmern am Fortbildungskurs erklärten sich 31 bereit zur Uebernahme einführender Vorträge und von Einführungskursen; denn wir haben alles Interesse an der Einführung von TD in unsere Primarschulen.

In einem zweiten Artikel geben wir in knapper Form die theoretischen Grundsätze wieder, auf die sich TD aufbaut; ein dritter Abschnitt wird sodann einige praktische Erläuterungen bringen.

II.

Von den Grundlagen musikalischer Erziehung.

Von A. Stier, Kantor.

(Gekürztes Stenogramm eines in Hofwil gehaltenen Kurs-Referates.)

Die Musikpädagogik verfolgt heute andere Ziele als früher. Wir reden von Musikpädagogik und -erziehung, nicht bloss von Gesangsunterricht. Wir sehen also die Schulmusik in einem weitem Rahmen. Unsere Zeit hat wieder die erzieherischen Kräfte entdeckt, die vielfach verloren waren. Es dämmert uns allen etwas auf vom Mittelalter, wo die Musik eine Rolle als Erziehungsmittel spielte. Im Vordergrund steht nicht so sehr das Uebermitteln von Kenntnissen als das Entwickeln der Kräfte des Kindes, auch durch die Musik. Heute ist viel die Rede vom schaffenden Kind. Demgemäss muss man die Musik aus dem Kinde heraus entwickeln. Wir haben es dabei zu tun einerseits mit der Produktion, andererseits mit der Reproduktion. Wir müssen durch die Musik die produktiven Kräfte des Kindes beweglich machen, nach Analogie der Reform des Zeichenunterrichts. Dabei handelt es sich um elementare Aeusserungen, nicht um Kunstwerke. Das Kunstgebiet wird dem Kind als ein Stück Ausdruck gegeben, indem es daran sein eigenes Erleben gestaltet, ähnlich wie im Aufsatz. Das Kind soll sich musikalisch primitiv ausdrücken lernen. Dafür erst wird der Weg frei für eine rege Reproduktion. Bisher war die Reproduktion oft nur mechanisch. Wir wollen also wieder singen, und besser als bisher. Wir wollen dabei auch Uebungen vornehmen, die das Gestalten lehren: die Improvisation.

Auf der einen Seite steht das reine Wahrnehmen, auf der andern das Bewusstwerden der Wahrnehmung. Beides ist für das musikalische Erleben höchst bedeutungsvoll. Durch das Hören und Nachsingen von Liedern haben wir das musikalische Hören des Kindes entwickeln wollen. Bei der ganzen Arbeit ist vorerst die wirkliche

innere Konzentration des Schülers notwendig. Die Klassetdisziplin begegnet ja heute besonders Schwierigkeiten. Das Stillsein, das stille Zuhören, sind für die musikalische Tätigkeit ein Hauptfordernis. Die Uebungen, z. B. die Atemübungen, sind nicht nur Gymnastik, sondern auch Uebungen zur Sammlung, zur Konzentration auf durchaus natürlichem Wege. Es ist also notwendig, dass die Schüler lernen, Musik aufzufassen. Die Höchstleistung dabei wird im Nachsingen einer gehörten Melodie zu finden sein. Diese Gehörsübungen müssen systematisch aufgenommen werden: melodisch, rhythmisch, vielleicht weniger harmonisch.

Dem gegenüber steht die Bewusstmachung der Musik, der Beziehung der Elemente zueinander, z. B. der Tonhöhe, der Tonart, des Rhythmus. Dazu tritt die Fähigkeit, das so Erkannte auch niederzuschreiben. — Das wäre ungefähr der Grundriss einer musikalischen Erziehung.

Was soll denn bewusst werden? Wahrnehmung, Produktion, Reproduktion können auch auf der Stufe des Unbewussten bleiben. Man erlebt Musik, besitzt sie aber nicht. („Eine Schule, in der nur ‚erlebt‘, nicht aber gearbeitet wird, soll der Teufel holen“, Moser an einer Versammlung in Stuttgart.) Hier drängt sich uns ein Vergleich mit der Geschichte des Leseunterrichts auf. Darin ist ein wirklicher Fortschritt zu verzeichnen von dem Augenblick an, da man von der Buchstabiermethode zum Lautieren überging. Damit ging man von der Sache selbst, vom Laute aus. In der Musikerziehung stehen wir vor einem ebenso entscheidenden Wendepunkt. Was haben wir zu vermitteln?

Wir verzichten zunächst auf die Note. Dies hängt zusammen mit dem reinen Wahrnehmen. Was ist denn der Inhalt der Tonvorstellung? Klangfarbe (verschiedene Instrumente), vor allem auch Tonhöhe. Aber dies sind nicht die einzigen, nicht die entscheidenden Inhalte der Tonvorstellung.

Ich möchte bei der Tonhöhe stehen bleiben. Es gibt Menschen, für die die absolute Tonhöhe möglich und gut ist; das sind die absolut Begabten. Doch ist die absolute Tonhöhe Veränderungen unterworfen. In Amerika z. B. sind die Orchester höher gestimmt als bei uns. Wir können also nicht zugeben, dass die absolute Tonhöhe die entscheidende Seite der Tonvorstellung sei. Musik ist eine Kunst; sie ist keine Wissenschaft; sie ist ein Ausdrucksmittel unseres Seelischen. Musik muss erlebt werden; sie muss also zum Seelischen in Verbindung stehen.

Wir begreifen heute das gesamte Leben als Bewegung, die sich im Rhythmus vollzieht. In jeder Bewegung treffen wir Spannung und Entspannung. Die Musiklehre ist ganz in diesem Sinne eingestellt. Sie hat zum Gegenstand einen Prozess, der aus Spannung und Lösung besteht. Wir verweisen auf Ernst Kurth, „Ueber den linearen Kontrapunkt“. Sie machen sich keinen Begriff, wie stark dieses Buch in die deutsche Musikwissenschaft eingeschlagen hat. Schon früher ist derselbe Gedanke

in der Funktionslehre festgelegt und durch Riemann wissenschaftlich begründet worden. Funktion aber bedeutet nichts anderes als Auffassung der Musik als Spannung und Lösung. Der einzelne Teil im Ablauf erfüllt eine ganz bestimmte Funktion. Das funktionelle, relative Hören, das Beziehen ist aber etwas, das nicht im Tonmaterial selbst gegeben ist; es ist Veranlagung unserer Seele selbst. Die Seele gibt etwas zum Material hinzu. Darum ist nicht die Akustik das Entscheidende, sondern die Musikpsychologie, die freilich erst in den Anfängen steht. Aber die eine Grundfrage ist gelöst: Wir hören funktionell oder relativ. Wir beziehen alles, was wir hören, auf einen bestimmten Ton, um den sich alles andere gruppiert und auf den die Lösung geht. Dieses tonale Hören ist der wesentliche Bestandteil der Tonvorstellung. Diese Tatsache ist heute unterschiedslos von allen Musikpädagogen Deutschlands anerkannt; keiner will von der Erkenntnis der absoluten Tonhöhe ausgehen.

In der Tonika geht Spannung und Lösung zu Ende. Tonika ist nicht bloss die erste Stufe der Tonleiter. Ueberall, wo Lösung auftritt, tritt auch die Tonika auf. Das Moment der Spannung wird durch den Begriff der Dominante ausgedrückt. Diese ist nicht nur „die 5. Stufe“, sondern eben das Moment der Spannung. Der Spannungsbogen zwischen Tonika und Dominante wird ergänzt durch die Unterspannung der Subdominante. Sie ist wieder etwas ganz anderes als der Akkord der 4. Stufe. Wir fassen „Akkord“ bald als Tonika, bald als Dominante auf. Darüber entscheidet letzten Endes unser Ohr. Diese Lehre löst alles Starre auf und setzt die Bewegung an seine Stelle. Sie herrscht auch im Melodischen. — In dieser Wertung einzelner Töne liegt gleichzeitig auch ein ästhetisches Moment: wir hören die Töne in ihren eigenen Charakteren, je nach ihrer Bezogenheit. Hier liegt die vornehmste Aufgabe der Musikpädagogik.

Wir haben das funktionelle Hören nach einer Seite hin abgegrenzt: gegen die eigentliche Stufenlernmethode. Das noch vielfach übliche Do-re-mi war wohl ein stufenmässiges Lernen. Wir berühren uns damit, sind aber doch wieder davon verschieden. — Im Zahlensystem hören wir auch nur die Zahlen; im funktionellen Hören treffen wir den Ton, weil wir seine funktionelle Stellung hören. Die Töne werden dabei als Individualitäten erkannt, natürlich nur innerhalb ihrer Tonalität. In diesem Rahmen kann man auch die Tonhöhe erkennen. Das ist Erfolgstatsache. Das Erkennen der absoluten Tonhöhe steht dann am Ende, nicht am Anfang.

Nun treten wir an ein entscheidendes Moment heran: die Uebungsmittel, die Veranschaulichungsmittel für den Ton. Ich habe gesagt: Es ist gut, wenn man zunächst auf die Note verzichtet. Können wir dann von vorneherein das funktionelle Hören mit den absoluten Namen c, d, e etc. verbinden? Nehmen wir einmal an, wir gehen diesen Weg. Wir arbeiten in c-dur funktionell. Das ist sehr leicht möglich. Das Grundtonerlebnis mit c, das grösste Spannungsverhältnis mit h ergibt sich ohne

Schwierigkeit. Das braucht nicht stufenmässiges Singen zu sein. Wie sollen wir aber weiter gehen? Ich muss jetzt nach beiden Seiten des Quintenzirkels hinausarbeiten. Dem Grundton g muss fis zur Spannung gegenüberstehen. Da treten Schwierigkeiten auf. Sie ergeben sich daraus, dass ausser diesem fis alle Töne der c-dur-Tonleiter noch da sind, aber mit einem ganz andern Sinne belegt werden müssen. Der Ton h z. B. hat eine ganz andere funktionelle Bedeutung als vorher. Es bestehen ganz andere Assoziationen zwischen den Tonnamen und ihrem funktionellen Sinn. Dieses Spiel wiederholt sich mit jeder neuen Tonart. Das Kind wird immer mehr gestört durch die früheren Tonarten. Der Ton g hat einen ganz verschiedenen Charakter in as-dur, g-dur, f-dur. Die Schwierigkeit wird nicht behoben, indem ich von vornherein mit absoluten Tonnamen arbeite. Ich muss eine relative Bezeichnung wählen, mit der ich arbeiten kann. Da ergibt sich die Reihe der aretinischen Silben.

Nach der alten Solmisation wurden sowohl g als ges mit sol bezeichnet. Aber wir müssen für die einzelnen Funktionswerte immer dieselbe Bezeichnung haben. Was da war, wird nicht erschüttert werden. Wir können die Silbenreihe do-re-mi relativ gebrauchen, d. h. do wird in jeder Tonart Grundton sein. Diese Silben sind also Bezeichnungen für die relative, nicht für die absolute Tonhöhe. Damit sind wir auf die Tonika-Do-Lehre geführt.

Was wir bisher entwickelt haben, scheint mir die Grundlage jeder musikalischen Erziehung zu sein. Diese Grundsätze haben sich in der Erfahrung bewährt. Ich bin von ihrer Richtigkeit vollständig überzeugt. Die Silbenreihe wird erst ihren Wert erhalten, wenn jeder Silbe ein funktioneller Wert zukommt.

Es kommt darauf an, den tonischen Sinn zu entwickeln. Dazu verwendet die Tonika-Do auch die Handzeichen. Wir können eine Bewegungsrichtung sehr leicht veranschaulichen. Wenn der Schüler in Verbindung mit gewissen Tönen innerhalb derselben Tonart die Tonzeichen sieht, brauchen wir nicht vom funktionellen Wert zu sprechen, weil der Schüler beim Anblick der Zeichen funktionell hört. Viele Lehrer haben mir erklärt, dass sie durch das TD selber musikalisch geworden seien. In jeder Silbe, die wir brauchen, fliesst alles Gewonnene zusammen. Bei Do sieht das Kind die geballte Faust und hat das Gefühl des Grundtones. Es sieht damit ganz deutlich, dass die Silben keine Tonhöhebezeichnungen, sondern Funktionszeichen sind.

Gehen wir zur Notenschrift über, so bleiben wir dem Gewonnenen treu. Früher brauchten wir die Note im absoluten Sinn. Sie ist absolut geworden durch die Instrumentalmusik. Für den Instrumentalmusiker ist die Note verbunden mit einem Lokalsinn. Aber dieser fehlt der menschlichen Stimme; die Spannungen des Kehlkopfes treten zu wenig in den Vordergrund. Für den Sänger ist es wesentlich, dass die Note Funktion bedeutet.

Es ist nötig, dass wir alle Noten im Notenplan in ihrer Lage zum Grundton fühlen lernen und sie in Komplexe zusammenfassen. Die Handzeichen und der Tonschlüssel stehen im Dienst des relativen Tons. Erst nachher lernen wir die Tonarten. Aber auch in diesem System bleibt immer wieder die Silbe als Funktionsbezeichnung in Verbindung mit den Handzeichen lebendig. Darum halte ich die Uebungsmittel der TD für sehr wertvoll. Es wären auch andere möglich. Ich glaube nur, dass unsere Uebungsmittel allen andern psychologisch überlegen sind.

III.

Praktische Erläuterungen.

Von Sekundarschulinspektor Dr. A. Schrag, Bern.

Soweit Herr Stier!

Die Grundlagen zweckmässiger Methoden müssen bei der Wissenschaft geholt werden. Die Kunst besteht „nur“ darin, die richtigen „psychologischen Reihen“ (Pestalozzi) aufzustellen, aber zugleich das Gebäude als Ganzes der Fassungskraft des Kindes anzupassen. Wir alle bekennen demütig, dass man sich gegen diese Forderung sehr leicht versündigt. Diese Gefahr besteht ganz besonders im Gesangsunterricht, wie wir in der Einleitung schon angedeutet haben. Wir verweisen auf die Ausführungen des Herrn Stier und heben hervor, dass der singende Mensch vor allem kein Instrument ist. Nur ein verstiegener, kindesfremder Musikus kann auf die Idee verfallen, seinen Gesangsunterricht auf das absolute Musikgehör abstellen zu wollen. Im Singen haben wir es nicht mit der stattlichen Anzahl von Tonleitern zu tun wie beim Spielen eines Instrumentes, sondern nur mit einer Tonleiter. Das bedeutet für den Sänger eine Erleichterung, von deren Auswertung wir uns keinen Augenblick entfernen sollten. Man setzt die Töne der Tonleiter in Beziehung zum Grundton, der Tonika. Man könnte diese Tonentfernungen durch Ziffern bezeichnen; sie wären klar, sind aber farblos und zum Singen, namentlich zum mehrstimmigen, eine Ungeheuerlichkeit, gegen die sich das minimale ästhetische Empfinden, das wir jedem Musizierenden wünschen müssen, auflehnt. Darum ist man zum Tonwort gekommen. In TD heisst der Grundton, gleichgültig, an welcher Stelle im Notenplan er stehe, Do; daher der Name TD. Bisher verwandte man, wo man zum Tonwort griff (wir sehen von der komplizierten Tonwortklaviatur Eitzens ab), immer die aretinischen Silben: Do re mi fa sol la si do. Dass die Berufsmusiker vor diesen Silben unruhig werden wie vor einem roten Tuch, ist allbekannt, aber ein schlechter Beweis für ihre psychologische Einsicht. Gar die Tonwortsilben mit verschiedenen Intervallwerten zu verbinden und sie nur des Wohlklangs wegen zu verwenden, ist ein schreiender Verstoss gegen die elementare Logik mit ihrer Forderung, wenn irgendwie möglich mit demselben Wort denselben Begriff zu verbinden. Nach unserem ersten Hofwilerkurs schrieb ein Gesanglehrer an einer höhern Lehranstalt zum Ergötzen und zur Festi-

gung seiner Schüler den Satz an die Wandtafel: „Die Anwendung der Tonsilben bedeutet einen Mord“. Wir sind dennoch willens, gemeinsam mit unsern Kollegen in Deutschland diesen Mord an Tausenden von Schülern weiterhin vorzunehmen und sind dabei der Absolution durch den gesunden Menschenverstand sowohl wie durch Psychologie und Logik gewiss. Nicht logischer gehen die La-isten vor, die einen Satz mit absoluten Tonnamen lesen, aber ihn nur mit la singen lassen, wobei eine ganze Reihe von Begriffen alle dasselbe Wortsymbol zugeteilt erhalten. Viel besser wäre dann freilich das Singen mit den absoluten Tonnamen, die aber nicht schön klingen. Zudem hört die Weisheit auf, wenn man über 2 Kreuz oder zwei B hinauskommt. Dann wird der Klaviaturmensch vorausgesetzt, der nirgends besteht.

Schwierigkeiten mit dem Tonwort ergaben sich bisher beim Transponieren und bei den zufälligen Tönen. In TD ergibt sich der Uebergang von einer Tonart in die andere überraschend leicht durch Anschauung mit Zuhilfenahme der Handzeichen. Die Vertiefungen werden mit u (ru, lu), die Erhöhungen mit i (ri, fi) angedeutet. Dies führt zum Ersatz von sol durch so (das l in sol wirkt übrigens ungünstig auf die Tonbildung ein), von si durch ti, da si für das erhöhte so verwendet wird. Von Anfang an werden die Intervalle durch charakterisierende Handzeichen angegeben (Lehrer und Schüler). Nach kurzer Uebung sind die Kinder imstande, eine Melodie von der Hand des Lehrers abzusingen oder auf vorgesungene oder vorgespielte Melodien die Handzeichen folgen zu lassen.

Wir beginnen also mit dem Chor, nicht mit dem Auge. Gehen wir dann zur Fixierung der Intervalle über, so verwenden wir vorerst nicht die komplizierten Noten, sondern die Anfangsbuchstaben der Tonsilben D = Do, S = So. Als Hilfsmittel treten hier drei stufenmässig ausgearbeitete Silbentabellen auf, auf denen die Tonsilben senkrecht übereinander stehen und ausfallende Töne durch Punkte ersetzt werden, so dass die Tabelle schon eine Vorübung der Notierungen im Notenplan ermöglicht, wie übrigens vorher auch die Handstellung.

Zuletzt, bei uns etwa im 4. Schuljahr, folgt die Einführung in die Notenschrift, und zwar ist durch die vorhergehenden Uebungen der Raumsinn derart ausgebildet, dass das Lesen im Notenplan sich rasch vollzieht. Wir sagen den Schülern noch nichts von den Namen und dem Bau der verschiedenen Tonleitern, sondern wir setzen einfach Do an verschiedenen Stellen ein. Von Anfang an werden Uebungen im Notenlesen in den verschiedenen Tonleitern vorgenommen. Hiezu hilft uns eine grosse Tafel mit dem Notenplan samt Ansatzlinien und einem metallenen „D“, das vorn an die Tafel eingeklemmt werden kann und deutlich die Lage des Grundtons kundgibt. Eine praktisch gebaute Wandernote ist für diese Uebungen willkommen.

Allmählich gehen wir zur Erklärung der Tonleitern und Vorzeichnungen über und hören — mit dem Ende! auf.

Die Einführung in die Rhythmik geschieht in ebenso einfacher wie plastischer Weise. Wir unterscheiden nur Zwei-, Vier- und Dreischlag. Die Benennung für den vollen Schlag ist Ta, Pausen gehauchtes Sa (also auch kontrollierbar), Vierteilung Ta fa-te fe, Dreiteilung Ta te ti. Der Lehrer kann die Taktarten auch mit Handzeichen andeuten. Auf weitere Einzelheiten können wir hier nicht eintreten.

Man muss eine gutgeführte TD-Klasse in Betrieb gesehen haben, um sich eine Vorstellung von der Wirksamkeit dieser Methode mit all ihren Hilfsmitteln machen zu können. Es fällt dem Besucher sofort auf, wie sämtliche Schüler in innere Bewegung kommen, wie hier die Arbeitsschulmethode reinsten Wassers wirkt. Den Unterschied zwischen einst und jetzt konnte ich letztes Frühjahr drastisch erkennen, als zwei Kandidaten für das Gesanglehrerexamen ihre Probelektionen in Schulklassen abhielten; der eine war nach der absoluten Methode, der andere nach TD geführt worden. Der „Tedist“ brachte die Klasse sofort ins Mitschwingen, und sein Erfolg stand weit über demjenigen seines Kameraden. Die anwesenden Herren vom Konservatorium, die sich nicht mit Schulgesangsmethodik befassen, erklärten spontan: „Dem hat aber die Methode geholfen!“

Das Deutschland des Nachkrieges hat sich mit Kraft für die musikalische Erziehung des Volkes eingesetzt. Was da alles angestrebt wird, kann man ersehen aus Leo Kestenberg, „Schulmusikunterricht in Preussen“, Verlag Weidmann, Berlin. Wir finden da manche Verstiegtheit; andererseits lässt sich behaupten, dass, sofern nicht eine revolutionäre Stundenvermehrung für Gesang eintritt — und vielleicht auch dann — die vornehmsten dieser Forderungen im schul- und kindertümlichen, somit auch allgemein volkstümlichen Umfang durch TD erfüllt werden können.

Noch ein Wort über die Singbewegung, wie sie sich um die Singgemeinde gruppiert. Singen ist schliesslich die Hauptsache — einverstanden; aber man muss singen können, und um es zu können, den Liederschatz ständig zu mehren, muss man singen lernen. Singen, schreiben, Aufsätze hervorbringen — alles lieber ohne Zwang, wie einem der Schnabel, die Hand und das Gehirn gewachsen sind: es gibt tatsächlich noch Leute, die so denken und so handeln möchten. Pädagogen sind das nicht; aber wir können doch etwas von ihnen lernen. Der alte Gellert hat ja behauptet, es sei kein Gedicht so schlecht, das nicht zu etwas dienen könnte (wenn auch nur als abschreckendes Exempel). Zunächst die Volksliedbewegung, die aus dem Wandervogel hervorgegangen und in ein schönes Büchlein ausgemündet ist, in all den neuen Liedersammlungen! Aus ihnen kann auch die Schule schöpfen. Wir möchten eine stattliche Reihe alter Schullieder, die unserer Schweizerschule seit Jahrzehnten ein gewisses Gepräge verliehen haben, auch in Zukunft nicht missen, aber diesen Schatz, der allerdings einer Sichtung bedarf, durch Stücke aus jenen neuen Sammlungen ergänzen. Deutlich Stellung möchte ich nehmen gegen

die allgemein verbreitete Sucht nach Neuestem. Auch in diesem mag manch eine brauchbare Nummer enthalten sein — aber Kitsch ist auch genug darin. Damit kommt ein falscher Ton in unsern Schulgesang und in unsere Schülerkonzerte. Wir haben gar nichts dagegen einzuwenden, dass einmal ein grösseres „Schulstück“ zur Auf-führung gelange. Dabei darf aber die Hauptsache, das Volkslied, nicht zurückgedrängt werden, wie es vielfach geschieht. Freilich, nicht jedes Volkslied eignet sich für die Schule, und wir wollen auch nicht dem wackern Pädagogen folgen, der dem Herrn Pfarrer zuliebe in dem bekannten Lied die Worte „Schäfer“ und „Schäferin“ so abänderte:

Kühner wird nun jeder Käfer,
Kühner jede Käferin.

Aber es bleibt genug edlen Volksgutes für die Schule übrig. Will man gelegentlich darüber hinausgehen, dann braucht man nicht vor klassischen Stücken zurückzuschrecken; denn klassisch und einfach schliessen sich nicht aus. Ich verweise auf die zwei im Staatlichen Lehrmittelverlag Bern erschienenen Hefte: Liedersammlung für schweizerische Mittelschulen und für Frauenchöre, Satz von Hans Klee, Heft 3, beim Herausgeber, Herrn Dr. W. Krieg, Unterseen.

In einer Richtung wird mehr Volksmusik getrieben als während Jahrzehnten: die Handorgel hat grosse Verbreitung gefunden. Warum sollte das nicht begrüsst wer-

den? Es ist gerade für einen Jugendlichen ein Glück, wenn er auf der Handorgel verschiedenes abreagieren kann. Ein Berner Lehrer hat ein Mundharmonika-Orchester gegründet und Konzerte gegeben. Auch das ist recht. Aber ich möchte wünschen: Lieber mehr singen; denn im Singen steckt mehr. Und wenn ein Instrument dazu gelegt werden muss, dann sollte es viel mehr die Laute sein. Da wäre ein neues Wirkungsfeld für den musikbe-flissenen Lehrer. Wenn er sich ertüchtigte, einigen Schülern eine Einführung ins Lautenspiel zu geben und dann Gruppen bildete für Volksgesang, mit je einem Lautenspieler, wer weiss, ob er nicht damit das Singen wieder mehr in die Familie brächte? Ueberhaupt zur Selbständigkeit im Singen führen durch Einzelsingen, durch Fähigmachen, eine einfache Melodie nach Noten singen zu lernen — darauf kommt es an. Wie man schön singt, das muss der Lehrer dann zeigen.

Zur vorläufigen Einführung in TD dienen zurzeit: Agnes Hundoegger, Leitfaden der Tonika-Do-Lehre; von derselben Verfasserin: Uebungsbuch zum Leitfaden der TD-Lehre, beide im Verlag des Tonika-Do-Bundes, Alte Döhrenerstrasse 91, Hannover, zu beziehen durch jede Buchhandlung. Diese kleinen Schriften geben aber nur das Gerippe der Methode. Ihren Geist kann man nur unter sachverständiger Leitung erfassen, am besten in Ein-führungskursen oder mindestens durch einen ergiebigen Schulbesuch bei einem bewährten TD-Praktiker.

Die Eltern — unsere Feinde.

Von Elizabeth Benson, New York.

Wahrscheinlich wurde keine Jugend für ihre Haltung gegen Eltern und andere Mitglieder der alten Generation so verurteilt wie die heutige. Die Beschuldigung, dass sie keine Achtung vor dem Alter habe, keine Ehrerbietung vor den Eltern, wurde erhoben und oft und scharf wiederholt. Man schlinge nicht mehr Lorbeer um die heiligen Stirnen von Vater und Mutter usw.

Trotz allem glaube ich, dass zwischen uns Jungen und den Alten, die uns das Leben gaben, mehr wahres Verständnis besteht als je zuvor. Wir verstehen unsere Eltern besser, als diese seinerzeit ihre Eltern verstanden. Es ist wahr, dass Kriecherei, äusserliche Achtung und sonstige Tugenden, die im Verhältnis unserer Eltern zu ihren Eltern bestanden, dahingeschwunden sind. Man sagt, vor zwanzig Jahren hätte keine ledige Frau gewagt, gegen den elterlichen Willen anzugehen. „Wenn meine Mutter ‚Nein!‘ sagte, blieb es dabei, und ich fügte mich!“ Das ist ungefähr die Art, in der man uns die Legende erzählt. Heiratete das Mädchen früh, dann durfte es sich einen eigenen Willen leisten, nicht eher. Wieviele Jungens sind mit 15 oder 16 Jahren ausgerissen, wenn sie nur einigermassen Mut besaßen. Aber der kernhafte Junge, der so handelte, sagt später zu seinem widerborstigen Sprössling: „Ich hab’ meinem Vater nie widersprochen, der hätte mir die Haut abgezogen. Und recht hätte er gehabt!“

Die neuzeitliche Kindererziehung, die — wie ich schon früher sagte — zu einer Modeangelegenheit wurde, trug viel zur Befreiung von den Fesseln bei, die das Kind in einer Art Sklavenverhältnis hielt. Ist der Sklave einmal frei, dann gibt es für ihn keinen unbedingten Gehorsam mehr. Man forderte uns auf, den Eltern zu vertrauen, sie mehr zu lieben als zu fürchten. Aber die rosigen Träume der Optimisten, die so wunderschön über das ideale Verhältnis von Eltern und Kind schrieben, wurden nie verwirklicht. Das ist auch ganz natürlich, denn der Schritt zu einem menschlicheren Verhältnis war viel bedeutungsvoller. Es ist möglich, dass wir einmal als Eltern halb-wüchsiger Buben und Mädchen noch weiter gehen werden. Wir werden durch die Pionierarbeit unserer Väter und Mütter gewonnen haben; hoffentlich vergessen wir dann nicht die Gefühle unserer eigenen Jugendzeit. Aber ich bezweifle das — ich gebe es ungerne zu. Zum alten Geschlecht gehörte immer Vergesslichkeit, immer bestand es darauf, seine eigenen Tugenden zu verherrlichen und seine Fehler zu verkleinern.

Sprechen wir jedoch von der Gegenwart. Die Eltern sind uns nicht mehr Idealgestalten: unfehlbare, brave, kluge Wesen. Sie lüfteten selbst ein Zipfelchen des geheimnisvollen Schleiers, der Erwachsene vom Kinde trennt. Und wir haben ihn dann vielleicht ziemlich ungestüm ganz weggerissen. So kam es, dass die derb daherredenden, raufenden und spielenden Söhne