pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schilling-Sandvoß, Katharina

# Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts

*Frankfurt : Peter Lang 1997, 363 S. - (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik; 6) - (Dissertation, Universität München, 1996)*

Quellenangabe/ Reference:
Schilling-Sandvoß, Katharina: Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Frankfurt : Peter Lang 1997, 363 S. - (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik; 6) - (Dissertation, Universität München, 1996) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255246 - DOI: 10.25656/01:25524

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255246*
*https://doi.org/10.25656/01:25524*

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik
Herausgegeben von Eckhard Nolte und Reinhold Weyer



Band 6

Katharina Schilling-Sandvoß

# Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts

PETER LANG
Europäischer Verlag der Wissenschaften

# Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts

# Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik

Herausgegeben von Eckhard Nolte und Reinhold Weyer

Band 6

PETER LANG
Frankfurt am Main · Berlin · Bern · New York · Paris · Wien

Katharina Schilling-Sandvoß

# Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts

PETER LANG
Europäischer Verlag der Wissenschaften

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Schilling-Sandvoß, Katharina:

Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts / Katharina Schilling-Sandvoß. - Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; New York ; Paris ; Wien : Lang, 1997
(Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik ; Bd. 6)
Zugl.: München, Univ., Diss., 1996
ISBN 3-631-31814-6

Diese Arbeit wurde als Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen.
1. Gutachter: Prof. Dr. Eckhard Nolte
2. Gutachter: PD Dr. Michael Kugler
Tag der mündlichen Prüfung: 26. Februar 1996

D 19
ISSN 0940-4326
ISBN 3-631-31814-6

© Peter Lang GmbH
Europäischer Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 1997
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 6 7

## Inhalt


Vorwort ..... 9

**1 Einleitung** ..... 11

**2 Die Berücksichtigung kindlicher Eigenart im Musikunterricht bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts** ..... 15

2.1 Wandlungen in der Einstellung zur Kindheit ..... 15

2.2 Anzeichen des Einstellungswandels im Musikunterricht ..... 19
2.2.1 Tendenzen der Hinwendung zum Kind im Musikunterricht von Mittelalter, Humanismus und Reformationszeit ..... 19
2.2.2 Berücksichtigung der kindlichen Eigenart im Musikunterricht des 17. Jahrhunderts ..... 26
2.2.2.1 Musikunterricht zu Beginn des 17. Jahrhunderts ..... 26
2.2.2.2 J. A. Comenius und die Auswirkung seiner pädagogischen Reform auf den Musikunterricht in Schulen ..... 27
2.2.3 Pietismus ..... 37
2.2.4 Geistliche Kinderlieder des 16. und 17. Jahrhunderts ..... 38

**3 Kind und Musik von der Mitte des 18. bis zum beginnenden 19. Jahrhundert** ..... 47

3.1 Pädagogische Ideen und ihr Einfluß auf den Musikunterricht ..... 47
3.1.1 Eigenwert der Kindheit und erzieherische Bedeutung des Spiels bei J. Locke ..... 47
3.1.2 Entwicklung gemäß der Natur des Kindes bei J. J. Rousseau ..... 51
3.1.3 Grundgedanken der philanthropischen Pädagogik ..... 63

3.2 Weltliche Kinderlieder als Mittel der Erziehung ..... 76
3.2.1 Kinderlieder aus dem engeren Umkreis der Philanthropine ..... 77

3.2.2 Entwicklung des Kinderliedes bis zum Ende des 18. Jahrhunderts ..... 80
3.2.2.1 Erste Vertonungen der Kindergedichte C. F. Weißes ..... 80
3.2.2.2 Kinderlieder J. A. Hillers ..... 82
3.2.2.3 Überwindung der Kindheit in den Liedern G. W. Burmanns ..... 86
3.2.2.4 *Lieder für Kinder* von G. C. Claudius ..... 89
3.2.2.5 Lieder für verschiedene Altersstufen von J. F. Reichardt ..... 91
3.2.2.6 *Lieder im Volkston* von J. A. P. Schulz ..... 95
3.2.2.7 Lieder für Schulen von A. L. Hoppenstedt ..... 97
3.2.2.8 Lieder für kleine Kinder von C. G. Horstig ..... 99

3.3 Lehrwerke für den Gesangunterricht in Schulen ..... 103
3.3.1 Die *Anweisungen* J. A. Hillers ..... 103
3.3.2 J. J. Walder: *Anleitung zur Singkunst* ..... 105
3.3.3 C. G. Hering: *Neue praktische Singschule für Kinder* ..... 107
3.3.4 A. L. Hoppenstedt: *Praktische Anweisung zum Gebrauch der Lieder in Volksschulen* ..... 110

3.4 Neue Ansätze in der Musikpädagogik ..... 112
3.4.1 Forderung nach musikalischer Bildung für alle Kinder und die Konsequenzen für Methode und Material des Musikunterrichts ..... 112
3.4.2 Konzerte für Kinder ..... 116
3.4.3 Musikalische Bildung in früher Kindheit ..... 118

**4 Kind und Musik im 19. Jahrhundert** ..... 129

4.1 Methodische Überlegungen in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts ..... 129
4.1.1 Anpassung der Methode an die Gesetze der kindlichen Natur bei J. H. Pestalozzi ..... 129
4.1.2 Suche nach *der* Methode für den Gesangunterricht ..... 142
4.1.2.1 Erste Orientierung an den methodischen Grundsätzen Pestalozzis bei F. W. Lindner ..... 142
4.1.2.2 Die *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli ..... 145

4.1.2.3 Weitere Ansätze im 'Gesangbildungsjahr' 1810 ..... 161
4.1.2.4 Entwicklung von Gesanglehren zwischen Nägeli und Natorp ..... 167
4.1.2.5 Durchbruch der pestalozzischen Lehrmethode im Gesangunterricht mit B. C. L. Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen* ..... 171

4.2 Beibehaltung und Änderung methodischer Grundsätze im Verlauf des 19. Jahrhunderts ..... 176
4.2.1 Senkung des Anfangsalters und Vorkurse für jüngere Kinder ..... 177
4.2.2 Zwei wesentliche methodische Streitfragen: ..... 180
4.2.2.1 Fördert oder behindert frühes Liedersingen das musikalische Lernen? ..... 180
4.2.2.2 Sollen Kinder nach Noten oder nach dem Gehör singen lernen? ..... 183
4.2.3 Methodische Details und ihre Begründung über Fähigkeiten des Kindes ..... 192
4.2.3.1 Einführung der musikalischen Parameter ..... 194
4.2.3.2 Gewichtung von Übungen und Liedern und Verknüpfung oder Trennung von Übungs- und Liederkurs ..... 199
4.2.3.3 Methodische Prinzipien ..... 202

4.3 Erwartungen an Kind und Musik ..... 206
4.3.1 Angeborene Freude an und Anlage zur Musik ..... 206
4.3.2 Vorstellungen über die musikalische Entwicklung des Kindes und musikalische Fähigkeiten ..... 208
4.3.3 Wirkung der Musik auf das Kind ..... 213
4.3.3.1 Musik als Mittel der Gefühls- und Gemütsbildung ..... 214
4.3.3.2 Musik als Ausdruck des Gefühls ..... 221
4.3.4 Das Kind als Erzieher und die Vorsorge für das Erwachsensein ..... 224

4.4 Material des Gesangunterrichts ..... 226
4.4.1 Singzeilen ..... 226
4.4.2 *Theorie des Kinderliedes* von H. G. Nägeli ..... 229
4.4.3 Choräle ..... 233
4.4.4 Kriterien der Liedauswahl ..... 235

4.4.4.1 Zur Auswahl der Inhalte und Themen ..... 240
4.4.4.2 Anforderungen an die musikalische Gestaltung ..... 250

4.5 Ansätze zur musikalischen Bildung im Vorschulalter ..... 259
4.5.1 Singen in Kleinkinderschule und Kindergarten ..... 263
4.5.2 Der *musikalische Kindergarten* von C. Wiseneder ..... 271

**5 Ausblick: Kind und Musik in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts** ..... 275

5.1 Übernahme von Vorstellungen des 19. Jahrhunderts ..... 278

5.2 Musikpädagogik *Vom Kinde aus* ..... 281

5.3 Selbsttätigkeit und *das schaffende Kind in der Musik* ..... 287

5.4 Auswahl der Lieder ..... 292

5.5 Musik im Vorschulalter ..... 299

**6 Schluß** ..... 303

**7 Text- und Notenbeispiele** ..... 315

**8 Quellen- und Literaturverzeichnis** ..... 327

## Vorwort

Die vorliegende Untersuchung wurde im Herbst 1995 abgeschlossen und im Wintersemester 1995/96 als Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München eingereicht.

Einen ersten Anstoß zur intensiveren Beschäftigung mit der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts erhielt ich durch die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt des Instituts für Musikpädagogik der Universität Frankfurt/Main. Die Tatsache, daß viele heute gültige Prinzipien des Musiklehrens und -lernens ihren Ursprung in der Geschichte der Musikpädagogik haben, verstärkte den Wunsch, auf diesem Gebiet weiterzuarbeiten. Meiner verstorbenen Lehrerin, Frau Prof. Dr. Sigrid Abel-Struth, die mein Interesse an der Geschichte des Faches geweckt und gefördert hat, bin ich dafür zu besonderem Dank verpflichtet.

Bei der Entstehung dieser Studie fand ich vielfältige freundliche Unterstützung. Zunächst danke ich besonders meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Eckhard Nolte (Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität München), der die Arbeit in allen Phasen mit fachlichem und menschlichem Verständnis betreute und unterstützte. Ihm und Herrn Prof. Dr. Reinhold Weyer danke ich zudem für die Aufnahme dieser Arbeit in die Reihe *Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik.* Ohne die Hilfe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt/Main wäre die Beschaffung vieler Quellen nicht möglich gewesen. Nicht zuletzt danke ich meinem Mann für seine Geduld, sein Interesse und seine konstruktive Kritik, mit der er den Fortgang der Studie begleitete.

Hanau, im Frühjahr 1997

Katharina Schilling-Sandvoß

# 1 Einleitung

'Kindgemäß', 'kindgerecht', 'kindorientiert' u.ä. sind heute beliebte Schlagworte in der Charakterisierung musikalischer Materialien und Umgangsweisen mit Musik. Jenseits dieser Schlagworte steht der fehlende Konsens über diese subjektiv interpretierbaren Begriffe, die mit den unterschiedlichsten Inhalten gefüllt werden können, deren Sinngehalt gleichwohl eine lange Tradition hat. Diese zeigt, daß sich Musikpädagogen von Vorstellungen vom Kindsein leiten lassen, daß Musikunterricht mit Kindern durch diese Vorstellungen geprägt wird. Sigrid Abel-Struth sieht das *Prinzip des musikalisch Kindgemäßen*, das davon ausgeht, *daß im Rahmen des allgemein Kindgemäßen auch eine spezifisch musikalische Eigenart des Kindes vorauszusetzen und in der musikalischen Lehre zu berücksichtigen sei*, als eines der *historisch verhältnismäßig durchgängigen, in den verschiedenen Epochen unterschiedlich akzentuierten Lehrprinzipien.*[1]

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in der pädagogischen Bewegung *Vom Kinde aus*, erreicht die Berücksichtigung kindlicher Eigenarten auch und gerade beim Lernen eine Ausprägung, die sich im Bereich der Musikpädagogik widerspiegelt: *Das musikpädagogischem Denken seit Jahrhunderten immanente Mitbedenken kindlicher Eigenart für das Lehren der Musik entwickelte sich zu Beginn unseres Jahrhunderts, im Zuge der Reformpädagogik, zu einem dominierenden Lehrprinzip.*[2] Diese Aussage zeigt jedoch zugleich, daß der Gedanke eine Vorgeschichte hat, daß er *viel älter ist, als die Dogmatisierung zum Lehrprinzip.*[3] Als ein Beitrag zur Klärung dieser Vorgeschichte versteht sich vorliegende Arbeit.

Vorstellungen über die Berücksichtigung einer kindlichen musikalischen Eigenart, die keinesfalls immer durch die Verwendung des Begriffes 'kindgemäß' gekennzeichnet werden, können sich auf unterschiedliche Aspekte des Umgangs mit Musik erstrecken. Anforderungen an das einzusetzende Material, die Auffassung, wie Kinder musikalisch lernen, Ansichten über die dem Kind angemessenen Methoden, Lerninhalte und Umgangsweisen mit Musik bilden Facetten der Vorstellungen über musikalisches Kindsein, zwischen denen es zahlreiche Verbindungen gibt. Die Fragestellung vorliegender Arbeit bezieht diese

1 Abel-Struth 1985, S. 369
2 Ebd.
3 Ebd.

unterschiedlichen Facetten ein. Den Kern bildet die Frage, wo und wie sich in Konzeptionen vorschulischen und schulischen Musikunterrichts Vorstellungen von Kindgemäßheit spiegeln: Welches musikalische Material wird dem Kind bereitgestellt, durch welche Methoden glaubt man, dem Kind gerecht zu werden, aber auch welche Vorstellungen bestehen hinsichtlich der kindlichen musikalischen Entwicklung und den kindlichen musikalischen Fähigkeiten, wie versucht man, über Musik auf Kinder einzuwirken?

Die Fragestellung vorliegender Arbeit ist auf den Bereich vorschulischer Musikpädagogik und den schulischen Musikunterricht, hier weitgehend auf den der Volksschule, beschränkt. Als Quellen für das 18. und 19. Jahrhundert dienen vorwiegend Liederbücher für Kinder oder Schulen und methodische Literatur für den Gesangunterricht an (Volks-)Schulen,[4] darüber hinaus musikpädagogische und pädagogische Schriften, die nachweislich Musikunterricht mit Kindern oder an Schulen einbeziehen.

Zwei Sachverhalte in der Geschichte der Musikpädagogik deuten auf besondere Akzente in der Vorstellung von Kindgemäßheit hin: die Komposition weltlicher Kinderlieder am Ende des 18. Jahrhunderts und die Konzeption methodischer Schriften für die Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Untersuchung dieser für ihre Zeit jeweils neuen Ansätze und des zeitlichen Umfeldes bilden Schwerpunkte und die beiden Hauptkapitel drei und vier vorliegender Arbeit. Beide stehen in Zusammenhang mit pädagogischen Ideen oder Strömungen, deren Einfluß aufgezeigt werden soll.[5] In ihrer Weiterentwicklung werden beide Ansätze bis zum Ende des 19. Jahrhunderts verfolgt. Das zweite Kapitel versucht zu klären, ob und wenn ja, welche Anzeichen es für die Berücksichtigung oder Annahme kindlicher Eigenart im Musikunterricht bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts gibt. Das fünfte Kapitel fragt in einem Ausblick auf die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts, ob Vorstellungen von Kindgemäßheit und die Berücksichtigung der kindlichen Eigenart im Musikunterricht eine andere Qualität und Intensität erhalten.

---

4 Kriterium für die Auswahl war neben dem Bezug auf Kinder die Verbreitung und Aufnahme der Schriften, als deren Indizien die Zahl der Auflagen und der Wirkungskreis der Verfasser, die häufig als Seminarlehrer in der Lehrerausbildung tätig waren, gelten können.

5 Die Tatsache, daß Musikunterricht und musikpädagogische Konzeptionen auch politische und kulturelle Strömungen spiegeln bzw. davon beeinflußt werden, bleibt im Blick, bildet aber keine spezielle Fragestellung dieser Arbeit.

Die Bedeutung des Begriffes 'Kind', die Zuordnung zu bestimmten Altersstufen, variiert im Laufe der Zeit und bei den verschiedenen (Musik-)Pädagogen. Vorliegende Arbeit faßt die Kindheit entsprechend dem heute üblichen Sprachgebrauch bis zum Alter von 14 Jahren,[6] das auch etwa dem Alter des Abschlusses der Volksschule im 19. Jahrhundert entspricht. Bei der Darstellung der Quellen wurde der Sprachgebrauch (z.B. Verwendung der Begriffe 'Schüler' oder 'Kind') dem der jeweiligen Autoren angepaßt.

Die Entdeckung der Kindheit, der Wandel der Einstellungen zur Kindheit und der Vorstellungen vom Kindsein ist Thema zahlreicher pädagogischer Schriften.[7] In Arbeiten zur Geschichte der Musikpädagogik wurden diese Fragen bisher nicht systematisch untersucht. In Darstellungen bestimmter Epochen[8] oder Monographien über einzelne Musikpädagogen[9] bleiben Vorstellungen vom Kindsein weitgehend ausgegrenzt. Auch in der Literatur über Kinder- oder Schullieder[10] und zur Methodik des Gesangunterrichts[11] spiegeln sich diese nur am Rande. Die Studie von E. Nolte zum Musikverständnis im musikpädagogischen Denken des 19. Jahrhunderts[12] nimmt ihren Ausgang vom Unterrichtsgegenstand Musik. Der Fragestellung vorliegender Arbeit am nächsten stehen die Untersuchungen von H.-B. Ernst und P. Dietschy[13], von denen die erstere sich auf den hier als Vorgeschichte gefaßten Zeitraum des 16. Jahrhunderts beschränkt und letztere, zeitlich und regional begrenzt, den Blick weniger speziell auf die Musikpädagogik, als auf das Verhältnis von Kind und bürgerlicher Musikkultur und seine Stellung im Musikleben lenkt.

---

6 Vgl. Rauh u.a. 1977, S. 150
7 Vgl. z.B. Langeveld 1965; Elschenbroich 1980; Postman 1987; Weber-Kellermann 1989; DeMause 1992; Thoma 1992; Ariès 1994
8 Vgl. z.B. Voigt o.J. [1923]; Braun 1957; Lemmermann 1984; Smits van Waesberghe 1986; Gruhn 1993
9 Vgl. z.B. Noll 1960; Schattner o.J. [1961]; Kurz 1984; Lorenz 1988
10 Vgl. Göpel 1935; Tolle 1936; Kürth 1955; Brock 1960; Gundlach 1969
11 Vgl. Löbmann 1908; Kramer 1990
12 Nolte 1982
13 Ernst 1985; Dietschy 1983

# 2 Berücksichtigung kindlicher Eigenart im Musikunterricht bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts

## 2.1 Wandlungen in der Einstellung zur Kindheit

Vorstellungen von Kindsein bzw. kindlicher Eigenart haben erst dann Auswirkung auf pädagogische Maßnahmen, wenn Kindheit als prägende Lebensphase verstanden wird, die sich nach eigenen Entwicklungsgesetzen richtet und vom Erwachsensein abgegrenzt wird. Die Geschichte der Kindheit, bisher vor allem von Pädagogen und Soziologen untersucht, zeigt, daß es die *Kindheit* als *jener von uns wahrgenommene und wahrgemachte prinzipielle Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern* nicht immer gegeben hat.[1] Philippe Ariès, der in seiner *Geschichte der Kindheit* den Wandel der Einstellungen zur Kindheit in Familie, Öffentlichkeit und Schule erforscht, kommt zu dem Ergebnis, daß die mittelalterliche Gesellschaft, die er zum Ausgangspunkt nimmt, kein bewußtes Verhältnis zur Kindheit gehabt habe. Dieses sei jedoch nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; *es entspricht vielmehr einer bewußten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet.*[2] Sobald die Kinder ohne ständige Fürsorge der Mutter leben können, etwa ab sieben Jahren, gehören sie zur Gesellschaft der Erwachsenen.

Der Wandel im Verhältnis zum Kind bahnt sich zunächst in der Familie an. Etwa ab dem 16. und 17. Jahrhundert gibt es für Kinder in den oberen Schich-

1 Hentig, H. v.: *Vorwort.* In: Ariès 1994, S. 9/10

2 Aries 1994, S. 209. In der neueren Literatur zur Geschichte der Kindheit stehen einige Autoren dem Ansatz und einigen Thesen von Ariès kritisch gegenüber (vgl. z.B. Zwerger 1980, Anm. 9, S. 186; Weber-Kellermann 1989, S. 54/55; De Mause: *Evolution der Kindheit.* In: De Mause 1992, S. 18), in den Grundpositionen (der allmählichen Veränderung des Kindheitsbildes seit dem Mittelalter, der sich verstärkenden Zuwendung zum und des sich verstärkenden Interesses am Kind) stimmen sie jedoch überein (vgl. z.B. Zwerger 1980, S. 19 und De Mause: *Evolution der Kindheit.* In: De Mause 1992, S. 83-84; vgl. auch McLaughlin: *Überlebende und Stellvertreter: Kinder und Eltern zwischen dem neunten und dem dreizehnten Jahrhundert.* In: De Mause 1992, S. 149, S. 160 und S. 202). Wenn schon seit dem 12. Jahrhundert Interesse an der Entwicklung von Kindern festgestellt wird (vgl z.B. McLaughlin: *Überlebende und Stellvertreter: Kinder und Eltern zwischen dem neunten und dem dreizehnten Jahrhundert.* In: De Mause 1992, S. 170/171 und S. 197), so handelt sich dies nur um vereinzelte Ansätze, die nicht der generellen Zeittendenz entsprechen.

ten der Gesellschaft eine spezifische Kleidung, die sie von den Erwachsenen unterscheidet. Zur gleichen Zeit verstärkt sich das Interesse an den kindlichen Verhaltensweisen und an seiner Sprache. Eine neue Einstellung zum Kind beginnt: *... aufgrund seiner Naivität, seiner Niedlichkeit und Drolligkeit wird das Kind für den Erwachsenen zu einer Quelle der Erheiterung und Entspannung, zeigt er ihm gegenüber jenes Verhalten, das wir als 'Gehätschel' bezeichnet haben.*[3] Als Reaktion auf diese Einstellung bildet sich auf Seiten der Erzieher ein Gegenbild heraus. Darin kommt *die Tatsache zum Ausdruck, daß man sich der Unschuld und Schwäche der Kindheit bewußt geworden war und infolgedessen auch der Pflicht der Erwachsenen, die Unschuld zu bewahren und der Schwäche abzuhelfen.*[4] Auch diese Überzeugung beinhaltet einen Gegensatz: Zum einen ist das Kind noch unreif, müß erst vollkommen, vernünftig und zu einem guten Christen werden, zum anderen wird die Notwendigkeit erkannt, sich mit der unvollkommenen kindlichen Eigenart auseinandersetzen zu müssen, um dieses Ziel zu erreichen. *Man bemüht sich, die kindliche Mentalität zu durchschauen, um die Erziehungsmethoden besser dem kindlichen Niveau anpassen zu können.*[5] Das Kind wird zum Erziehungsobjekt, das sich den Erwachsenenstatus erst erwerben muß. Im Bereich der Schule scheint die 'Entdeckung des Kindes', die Anerkennung der Besonderheit der Kindheit, erst relativ spät stattzufinden. Die mittelalterliche Schule unterscheidet weder zwischen Unterrichtsstufen, die die Unterrichtsfächer nach dem Schwierigkeitsgrad anordnen, noch zwischen den Altersstufen der Schüler oder ihrer Entwicklung: *Mit Sicherheit kann man sagen, daß es in der mittelalterlichen Welt keine Vorstellung von kindlicher Entwicklung gab, keine Vorstellung von Bildungsvoraussetzungen oder einem Lernen in geordneten Schritten*[6]. Eine Einteilung der Schüler nach dem Wissensstand entsprechenden Gruppen setzt im 15. Jahrhundert ein und führt schließlich am Ende des 16. Jahrhunderts zur Bildung von 'Klassen', die als wesentliches Element des Schulsystems anerkannt werden und in denen Ariès das Bestreben sieht, den Unterricht auf das Niveau der Schüler abzustimmen. *Dies Bemühen, sich auf die Auffassungsgabe des Schülers einzustellen, verträgt sich weder mit den mittelalterlichen, auf Simultanität und Wiederholung basierenden Methoden, noch mit der humanistischen Pädagogik, die zwischen dem Kind und dem erwachsenen Menschen keinen Unterschied machte und den Schulunterricht - eine Vorbereitung für das*

3 Ebd., S. 210/211
4 Ebd., S. 457
5 Ebd., S. 216
6 Postman 1987, S. 25

*Leben - mit der Kultur - der Errungenschaft eines Lebens - verwechselte. Diese Einteilung in Klassen zeugt also davon, daß man sich der Sonderstellung der Kindheit oder der Jugend bewußt geworden ist und sich der Auffassung nicht länger verschließt, daß es innerhalb dieser Kindheit oder auch dieser Jugend wieder bestimmte Kategorien gibt.*[7] Die Auffassung, daß die Einteilung in Klassen nicht nur die Anerkennung der Besonderheit der Kindheit bedeutet, sondern auch die Anerkennung bestimmter Kategorien innerhalb der Kindheit, trifft nur dann zu, wenn die Klassen auch gleichzeitig bestimmten Altersstufen entsprechen. Dies ist im 16. Jahrhundert nicht der Fall. Das Verhältnis zwischen Altersstufe und Klasse bleibt auch im 17. und 18. Jahrhundert sehr flexibel, die *archaische Vermischung der Altersstufen* bleibt bestehen.[8] Zwar zeigt sich seit dem 17. Jahrhundert die Tendenz, die Einschulung der Kinder bis etwa zum zehnten Lebensjahr hinauszuzögern,[9] jenseits des Schuleintritts wird auf die Altersstufen jedoch keine Rücksicht genommen. Erst im 19. Jahrhundert wird immer strikter auf die Übereinstimmung zwischen Alter und Klasse geachtet, entsteht eine *Korrelation zwischen Kalenderalter und Erziehung.*[10]

Die Hinwendung zur Kindheit erscheint, besonders im Bereich der Schule, als langer Prozeß, der, wie auch in Familie und Gesellschaft, etwa im 16. und 17. Jahrhundert beginnt. Die Aufmerksamkeit für die Kindheit gilt zunächst nicht dem Kind um seiner selbst willen, sondern der Entdeckung seiner Unfertigkeit und Unreife, der es abzuhelfen gilt, um es zu einem guten Menschen zu machen. Diese Einstellung führt nicht nur dazu, daß sich die Zeit der Kindheit, in der dem Kind besondere Rücksicht und Anteilnahme zuteil wird, immer mehr verlängert, sondern hat auch die Schaffung von Schonräumen für das Kind zur Folge, die es zugleich aus der übrigen Gesellschaft ausgrenzen. *Man stellt nun fest, daß das Kind für das Leben nicht reif ist, daß man es einer speziellen Einflußnahme, einer Quarantäne unterwerfen muß, ehe man es in die Welt der Erwachsenen entläßt.* Die Folge ist die Einrichtung von *Institutionen* mit dem Ziel, *das Kind wohl ausgerüstet an das Erwachsenenleben "abzuliefern".*[11] Innerhalb, aber auch außerhalb dieser Institutionen entwickelt sich ein neues Interesse für die Kindheit, für die Eigenart und Eigentümlichkeit der Altersstufen.

---

7 Ariès 1994, S. 283

8 Ebd., S. 346; vgl. auch ebd., S. 324-326 und S. 332-345

9 Ariès spricht in diesem Zusammenhang von einer Ausdehnung oder Verlängerung der frühen Kindheit. Vgl. ebd., S. 346

10 Postman 1987, S. 54

11 Flitner/Hornstein 1964, S. 335

Ein entscheidender Schritt hin zum Verständnis der Eigenart von Kindheit vollzieht sich erst im 18. Jahrhundert. *Bei Rousseau und in seiner Zeit häufen sich erstmals Belege in größerer Zahl für ein pädagogisches Denken, das in der Kindheit eine Lebensphase erkennt, die gegenüber Normen und Traditionen der Erwachsenen ihren eigenen Wert hat.*[12] Das wachsende Interesse am Kind, das sich auch an der Zunahme von Schriften zu Erziehungsfragen ablesen läßt, führt zur Anerkennung des Eigenwesens und Eigenrechtes des Kindes.

In Deutschland werden die Gedanken Rousseaus zunächst von den philanthropischen Pädagogen aufgegriffen und von ihnen auch auf die Schule bezogen. *Ihr pädagogischer Enthusiasmus ... hat im Anschluß an Rousseau erst das Kind als Kind gesehen und sich um eine kindgemäße Erziehung bemüht.*[13]

Auch im Bereich des Musikunterrichts zeichnet sich im 18. Jahrhundert ein Wandel ab: Zum ersten Mal werden Kindern statt Chorälen und geistlichen Gesängen weltliche Lieder gegeben. Die Besonderheit dieses Vorgehens liegt nicht nur darin, daß fortan weltliche Lieder in den schulischen Musikunterricht einbezogen werden, sondern daß dies Lieder sind, die eigens für Kinder gedichtet und komponiert werden. Auch dieser Wandel beginnt durch die Einwirkung Rousseaus. *Darüber hinaus hatte Rousseau speziell die Musikerziehung beeinflußt, vor allem durch seine zukunftsweisenden Auffassungen vom kindgemäßen Singen, die auf seinen Anschauungen vom Kinde als einem Wesen eigener Geistesart gegenüber den Erwachsenen beruhten und die bei den Philanthropinisten zur Ausformung eines eigenständigen Kinderliedes führten.*[14]

Das folgende Kapitel versucht zu klären, ob sich auch im Musikunterricht vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert ein allmählicher Wandel in der Einstellung zur Kindheit und in der Hinwendung zum Kind vollzieht oder das Aufgreifen der Ideen Rousseaus einen Einschnitt bedeutet.

---

12 Scheuerl 1985, S. 89; Scheuerl bezieht sich hier auf Lassahn, R.: *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung.* Heidelberg 1983, S. 42ff. und 45f.

13 Reble 1993, S. 171

14 Gundlach 1969, S. 7

## 2.2 Anzeichen des Einstellungswandels im Musikunterricht

### 2.2.1 Tendenzen der Hinwendung zum Kind im Musikunterricht von Mittelalter, Humanismus und Reformationszeit

Philippe Ariès stellt in seiner Untersuchung fest, daß im Mittelalter die Kindheit nicht bewußt von der Zeit des Erwachsenseins abgegrenzt ist. Auch Hans Scheuerl rechnet das Mittelalter zu den *Zeiten in unserer Erziehungsgeschichte, die den Abstand der Generationen nicht sonderlich betonten und auf eigene Schon- und Lebensräume für Kinder fast völlig verzichteten.*[15]

In den Kloster- und Domschulen zeigt sich dies vor allem in der fehlenden Trennung der Altersstufen, gegenüber der sie sich lange Zeit *indifferent* verhielt, *weil ihr Hauptziel nicht die Erziehung des Kindes war ... Die mittelalterliche Schule war eine Art technischer Schule für die Priesterausbildung.*[16]

In dieses System, bei dem der Unterrichtsbetrieb vom Stoff bestimmt wird, fügt sich der Musikunterricht ein. Die Methode der Musiklehre erschöpft sich in Frage und Antwort, wobei sich der Lehrer an sein Lehrbuch hält, die Antworten werden von den Schülern als Formeln auswendig gelernt. Ein Eingehen auf das Alter oder auf den individuellen Leistungsstand der Schüler läßt eine solche schematische Vorgehensweise kaum zu. Gleichwohl bemühen sich die Lehrer, die theoretischen Einführungen durch Anschaulichkeit begreiflich zu machen. Eine Reihe von visuellen und auditiven Hilfsmitteln werden beim Unterricht herangezogen.[17]

Zum wichtigen Hilfs- bzw. Anschauungsmittel wird etwa ab dem 11. Jahrhundert die Guidonische Hand.[18] Ziel der pädagogischen Bemühungen Guido von Arezzos ist die selbständige Tonvorstellung und Tonwiedergabe und die Beseitigung des Gedächtnissingens. Grundlage für die Befestigung der Tonvorstellung sind Solmisationssilben, die den Ton mit einem Laut verbinden; zur Erleichterung und Unterstützung des Tongedächtnisses verwendet er den Johanneshymnus, dessen Anfangssilben die Solmisationssilben bilden und des-

15 Scheuerl 1985, S. 91

16 Ariès 1994, S. 458; vgl. auch Smits van Waesberghe 1986, S. 13-15

17 Vgl. Smits van Waesberghe 1986, S. 23, S. 178 und S. 180

18 Smits van Waesberghe weist auf die Unsicherheit des Ursprungs der Guidonischen Hand hin, ebenso darauf, daß die Hand außerhalb des Musikunterrichts schon vor Guido von Arezzo als Gedächtnisstütze gebraucht wird. Vgl. ebd., S. 23/24 und S. 120

sen Zeilen er mit dem jeweils nächsthöheren Ton beginnen läßt. Guido von Arezzo selbst betont, daß sein Verfahren schon für kleine Kinder geeignet ist und diese zu selbständiger Arbeit befähigt: *Nachdem der Schüler einen Teil des Antiphons mit dem Lehrer in dieser Weise gut studiert hat, kann er das übrige ohne Lehrer allein ohne jeden Zweifel singen. Wer glaubt, mich darin Lügen zu strafen, der möge kommen, probieren und sehen, daß dies schon die kleinen Kinder bei uns machen.*[19] Diese Erfolge stellen sich schon nach sehr kurzer Zeit ein. *Erreicht er doch, daß schon die kleinen Kinder in kaum einem Monat nach der Notenschrift unbekannte Gesänge und schon nach drei Tagen neue Melodien leicht absingen.*[20] Obgleich kleine Kinder besonders erwähnt werden, wird für sie kein spezieller Unterrichtsweg angegeben, es ist jedoch bemerkenswert, daß die Methode als auch für sie geeignet bezeichnet wird, also als auch kindgemäß gilt. Das Alter der Kinder wird nicht erwähnt. Bei Ariès und Postman finden sich Hinweise, daß die Priesterzöglinge etwa im Alter von zehn Jahren oder später mit der Schule beginnen,[21] die *kleinen Kinder*, die Guido von Arezzo erwähnt, dürften demnach nicht jünger gewesen sein.

Die Selbsttätigkeit der Schüler versucht Guido von Arezzo auch auf andere Weise anzuregen. Er entwirft eine Methode für die musikalische Improvisation, um die Fähigkeiten der Schüler auf diesem Gebiet systematisch zu bilden.[22]

Ein von Guido von Arezzo zuerst in größerem Umfang angewendetes Mittel ist die Zusammenfassung des Stoffes der Musiklehre in Versform. Der in Verse gesetzte Lehrstoff wird von den Schülern singend vorgetragen und soll sich dadurch leichter einprägen. Diese Methode bleibt später nicht auf die Musiklehre beschränkt, sondern wird auf andere Fächer, z.B. die Astronomie, übertragen.[23]

Während die Improvisationsmethode Guido von Arezzos von seinen Zeitgenossen nicht beachtet wird, setzen sich seine anderen pädagogischen Neuerungen im Musikunterricht der Zeit sehr schnell durch, werden jedoch in der Folgezeit nicht weiterentwickelt Die Guidonischen Silben bleiben auch im späten Mittelalter Bestandteil des Musikunterrichts, die Guidonische Hand dient wei-

19 Gerbert: *Scriptores* II, S. 35. Zitiert nach Schünemann 1968, S. 26. In den Scriptores von Gerbert sind Abhandlungen Guido von Arezzos über seine Unterrichtsmethode gesammelt. Vgl. Schünemann 1968, S. 19

20 Schünemann 1968, S. 20; Schünemann beruft sich hier auf Gerbert: *Scriptores* II, S. 3 und S. 45

21 Vgl. Ariès 1994, S. 238 und Postman 1987, S. 24

22 Vgl. Smits van Waesberghe 1986, S. 26 und S. 114

23 Vgl. ebd., S. 178 und S. 182

terhin zur Veranschaulichung in einem Musikunterricht, der großen Wert auf Klarheit, Anschaulichkeit und Beispiele legt. Zwar ändert sich die Theorie und damit die Lehren, Regeln, Notenformen und Erklärungen, die Unterrichtswege und -methoden aber bleiben bestehen. Das Auswendiglernen durch Vor- und Nachsprechen ist und bleibt weiterhin wichtigste Unterrichtsform.[24] Aus der Beachtung auch des kleinen Kindes bei Guido von Arezzo entwickelt sich im Mittelalter kein Ansatz, der auf Kinder besondere Rücksicht nimmt.

Streng getrennt bleibt im Mittelalter die wissenschaftliche von der praktischen Musik. Dies gilt auch für den Musikunterricht, bei dem die theoretischen Belehrungen ohne Verbindung mit dem eigentlichen Gesangunterricht stehen. In den deutschen Schulen, den Stadtschulen und der Elementarstufe der Kloster- und Domschulen bleibt der Unterricht auf den Gesang beschränkt.[25] Der Stoff wird ausschließlich durch die Bedürfnisse des Gottesdienstes bedingt, das Ziel des Gesangunterrichts ist es, die Schüler auf die Teilnahme am Gottesdienst vorzubereiten. Das Einüben der ausschließlich kirchlichen Gesänge geschieht rein mechanisch durch Vor- und Nachsingen. Welche Leistung dies besonders für die Schüler an den kirchlichen Schulen bedeutete, deren Gedächtnis auf diese Weise hunderte von Texten und komplizierten Melodien eingeprägt wurde, wird von J. Smits van Waesberghe eindrücklich belegt.[26]

Von den Humanisten wird die harte Schulzucht und Prügelpädagogik des Mittelalters kritisiert. Philippe Ariès sieht jedoch auch hier keine Hinwendung zum Kind, da die Humanisten weder der Altersgrenzen der Kindheit oder Jugendzeit, noch der existentiellen Besonderheit dieser Lebensstufen gewärtig gewesen seien. *Wie der scholasticus des Mittelalters so haben auch sie Erziehung mit Bildung verwechselt, die Erziehung auf die gesamte Dauer des menschlichen Lebens ausgedehnt, ohne der Kindheit oder der Jugend eine Vorrangstellung einzuräumen, ohne eine Spezialisierung nach Altersstufen vorzunehmen.*[27]

---

24 Vgl. Niemöller 1969, S. 607 und S. 610; vgl. auch Schünemann 1968, S. 50 und S. 51

25 Vgl. Stahl 1913, S. 2, S. 3 und S. 6; Schünemann 1968, S. 35, S. 36 und S. 58 und Smits van Waesberghe 1986, S. 18/19 und S.68

26 Vgl. Smits van Waesberghe 1986, S. 22, S. 25 und S. 74

27 Ariès 1994, S. 459; vgl. auch ebd., S. 236

Andere Autoren bemerken bei den Humanisten einen Ansatz, der die Vorstellung von der Eigenart der Kindheit erkennen läßt. Martinus J. Langeveld weist darauf hin, daß der Gedanke, in der Erziehung der Natur zu folgen, der bei Rousseau und den Philanthropen zum bestimmenden Erziehungsprinzip wird, schon bei Erasmus von Rotterdam und Juan Luis Vives zu finden ist.[28] Andreas Flitner belegt die natürliche Begründung des Erziehungswesens, die er ebenfalls schon bei den Humanisten entwickelt sieht, jedoch eher in der Rücksichtnahme auf die besondere Anlage der Einzelperson als auf die der Altersstufe und verweist auf die Auflockerung des Lernens durch Spiel.[29] Gemeinsam mit Walter Hornstein merkt er jedoch an, daß nicht die Kindheit selbst von den Humanisten als Besonderheit betrachtet wird, sondern ihre Unfertigkeit und Unschuld und dadurch die Möglichkeit, die Kinder in ihrem Sinne zu erziehen und zu moralischen Menschen zu machen. Nur in diesem Zusammenhang sei auch die Forderung Erasmus' zu sehen, daß der Lehrer zu beachten habe, *was dem jeweiligen Lebensalter angemessen ist.*[30]

Hinsichtlich der Hinwendung zum Kind zeigt sich demnach bei den Humanisten jener bereits beschriebene Widerspruch, es zeichnet sich aber auch ein stärker werdendes Interesse am Kind und seiner Erziehung ab. Dieses Interesse dokumentiert sich gleichermaßen im Entstehen einer Literatur der Pädagogik und Methodik, die sich zunächst jedoch nur der höheren Schule annimmt, *erst eigentlich eine Gymnasialpädagogik entwickelt* und bei der *im Gegensatz zur mittelalterlichen* [Auffassung], *Erziehung und Unterricht als eine besondere Kunst angesehen* werden.[31]

Auch für den Musikunterricht entstehen eine Reihe von Lehrbüchern, die methodische Ansätze beinhalten und die trotz ihrer verschiedenen Anlage eine wichtige Gemeinsamkeit erkennen lassen, in der Schünemann das Streben nach musikpädagogischen Richtlinien zu erkennen glaubt, obwohl die Musik auch weiterhin im System der Wissenschaften bleibe: *Ihnen allen ist das Streben nach deutlicher und einprägsamer Entwicklung der Musiklehre gemeinsam. Sie suchen eine pädagogisch brauchbare Darstellung.*[32]

Das Streben nach Deutlichkeit und Einprägsamkeit zeigt eine erste stärkere Orientierung an den Schülern. Viele Lehrbücher (z.B. die von Johannes

---

28 Vgl. Langeveld 1956, S. 112

29 Vgl. Flitner, A.: *Leben und Werk des Comenius.* In: Comenius 1985, S. 227

30 *De pueris statim ac liberaliter instituendis. Ausgew. päd. Schriften. Bibl. d. kath. Päd.* Bd. VIII. Freiburg 1896, S. 91. Zitiert nach Flitner/Hornstein 1964, S. 321

31 Reble 1993, S. 79

32 Schünemann 1968, S. 62

Knapp, Koswick oder Andreas Ornitoparchus) wenden sich in diesem Sinne direkt an die Jugend, ebenso entstehen Kompositionen, die den Schulzweck betonen.[33] Ein weiterer Hinweis ist die beginnende Einteilung nach Klassenstufen, an denen sich auch die Lehrinhalte des Musikunterrichts orientieren. Philippe Ariès wertet eine solche Einteilung nach Klassenstufen, wie schon erwähnt, als beginnende Anerkennung der Sonderstellung der Kindheit, obwohl sie zunächst nicht bestimmten Altersstufen entsprechen. In einigen den Musikunterricht einbeziehenden Schulordnungen läßt sich gleichwohl, wenn auch nur ungefähr, eine Berücksichtigung unterschiedlicher Altersstufen feststellen. Aus der *Wiener Anordnung* von 1446 läßt sich erkennen, daß die Schüler, obwohl alle in einem Raum unterrichtet werden, nach drei Altersgruppen zusammensitzen.[34] In anderen Schulordnungen zeigt sich die Berücksichtigung des Alters auch bei der Stoffverteilung, z.B. in der *Wiener Kantorenordnung* von 1460: ... *die knaben sol lernen singen ... sie auch lernen sequenzen und die manum, in die declarirn, auch lernen solvasirn ... damit die knaben des gesangs gemütlich underweist werden, und darzu allen cantum Gregorianum, die klain knabn versikel und benedicamus.*[35] Die *Nördlinger Anordnung* von 1512 sieht einen gemeinsamen Gesangunterricht aller Schüler vor, an dem jeder teilnimmt und angeleitet wird, wie er ... *nach gestalt seiner jugent oder schicklichait fähig ist ... namlich die eltesten zu dem gradual, die anndern zu den anthiffen vnd der psalmen jntonierung, auch ymnos zu singen, vnd deßgleichen versiculiern vnd benediciern, damit die jungen mit den zunehmenden auffsteigen.*[36] In dieser Schulordnung läßt sich noch die mittelalterliche Auffassung erkennen, die das Kind in die Gemeinschaft der Älteren und Erwachsenen eingliedert. Aber bereits in der *Nördlinger Schulordnung* von 1521 ist die Aufgliederung in vier Klassen vollzogen, für die detaillierte Angaben zur Stoffverteilung auch des Musikunterrichts gemacht werden.

Wenngleich in einigen Schulordnungen auf das Alter der Kinder bzw. die Fähigkeiten der jüngeren Kinder Rücksicht genommen wird, so deutet dies noch nicht auf die Akzeptanz des Kindes als Kind hin. Immer noch gelten alle Bemühungen und Anordnungen nur dem Unterricht an höheren Schulen, die *klain knaben* hatten also bereits ein gewisses Alter erreicht. Die Schulordnungen, die die Stoffanordnung und -behandlung der Musikbücher ergänzen, ori-

33 Vgl. ebd., S. 64, S. 65 und S. 67
34 Vgl. ebd., S. 70
35 *Wiener Kantorenordnung.* 1460. Zitiert nach Schünemann 1968, S. 73
36 Müller, J.: *Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge.* Zschopau 1885, Nr.73. Zitiert nach Schünemann 1968, S. 74

entieren sich wie diese letztlich an der Sache, nicht am Kind. Der Unterrichtsstoff, wie auch der Weg, bleiben die gleichen wie zuvor.

Die Einrichtung und die Lehrgegenstände der evangelischen Lateinschulen bleiben ähnlich wie in den vorreformatorischen höheren Lehranstalten. Frage und Antwort, Auswendiglernen durch Imitation und Wiederholung, erleichtert durch Memorierverse und Anschauungsmittel, bilden die wichtigsten methodischen Formen des Musikunterrichts; die Auswahl der Gesänge ist nach wie vor am gottesdienstlichen Bedarf orientiert. Zwei Tendenzen, die sich zur Zeit des Humanismus anbahnten und auf die stärkere Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten deuteten, setzen sich jedoch auch in der Reformationszeit fort. Zum einen ist dies die Einteilung der Schüler in verschiedene Klassenstufen, die jetzt beträchtlich erweitert werden. So steigt z.B. die Zahl in Hamburg auf fünf, in Stuttgart auf sechs, in Straßburg zunächst auf acht, dann auf zehn Klassen an, das Berliner Gymnasium umfaßt sieben Klassen.[37] Diese Erweiterung legt den Schluß nahe, daß auch die Unterrichtsinhalte stärker strukturiert werden.

Immer noch finden sich aber Hinweise, daß die Verteilung auf die einzelnen Klassen nicht durch das Alter bestimmt wird: *Ihr Chor [der Chor der Kurrendaner] setzt sich aus allen Schulklassen zusammen, denn in jeder Unterrichtsstufe sitzen junge und alte Schüler beieinander.*[38] Schulgesangwerke sind nicht methodisch im Hinblick auf die kindliche Leistungsfähigkeit aufgebaut, sondern richten sich nach dem Ablauf und den Erfordernissen des Kirchenjahres.[39] Der Aufstieg in die nächsthöhere Klasse erfolgt nicht nach einer bestimmten Zeit, sondern dann, wenn der erforderliche Stoff erarbeitet wurde. *Während die Unterklassen stark besucht sind, vereinigen die höchsten nur wenige Schüler, die den vorgeschriebenen Stufengang durchgearbeitet haben.*[40]

Vielfach wird auch gerade für den Musikunterricht diese Entwicklung rückgängig gemacht. Schulen, in denen die praktische Musikunterweisung vorrangig ist, heben den Unterschied der Klassen für den Musikunterricht auf. Die Schüler werden entweder alle gemeinsam unterrichtet oder, unabhängig vom Alter, nach Leistungen eingeteilt.[41]

---

37 Vgl. Schünemann 1968, S. 84 und S. 86
38 Ebd., S. 126; vgl. auch Tolle 1936, S. 35 und 36
39 Vgl. Tolle 1936, S. 66
40 Schünemann 1968, S. 119
41 Vgl. Niemöller 1969, S. 663

Die andere Tendenz, die sich fortsetzt, ist das Streben nach Klarheit und Einfachheit in der Gestaltung der Lehrbücher, deren Zahl ständig wächst. Seth Calvisius gibt z.B. der 1612 erschienenen Überarbeitung seines *compendium musicae* von 1594, das bereits den Zusatz *pro incipientibus conscriptorum* trug, den Titel: *Musicae artis praecepta nova et facillima, per septem voces musicales, quibus omnis difficultas cantilenarum generibus et ex vocum musicalium mutatione oriri potest, tollitur*, worin sich laut Riemer der Wunsch zeigt, der Jugend *den Stoff so mundgerecht wie möglich* machen zu wollen.[42] In Verordnungen wird diese Tendenz erkannt und berücksichtigt. Schulordnungen und Lehrpläne unterscheiden zwischen leicht und schwer verständlichen Musikbüchern. Die Pommersche Kirchenordnung vom Jahre 1563 hält die *Musica Listenii*, die vorwiegend in den Schulen gebraucht werde, für die Kinder *tho swar unde behende*[43]. Man beginnt also, sich mit dem Auffassungsvermögen der Kinder auseinanderzusetzen und Rücksicht auf kindliche Fähigkeiten zu nehmen.

Die Unterrichtswirklichkeit läßt dies jedoch noch nicht erkennen: *Das Erscheinen einer verhältnismäßigen Fülle von musiktheoretischen Lehrbüchern im 16. Jahrhundert darf deshalb nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Überzahl nur ein sehr beschränktes Verbreitungsgebiet zukam, und daß diese Lehrbücher nur selten zur allgemeinen Benutzung in die Hände der Schüler gelangten.*[44]

Immer noch gilt die oben beschriebene Entwicklung und das Interesse der Methodiker nur dem Musikunterricht an Gelehrten- bzw. Lateinschulen. Die reformatorischen Musiklehrer *wenden sich an alle Schüler, soweit sie die Gelehrtenschulen besuchen und bringen den Stoff mit wenigen Ausnahmen in der Schulsprache: im Lateinischen. Auf die deutschen Schulen, die nach Anordnung der Behörden chorale Gesänge lehren sollen, gehen die Bücher nicht ein ... Das Interesse beginnt für die Methodiker erst in der Lateinschule: hier liegen die großen Probleme der Erziehung zur Musik.*[45]

Dennoch erhält der Musikunterricht an den deutschen Schulen eine andere Bedeutung. Für den von Luther neu geschaffenen Gemeindegesang ist auch für die niederen Volksschichten eine gesangliche Unterweisung erforderlich. Schon kleine Kinder sollen mit den Chorälen vertraut gemacht werden. Kinder werden als 'Erzieher' für die Familie entdeckt. Es entsteht eine Reihe von

42 Riemer 1983, S. 61. Titelangabe nach Riemer 1970, S. 61/62
43 Zitiert nach Niemöller 1969, Anm. 133, S. 110
44 Ebd., S. 665
45 Schünemann 1968, S. 102

geistlichen Liedern für die Jugend, aber auch andere der neuen Lieder kommen erst über die Schule ins Haus und in die Famile. Obwohl der Wunsch nach Verbesserung des Musikunterrichts in der deutschen Schule, die jedes Kind besuchen soll, sich in Verordnungen ausdrückt, führt dies nicht zu einem Fortschritt in der Realsituation. Wenn in den deutschen Schulen überhaupt Gesang unterrichtet wird, so lernen die Kinder oft nur die einfachsten Gesänge durch mechanisches Einprägen.[46]

Das Desinteresse der Methodiker für die deutschen Schulen läßt, neben der bereits beschriebenen Entwicklung, darauf schließen, daß eine eigentliche Hinwendung zum Kind im 16. Jahrhundert noch nicht stattfindet.

### 2.2.2 Berücksichtigung der kindlichen Eigenart im Musikunterricht des 17. Jahrhunderts

#### 2.2.2.1 Musikunterricht zu Beginn des 17. Jahrhunderts

Im 17. Jahrhundert wächst das Interesse des Staates an Erziehungs- und Schulfragen, das mit der Förderung der allgemeinen Schulbildung einhergeht. Man ist auf der Suche nach Einheit und System, im Bereich der Pädagogik ausgedrückt in dem Gedanken einer pädagogischen Methode und einer Einheitsschule. Zudem wird die Forderung nach einer sich aus der Natur des Menschen ergebenden Pädagogik erhoben. Der Gedanke liegt nahe, daß sowohl die Idee der Bildung für alle, als auch der Anspruch, der Natur des Menschen gemäß zu verfahren, zu einer stärkeren Hinwendung zum Kind führen muß.

Der Musikunterricht an den deutschen Schulen läßt zu Anfang des 17. Jahrhunderts jedoch keine Hinweise darauf erkennen. Er beschränkt sich weiterhin auf gehörmäßiges Einüben der wichtigsten liturgischen Gesänge, Psalmen, Hymnen und Lieder. Hinweise auf spezielle Anleitungen oder methodische Literatur für den Musikunterricht in deutschen Schulen sind nicht zu finden.[47]

Auch im Musikunterricht der Lateinschulen ändert sich zu Anfang des 17. Jahrhunderts nur wenig. Sowohl das Streben nach Deutlichkeit und Einfachheit der Regeln, als auch die Hervorhebung der Praxis vor der Theorie setzen sich fort und verstärken sich.

---

46 Vgl. ebd., S. 98 und 99; Stahl 1913, S, 14 und Tolle 1936, S. 35

47 Vgl. z.B. Schünemann 1968, S. 209-211 und S. 174-199; Schipke 1913, S. 24-29; Tolle 1936, S. 95ff. und S. 142 ff. und Riemer 1983, S. 64-67

Ein erster Hinweis auf die Bedeutung frühen Musiklernens findet sich in der *Kurpfälzischen Schulordnung* von 1615, in der angeordnet wird, *daß mit der Musik im frühesten Alter begonnen werden soll*, auch hier findet aber die Einteilung der Schüler in drei Abteilungen nicht nach dem Alter, sondern nach dem Fortschritt statt.[48]

Im Verlauf des 17. Jahhunderts treten im Musikunterricht Veränderungen ein, die auf den Einfluß von Johann Amos Comenius zurückgehen.

### 2.2.2.2 J. A. Comenius und die Auswirkung seiner pädagogischen Reform auf den Musikunterricht in Schulen

Das Erziehungssystem Johann Amos Comenius' wird durch die Einordnung nach Altersstufen und die Rücksichtnahme auf Alterseigentümlichkeiten geprägt. Er teilt die Zeit des Lernens in vier Perioden ein, die jeweils sechs Jahre umfassen. Jedem Lebensalter wird von ihm eine eigene Schule zugeordnet:

> *I. die Schule der Kindheit sei: der Mutterschoß.*
> *II. die des Knabenalters: die Grund- oder öffentliche Muttersprachschule.*
> *III. die der Jünglingszeit: die Lateinschule oder das Gymnasium.*
> *IV. die des beginnenden Mannesalters: Universität und Reisen.*[49]

In diesen Schulen soll nichts Verschiedenes behandelt werden, sondern dasselbe in verschiedener Weise, *jeweils nach der Stufe des stets höher strebenden Lebensalters und Vorbereitungsganges.*[50]

J. A. Comenius glaubt an eine allgemeingültige Methode. Obwohl die Menschen verschiedene Anlagen hätten, könne doch die ganze Jugend mit derselben Methode gebildet und erzogen werden, weil alle den gleichen Zielen zugeführt werden sollen und, wenn auch nicht gleiche geistige Anlagen, so doch gleiche Natur und gleiche Organe hätten.[51] Die Methode will Comenius der

---

48 Schünemann 1968, S. 193; Schünemann bezieht sich hier auf Vormbaum, R.: *Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.* Gütersloh 1860. Band II, S. 162/163

49 Comenius 1985, S. 186; vgl. auch Comenius 1964, S. 14 und S. 15

50 Comenius 1985, S. 186

51 Ebd., S. 73

Natur entnehmen. Der Begriff Natur hat für ihn eine doppelte Bedeutung *als Gesamtschöpfung und Absicht des Schöpfers und als besondere Anlage der Altersstufe und der Einzelperson.*[52]

Comenius versucht nicht nur, eine allgemeingültige Methode aus der Natur des Menschen abzuleiten, sondern will darüber hinaus exakt festlegen, welcher Inhalt wann gelehrt werden soll: *Und wird zugleich abgewogen, abgemessen und nach Jahren, Monaten, Wochen und Tagen abgezählet, auch in Bücher, auf alle Schulen und Classes von Jahr zu Jahr gerichtet, aufs Genaueste gefaßt, wie weit es eine jede Schul unter den vieren mit der Verstand-, Kunst- und Sprachübung, mit löblichen Moribus und dann auch mit den Geheimnissen der Gottseligkeit bringen soll.*[53]

Für Kinder bis zu sechs Jahren ist dies in einer eigenen Erziehungsschrift, dem *Informatorium der Mutterschul* festgelegt, das für den Wandel der Vorstellungen von Kindsein besonders wichtig erscheint. Obwohl auch im *Informatorium der Mutterschul* detailliert ausgeführt wird, wie weit die Kinder in den einzelnen Lehrgegenständen fortschreiten können, wird dies von Comenius nicht genau auf Jahre und Monate fixiert, wie dies später in der Schule geschehen soll. Ein Grund dafür ist die ungleiche Veranlagung der Kinder: *Weil bei den kleinen Kindern sehr ungleicher Witz sich befindet, indem manches Kind bald im ersten Jahr etwas verstehen und reden lernet, ein anderes kaum im andern oder dritten Jahr. Darum nur in gemein angezeiget wird, wie ein Kind in den ersten 6 Jahren soll angewiesen und geübet werden.*[54] Bis zum Alter von sechs Jahren ist also beim Lernen besondere Rücksicht auf die Individualität des Kindes zu nehmen, sobald das Kind die Schule besucht, wird diese durch die genaue Festlegung des Lernstoffes nicht mehr berücksichtigt. Diese Rücksichtnahme ist auch der Grund, weshalb Comenius, der sonst die Bedeutung der Schule für alle Menschen betont, die Erziehung des Kindes bis zu sechs Jahren den Eltern oder Ammen überläßt. *Das noch zu kindische Alter bedarf mehr Wartung und Aufacht, als daß ein Praeceptor, welcher einen ganzen Haufen Kinder in seiner Vorsorge hat, dem genug tuen könnte.*[55]

52 Flitner, A.: *Leben und Werk des Comenius.* In: Comenius 1985, S. 227

53 Comenius 1962, S. 15

54 Ebd., S. 30

55 Ebd., S. 68. In der *Pampaedia*, seiner letzten großen Erziehungsschrift, in der Comenius die Erwägungen für das Kindes- und Jugendalter auf das gesamte Leben ausdehnt (vgl. Flitner, A.: *Leben und Werk des Comenius.* In: Comenius 1985, S. 223), schlägt Comenius eine Art Vorschule für Kinder von vier bis sechs Jahren vor. Die Mutterschule nennt er jetzt *Schule der Kindheit* und gliedert sie in sechs Klassen.

Auch für das Vorschulalter weist er auf die Bedeutung gemeinsamen Spielens und das Lernen durch das gemeinsame Spiel hin: *Denn unter Kindern vermag viel das gleiche Alter, gleiche Art, gleiche Gedanken ... Unter ihnen ist keine Herrschaft, kein Zwingen, keine Furcht, kein Schrecken, sondern gleiche Liebe, Aufrichtigkeit und ein freies Fragen von allem, was kommt, welches alles mangelt uns Alten, wenn wir mit Kindern umgehen wollen. Darum zweifele niemand, daß ein Kind dem andern seinen Verstand mehr schärfen kann, als sonst jemand.*[56]

Schon in der *Mutterschul* sind die drei Lernbereiche (*Glaube und Gottesfurcht, Sitten und Tugenden, Wissenschaft der Sprachen und allerlei Künsten*[57]), die für alle Schulen gelten, einzubeziehen, d.h. daß bereits Kleinkinder in die Anfänge allen Wissens eingeführt werden sollen. *Ist auch der Geist des Kindes ein Mikrokosmos, so muß seine Bildung auf jeder Stufe ein Ganzes sein und alle Bereiche des Wissens und des Seins schon umfassen.*[58] Die Ursache liegt darüber hinaus in der Bedeutung, die Comenius der frühen Erziehung und dem frühen Lernen beimißt. Dabei spielen zwei Aspekte eine wesentliche Rolle. Zum einen der Gedanke, daß nur die ersten Eindrücke dauerhaft bleiben. Diese ersten Erfahrungen haften sogar so fest, daß sie später nicht mehr umgebildet werden können und somit das ganze Leben bestimmen. *Aber junger Kinder Verstand, welcher sich erst formieret, ist einem Wachs gleich, in welches, was für ein Siegel erstlich eingedrücket wird und es darin verhärtet das hält es und nimmt kein anders an, es gehe denn mit großer Gewalt zu und wird doch nicht glatt*[59]. Der zweite Aspekt ist der, daß sowohl Erziehung als auch Lernen im frühen Alter für Erzieher und Kind leichter fällt und ist. *Es ist eine Eigenschaft alles dessen, was wächst, daß es im zarten Alter leicht gebildet und gebogen werden kann, wenn es aber hart geworden ist, den Gehorsam verweigert ... Sein Gehirn, das wir oben mit dem Wachs verglichen haben, da es die durch die Sinnesorgane einfallenden Bilder festhält, ist im Kindesalter noch ganz feucht und weich und zur Aufnahme aller Bilder, die ihm begegnen, fähig. Später wird es nur allmählich trockener und härter, so daß sich ihm die Dinge schwerer eindrücken und aufprägen, wie die Erfahrung lehrt.*[60]

---

Vgl. Krecker, M.: *Jan Amos Komenský über die Vorschulerziehung.* In: Barow-Bernstorff u.a. 1974, S. 66

56 Comenius 1962, S. 43

57 Ebd., S. 23

58 Flitner, A.: *Leben und Werk des Comenius.* In: Comenius 1985, S. 230

59 Comenius 1962, S. 67

60 Comenius 1985, S. 50/51

Die Notwendigkeit frühen Lernens ergibt sich aber auch aus dem Sinn des Lebens selbst. Da das Leben nicht mit Lernen, sondern mit Handeln zugebracht werden soll, will Comenius so früh wie möglich zu den Handlungen des Lebens anleiten. Er sieht allein im Lernen die Aufgabe der Kindheit und Jugend: *Damit der Mensch zur Menschlichkeit gebildet werden könne, hat Gott ihm die Jugendjahre gegeben, in denen er zu anderem ungeeignet und allein zur Bildung tauglich sein soll.*[61]

Zwei menschliche Verhaltensweisen, die J. A. Comenius kleinen Kindern zuschreibt, begünstigen die Möglichkeit des frühen Lernens. Die eine ist der Wissensdrang, den er dem Menschen eingepflanzt glaubt, und der schon im frühesten Kindesalter zutage tritt, die andere ist der Tätigkeitstrieb. Dieser Tätigkeitstrieb, der sich im Spiel ausdrückt, muß nur gelenkt werden. ... *nur damit sie etlichermaßen mit Verstand tun, was sie tun sollen, muß man ihnen dazu helfen und alles Tuns, wenn es gleich kindische*[62] *Dinge wären (wie man sie denn in andern nicht üben kann), ihnen ein Muster zeigen und sich also mit ihnen zu spielen nicht schämen.*[63] Das Spiel, als kindliche Form der Arbeit, ist auch für das Lernen von Bedeutung, es ist für Comenius sogar die einzige Form des Lernens in der *Mutterschul*: *Es ist sicherer, daß sich das Gehirn recht wohl setze, ehe es denn anfängt, geschäftig zu sein ... Drum was sie unterdessen bei der einheimischen Übung von sich selbst leicht und spielweise ergreifen können, damit* [soll] *man sich wohl contentieren.*[64]

Für alle Lernbereiche gibt Comenius im *Informatorium der Mutterschul* Hinweise und Anregungen, wie Kinder von der Geburt bis etwa zum sechsten Lebensjahr in die einzelnen Gebiete eingeführt und geübt werden können und bezieht darin auch die Musik ein. Er gibt genaue Anweisungen für die einzelnen Lebensjahre und weist einzelne musikalische Fähigkeiten einem bestimm-

61 Ebd., S. 51

62 Den Begriff *kindisch* verwendet Comenius im *Informatorium der Mutterschul* häufig. Vom Herausgeber wird er mit *kindlich* übersetzt (vgl. Comenius 1962, Anm. b, S. 41), ist jedoch m.E. zum Teil auch im Sinne von 'kindgemäß' zu sehen, denn Comenius benutzt diesen Begriff nicht nur im Zusammenhang mit Verhaltensweisen, Beschäftigungen und Fähigkeiten des Kindes, sondern auch für die Möglichkeit der Unterweisung, des Umgangs, der Arbeit oder Übung von und mit Kindern (vgl. z.B. ebd., S. 41, S. 43, S. 59, S. 65 und S. 72), im Sinne der Orientierung auf das Kind und der Anpassung an seine Fähigkeiten. Besonders deutlich wird dies in der Aussage *Denn wir gehen hie mit Kindern um und können anders nicht als kindisch hiebei verfahren.* Ebd., S. 65

63 Comenius 1962, S. 43

64 Ebd., S. 68

ten Alter zu. Die musikalische Äußerung des Kindes beginnt für Comenius mit der Geburt und besteht interessanterweise im Weinen und Schreien: *Weinen, sage ich, und klagen ist unsere erste Musica, welche man den Kindern nicht verwehren kann*[65]. Im weiteren Verlauf der musikalischen Entwicklung spielen dann aber nicht stimmliche Äußerungen, sondern das Gehör die wichtigere Rolle Das Interesse der Kinder an der Musik dokumentiert sich für Comenius im zweiten Lebensjahr am Aufmerksamwerden auf Klänge und Musik. *Im andern Jahr fängt die äußerliche Musica [an], den Kindern anmutig zu werden, nämlich das Singen, Geigen, Tschirren, Läuten, Zeigerschlagen und andere instrumenta musicalia. Darum soll man ihnen solche mitteilen, damit ihre Ohren und Gemüt zur Melodien gewöhnen.*[66] Auch im dritten Lebensjahr besteht die musikalische Betätigung der Kinder noch im Zuhören, wenngleich man sie gelegentlich auffordern soll, beim Singen von Gebeten mitzutun. Erst im vierten Jahr ist für Comenius *bei etlichen Kindern das Singen nicht unmöglich Ding; bei denen aber, die langsamer sind Musicam zu begreifen, kann es aufgeschoben werden*, und erst im fünften Lebensjahr *wird es Zeit, daß sie ihren Mund mit geistlichen Liedern und Gesängen auftun und anfangen, mit ihrer Stimme Gott, ihren Schöpfer, zu loben.*[67] Schon vorher aber (im vierten Lebensjahr) regt er an, den Kindern, besonders den Knaben, ein Instrument, z.B. Pfeife, Pauke oder Geige, in die Hand zu geben, *daß sie lernen pfeifen, klimpern und also ihr Gehör zu allerlei Melodien angeführet werden.*[68]

Die Liedbeispiele, die Comenius zum Singen der Kinder angibt, umfassen eine bis drei Strophen und werden von ihm für bestimmte Tagessituationen vorgeschlagen (z.B. ... *nach dem Morgengebet, Vor dem Essen, Nach dem Abendsegen*) und für sechsjährige an das Kirchenjahr gebunden (z.B. ... *um Weihnachten, In der Fasten, Um Ostern*[69]). Alle entstammen geistlichen Liedern, die, bis auf zwei Ausnahmen, von Comenius gekürzt bzw. Strophen offenbar der Situation entsprechend ausgewählt werden, vermutlich um das Fassungsvermögen des Gedächtnisses der Kinder nicht zu übersteigen.

Die Ausbildung des Gehörs, die den Anfang der musikpädagogischen Überlegungen Comenius' bildet und von ihm für die ersten Lebensjahre stark betont wird, dient letztlich nur der Vorbereitung auf das Singen, das das eigentliche

65 Ebd., S. 45
66 Ebd., S. 45/46
67 Ebd., S. 46
68 Ebd.
69 Ebd., S. 46-48. Zur Herkunft der Lieder und zur Angabe der aus ihnen verwendeten Strophen vgl. ebd., Anm. 16-26, S. 87/88

Ziel der musikalischen Ausbildung des Kindes darstellt. Auch das Singen steht im Dienst des Glaubens. Letzter Bezugspunkt ist Gott, wie in seiner gesamten Pädagogik: *... wird also Gottes Ruhm aus dem Munde der Unmündigen bereitet werden.*[70]

Der Ausgang von der Bildung des Gehörs und der spätere Übergang zum Singen entspricht den pädagogischen Richtlinien, die Comenius allgemein für die *Mutterschul* und anschließend für die Grundschule aufstellt. In der ersteren sollten mehr die äußeren Sinne geübt werden, in der Grundschule oder *Muttersprachschule* die inneren Sinne, das Vorstellungsvermögen und das Gedächtnis mit den ausführenden Organen Hand und Zunge u.a. durch Lesen, Schreiben, Zeichnen und Singen. Der Musikunterricht bleibt dementsprechend auf das Singen und Auswendiglernen von geistlichen Liedern reduziert. Gegenüber den ausführlichen Erläuterungen für den musikalischen Umgang mit Kindern in den ersten sechs Lebensjahren, der auf die Fähigkeiten jeder Altersstufe besonders eingeht, sind die Ausführungen über den Musikunterricht zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr nur sehr allgemein gehalten und geben, nicht für die einzelnen Altersstufen getrennt und eingebettet in die Intentionen für alle Wissensgebiete, nur das Ziel des Musikunterrichtes an. Die Kinder sollen in dieser Zeit lernen, *V. alle gebräuchlichen Melodien zu singen, begabtere Kinder auch die Anfänge der Figuralmusik;*

*VI. die Psalmen und geistlichen Lieder, welche in der Kirche des betreffenden Ortes gesungen werden, großenteils auswendig können, damit sie (wie der Apostel sagt), mit dem Lobe Gottes genährt, sich gegenseitig mit Psalmen, Lobgesängen und geistlichen Liedern belehren und ermahnen und Gott in ihrem Herzen lieblich singen können.*[71]

Noch unverbindlicher ist das Ziel des Musikunterrichtes für die Lateinschule gefaßt: Die Schüler sollen *praktisch und theoretisch fähige Musiker* werden.[72]

Der Schwerpunkt der Darstellung in der *Didactica magna* liegt auf der Beschreibung von allgemeinen Lehr- und Lerngrundsätzen, die, stärker als Comenius' musikpädagogische Überlegungen, auf den Musikunterricht bzw. die

70 Ebd., S. 49

71 Comenius 1985, S. 195

72 Ebd., S. 199. Der Grund für diese knappe Darstellung des Unterrichtsstoffes (nicht nur für den Musikunterricht, sondern für alle Fächer und Wissensgebiete) in der *Didactica magna* liegt m.E. darin, daß Comenius sowohl *Informatorien*, also Anleitungen für die Erzieher ähnlich dem *Informatorium der Mutterschul* für die übrigen Altersgruppen plante, als auch besondere Unterrichtsbücher für jede Klasse, die aber nicht überliefert sind. Vgl. Flitner, A.: *Leben und Werk des Comenius.* In: Comenius 1985, S. 230; Comenius 1985, S. 196 und Anm. 16, S. 77

Musikpädagogik der folgenden Zeit wirken. Oberster Grundsatz seiner Erziehungs- und Unterrichtsanweisungen ist, der Natur zu folgen. Aus der Beachtung dieses Grundsatzes ergibt sich zunächst die Wahl des richtigen Zeitpunktes. So wie die Natur *alles zu seiner Zeit* unternimmt, müsse auch die Bildung des Menschen im Knabenalter, *im Frühling des Lebens*, beginnen.[73] Wesentlicher im Hinblick auf die sich ändernde Sichtweise vom Kind erscheint aber die Rücksichtnahme auf die Fassungskraft des jeweiligen Alters und damit der Hinweis auf Altersbesonderheiten. J. A. Comenius verlangt, den Lehrstoff gemäß der Altersstufen so zu verteilen, daß nichts gelernt wird, was das jeweilige Fassungsvermögen der Kinder übersteigt. Er geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er fordert, dem Geist der Kinder nichts aufzuzwingen, *wonach er nicht aus freien Stücken - der Altersstufe und dem Ausbildungsgang entsprechend - verlangt.*[74]

Neben der Beachtung und Wahl des geeigneten Zeitpunktes und der Lernbereitschaft stellt Comenius eine Reihe weiterer didaktischer Überlegungen auf, die sich für ihn ebenfalls aus der Natur ableiten. Z.B. muß der Unterricht schrittweise vorgehen, vom Allgemeinen zum Besonderen und vom Leichten zum Schweren fortschreiten, immer bei derselben Methode bleiben, alles Neue auf dem Vorhergehenden aufbauen, nur Dinge von dauerndem Nutzen treiben und die Natur auch des einzelnen Kindes beachten.[75] Besondere Bedeutung erhalten die eigene Erfahrung und die Anschauung durch die Sinne. Wahres und zuverlässiges Wissen ist nur durch die Anschauung möglich. *Der Anfang der Kenntnis muß immer von den Sinnen ausgehen (denn nichts befindet sich in unserem Verstande, das nicht vorher in einem der Sinne gewesen wäre).*[76]

In der Betonung der Anschauung und der eigenen Erfahrung unterscheidet sich Comenius von den Humanisten, in der Hervorhebung der Freude und des Spiels beim Lernen stimmt er mit ihnen überein. Hinsichtlich der Vorstellungen von Kindsein zeigen sich wichtige Parallelen. Zwar ist der Hauptgrund für die Zuwendung zum Kind bei Comenius nicht dessen Unreife, aber die Unschuld des Kindes spielt bei der Bedeutung der frühen Erziehung für ihn eine wesentliche Rolle. Hingegen zeigt sich bei Comenius auch eine Wertschätzung der Kindheit an sich. Er weist darauf hin, die Kinder nicht wegen ihrer Unfertigkeit geringzuschätzen, da sie nicht nur Gottes Kinder, sondern auch als

73 Comenius 1985, S. 87/88
74 Ebd., S. 98
75 Vgl. ebd., S. 94, S. 97, S. 98, S. 108 und S. 133
76 Ebd., S. 135; vgl auch ebd., o.S. [*Vortrag*, S. 2]

Kinder schon Gottes Ebenbild sind; da sie der menschlichen Substanz und dem menschlichen Wesen entspringen, sind sie dem Erwachsenen gleichgestellt.[77] Nicht diese Wertschätzung der Kinder ist es jedoch, die sein Interesse an der frühen Erziehung begründet, sondern die Unschuld des Kindes und damit die Möglichkeit, besser, dauerhafter und leichter erzieherisch zu wirken: *Drum können die Kinder auch leichter als alle andern unterrichtet werden, da sie von üblen Gewohnheiten noch nicht besessen sind.*[78] Das Ziel der Erziehung, die Heilung des Menschengeschlechtes, läßt sich für Comenius nur durch die vorsichtige und sorgfältige Erziehung der Kinder erreichen, da die Entwöhnung von Gewohnheiten schwierig, ja fast unmöglich ist. Die einzige Möglichkeit der Umkehr für die Erwachsenen besteht darin, zum Urbild und Idealbild des Kindes zurückzukehren, sich die Kinder als Lehrer, Vorbild und Beispiel zu nehmen. *Aus diesem Grund befiehlt Christus uns Erwachsenen, umzukehren und zu werden wie die Kinder; ... und zu unserem früheren Zustand der Einfachheit, der Milde, der Demut, der Keuschheit und des Gehorsams usf. zurückzukehren.*[79] Das Kind verkörpert demnach bei Comenius einen Ur- und Idealzustand, es wird zum Heilsbringer, Lehrer und Erneuerer der Menschheit. Da von der richtigen Erziehung, dem richtigen Unterricht im Kindesalter und der richtigen Vorbereitung des Geistes das ganze übrige Leben abhängt,[80] zielt die gesamte Erziehung bei Comenius auf den späteren Nutzen. Wenngleich die Alterseigentümlichkeiten berücksichtigt werden geht Comenius schon im *Informatorium der Mutterschul* seltener auf Eigentümlichkeiten und Verhaltensweisen des Kindes ein, beschreibt eher, was es schon lernen oder können kann oder soll. Diese Tendenz verstärkt sich in der *Didactica magna*, in der Lehr- und Lerngrundsätze wichtiger als Fähigkeiten oder Verhaltensweisen des Kindes sind.

Die Wirkung J. A. Comenius' auf den Musikunterricht ist in der musikpädagogischen Geschichtsschreibung umstritten. Während W. Stahl und O. Riemer keine Förderung des Gesangunterrichts durch die Reformbestrebungen von Comenius erkennen und keinen Einfluß auf die Musikpädagogik feststellen, sieht G. Schünemann tiefe Einwirkungen der pädagogischen Reform auf den schulischen Musikunterricht.[81] Als ersten großen Methodiker im Sinne von

77 Vgl. Comenius 1962, S. 17-19 und S. 20
78 Comenius 1985, S. 20
79 Ebd.
80 Vgl. auch ebd., S. 62
81 Vgl. Stahl 1913, S. 16; Riemer 1983, S. 69 und Schünemann 1968, S. 191

Comenius nennt er Otto Gibelius, der von der Praxis ausgehend die Theorie nicht durch Auswendiglernen und die darauf folgende Anwendung, sondern durch Ableitung aus der Musik durch Erklären und Singen gewinnt und damit die gesamte bisherige Methodik von Grund aus umgestaltet habe.[82] Die Verdienste, die G. Schünemann den Schulmusikern in der Nachfolge von J. A. Comenius zuschreibt (*Umbildung des Unterrichtsstoffes und moderne Methodik belasten das Gedächtnis nicht mehr mit Regeln und Formeln, die Schüler können unmittelbar aus der Praxis zur Beherrschung der gesamten Musiktheorie gelangen. Diese Vereinfachung und eine aus dem Geiste der pädagogischen Reformer geborene Unterrichtsweise gefunden zu haben, das ist das Verdienst der Schulmusiker im Zeitalter der Stände- und Berufsbildung*[83]), setzen aber eigentlich nur eine Entwicklung fort, die sich schon lange Zeit vorher anbahnt und in deren Verlauf die Theorie zugunsten der Praxis immer mehr an Bedeutung verliert.[84] Auffällig ist jedoch, daß im Laufe des 17. Jahrhunderts die deutsche Sprache bei der Abfassung von Musiklehrbüchern an Geltung gewinnt und gegen Ende des Jahrhunderts lateinische Lehrbücher immer mehr abnehmen. In vielen dieser Schriften wird im Titel nicht nur auf die Zielgruppe hingewiesen (*Knabe, Jugend, junger Mensch*[85]), in einer Schrift sogar mit genauer

---

82 Vgl. Schünemann 1968, S. 191/192

83 Ebd., S. 199. Interessanterweise führt Riemer diese Entwicklung als Beleg dafür an, daß ein Einfluß von Ratke und Comenius auf den Musikunterricht nicht bestanden hat. Vgl. Riemer 1983, S. 69

84 Vgl. Kap. 2.2.1

85 Z.B. Büttner, E.: *Rudimenta Musica, oder teutscher Unterricht vor diejenigen Knaben, so noch jung und zu keinem Latein gewehnet.* 2. Ausgabe Jena 1625 (Coburg 1623). Titelangabe nach Becker 1964, Sp. 316;
Ebio, M.: *Isagoge Musica, das ist: Kurzer, jedoch gründlicher Unterricht, wie ein Knabe in kurzer Zeit, mit geringer Mühe Musicam lernen könne. Wobei zur Uebung 22 der vornehmsten und gewöhnlichsten Deutschen Kirchengesänge Lutheri, deren Melodien auch den kleinen Kindern bekannt, Fugenweise in Unisono gesetzt sind.* Hamburg 1651. Titelangabe nach Becker 1964, Sp. 287;
Marche, F. de la: *Synopsis Musica, oder kleiner Inhalt wie die Jugend und andere kürzlich und mit geringer Mühe in der Musica, auch Instrumenten abzurichten.* München 1656. Titelangabe nach Becker 1964, Sp. 287;
Profe, A.: *Compendium musicum, darin gewiesen wird, wie ein junger Mensch, in weniger Zeit, leichtlich und mit geringer Mühe, ohne einige Mutation, möge singen lernen.* Leipzig 1641. Titelangabe nach Becker 1964, Sp. 317;
Schmiedeknecht, J. M.: *Tyrocinium Musices, das ist: Erster Anfang zur Singe-Kunst, der anfahenden und Musik-liebenden Jugend zum Besten aufs kürzeste und deutlichste also verfasset.* Zum viertenmahle gedruckt Gotha 1710. Titelangabe nach Becker 1964, Sp. 290;

Altersangabe[86], sondern auch hervorgehoben, daß diese Lehrbücher geeignet sind, leicht und mit geringer Mühe oder auf kürzeste und einfachste Weise in das Gebiet der Musik einzuführen. Die Hinweise auf das Alter, für das diese Lehrbücher geeignet sein sollen, deuten darauf hin, daß der Versuch gemacht wird, Fassungskraft und Eigenarten des Kindes beim Lernen zu berücksichtigen.

Für die deutschen Schulen, in denen der Gesangunterricht im Laufe des 17. Jahrhunderts an Bedeutung zunimmt, läßt sich der Einfluß von Comenius vor allem im *Gothaer Schulmethodus* von 1642 erkennen. Es handelt sich um die erste Elementarschulordnung, die Lehranweisungen für alle Fächer, auch für den Gesangunterricht, gibt, die *ersten systematischen Richtlinien für den Musikunterricht an der Volksschule.*[87] In der Anlage folgt der *Schulmethodus,* der den Unterricht nach Noten im Gegensatz zum bloßen Gehörsingen vorsieht, dem Musikunterricht an der Lateinschule. *Er führt vom Gehörsingen zur Figuralmusik, vom Leichten zum Schweren, vom Nachsingen zur bewußten Tonvorstellung und zum Blattsingen.*[88] Während sich Auswahl und Anordnung der Choräle beim Figuralgesang nach methodischen Prinzipien richten, erfolgen sie beim Gehörsingen allein nach dem praktischen Bedarf. Der Einfluß der Kirche läßt sich auch an den Zielen des *Schulmethodus* ablesen, die stark an Comenius' Vorstellungen orientiert sind: *Die Pflanzung und Erhaltung christlicher Lehre und Zucht* und *die Anpflanzung nützlicher Fertigkeiten und notwendiger Erkenntnis von natürlichen und politischen Dingen.*[89]

Auch in späteren Schulordnungen wird auf das Lernen geistlicher Gesänge der größte Wert gelegt; die Ausrichtung der deutschen Schule auf die Erziehung zum christlich-kirchlichen Leben bleibt bestehen. Die aktive Teilnahme

---

Staden, S. T.: *Rudimentum Musicum, das ist: Kurze Unterweisung des Singens, für die liebe Jugend, und die, so noch keinen Anfang haben, auf das einfältigst und kürzeste zusammengetragen.* 3. Aufl. Nürnberg 1663 (1636). Titelangabe nach Becker 1964, Sp. 317

86 Gradenthaler, H.: *Horologium Musicum. Treu- wohlgemeinter Rath, vermittelst welches ein junger Knab von neun oder zehenthalb Jahren mit Lust und geringer Mühe in kürzester Zeit den Grund der edlen Musik und Singkunst lernen und fassen kann. Gott zu der vordersten Ehren und der Lieben Jugend zum Besten klar und deutlich vorgeschrieben und verfertigt von einem Liebhaber derselben.* 2. Aufl. Nürnberg 1687 (Regensburg 1676. Ohne Namen des Verfassers). Titelangabe nach Becker 1964, Sp. 318

87 Schünemann 1968, S. 216, vgl. auch Stahl 1913, S. 18

88 Schünemann 1968, S. 216

89 Paulsen, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts.* 3. Aufl. 1919. Band I, S. 496. Zitiert nach Schünemann 1968 , S. 212

am Gottesdienst ist und bleibt eigentlicher Ausgangspunkt und Ziel des Gesangunterrichts. Der theoretische Unterricht lehnt sich an den der Lateinschule an, eine eigenständige Volksschulmethodik entwickelt sich nicht. Für die Lateinschule suchen Methodiker im Sinne von Comenius zwar nach Erleichterung und Vereinfachung, dies führt jedoch nicht zur inhaltlichen Umgestaltung des Musikunterrichts, die an Fähigkeiten oder Fertigkeiten bestimmter Altersstufen orientiert ist. Die Wirkung Comenius' beschränkt sich für den Musikunterricht auf die Annahme einiger methodischer Grundsätze, führt aber nicht zu einem Nachdenken über das Kind oder die Angemessenheit bzw. Kindgemäßheit von Unterrichtsinhalten.

Die Ansätze zum vorschulischen Musizieren, die J. A. Comenius im *Informatorium der Mutterschul* aufzeigt, werden von Musikpädagogen nicht aufgegriffen; das Kleinkind spielt in den musikpädagogischen Überlegungen der folgenden Zeit keine Rolle.

### 2.2.3 Pietismus

Gegen Ende des 17. Jahrhunderts und bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts wird die Pädagogik weitgehend durch den Einfluß des Pietismus und dessen bedeutendsten Vertreter August Hermann Francke geprägt. Die pädagogische Hauptschrift des Pietismus, deren Titel das Erziehungsziel und die Rangordnung der Werte anzeigt, ist Franckes 1702 erschienener *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.* Die Erziehung des Kindes zur Gottseligkeit bedeute zunächst wesentlich, dessen natürlichen Eigenwillen zu brechen.[90]

Dies gilt schon für das kleine Kind, das A. H. Francke in seine Erziehungsvorschriften einbezieht. Schon dem kleinen Kind muß der Müßiggang abgewöhnt werden. Es lernt, seine Zeit mit nützlichen Dingen zuzubringen, unnützes Spielen ist nicht gestattet.[91] A. Göpel hält bei Francke theologische Erwägungen für wichtiger als pädagogische Erfahrungen; in den sich daraus ergebenden Widersprüchen der Anweisungen liegt nach seiner Meinung *keine Verkennung der kindlichen Natur vor, sondern die Meinung, in der Erziehung allen natürlichen Hemmungen zum Trotz, das Werk der Heiligung äußerst früh*

90 Francke, A. H.: *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.* In: Francke 1957, S. 15; vgl. auch ebd., S. 17

91 Vgl. ebd., S. 34

*zu beginnen, um damit der ursprünglich bösen Natur des Kindes entgegenzutreten.*[92] Die Liebe zum Theater, zur Dichtung und Musik erscheint Francke sündhaft, gegenüber der Musikausübung in jungen Jahren ist er mißtrauisch, da dadurch *viele Gelegenheit zu einem liederlichen Wesen ensteht*[93]. So findet sich im Pietismus zwar eine Hinwendung des Interesses auch auf das kleine Kind, aber nicht im Sinne der Berücksichtigung seiner Eigenart. Verbunden damit ist die Ablehnung von musikalischer Tätigkeit für diese Altersgruppe.

Trotz Franckes ablehnender Haltung gegenüber der Musik sieht seine Schulordnung von 1702 Musikunterricht an den deutschen Schulen vor, der, in naher Verwandtschaft zum *Gothaer Schulmethodus*, für die Knaben zum Singen nach Noten führen soll. Die Notenkenntnis wird möglichst bald dem Liedersingen nutzbar gemacht und das religiöse Lied bleibt im Mittelpunkt des Gesangunterrichts. Bei den Mädchen reicht es aus, wenn sie die Kirchengesänge andächtig singen lernen und den Text erfassen.[94]

A. H. Franckes Bestimmungen wirken auf die folgenden Verordnungen und Instruktionen ein. Die enge Verbindung von Gesangunterricht und Kirche bleibt erhalten, Zweck und Aufgabe des Gesangunterrichts werden durch die Belange der Kirche bestimmt.

Die Einwirkung des Pietismus auf das Schulwesen dauert bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an, erst in den letzten dreißig Jahren jenes Jahrhunderts setzen sich Tendenzen der Aufklärung gegenüber dem Pietismus durch.

### 2.2.4 Geistliche Kinderlieder des 16. und 17. Jahrhunderts

Musikunterricht besteht bis zum 18. Jahrhundert, wie sich aus der bisherigen Darstellung ergibt, vor allem für die jüngeren Schüler der Lateinschule und der deutschen Schulen aus Singen. Eine wichtige Aussage über Vorstellungen von Kindsein läßt sich demnach durch das verwendete bzw. vorhandene Liedmaterial gewinnen. Die Feststellung, daß fast ausnahmslos geistliche Lieder im Musikunterricht eingesetzt werden, schließt nicht aus, daß es sich dabei um Lieder von Kindern oder um eigens für Kinder gedichtete und komponierte

92 Göpel 1935, S. 11

93 Francke, A. H.: *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.* In: Francke 1957, S. 33

94 Vgl. Francke, A. H.: *Ordnung und Lehrart im Waisenhaus.* In: Francke 1957, S. 73 ff.

Lieder handelt, aus deren Text und Melodie sich wesentlich Aufschlüsse über Vorstellungen von Kindsein ziehen lassen.

Hans-Bruno Ernst, der dem einstimmigen deutschen geistlichen Kinderlied des 16. Jahrhunderts eine ausführliche Untersuchung widmet, findet für diese Zeit keine Belege von weltlichen Gesängen für Kinder, hält allerdings eine strikte Trennung zwischen geistlichen und weltlichen Liedern im 16. Jahrhundert weder für möglich noch für sinnvoll. *Die Ausrichtung auf ein religiös fundiertes Leben auf der einen Seite und auch die besondere Sicht des Kindes auf der anderen Seite können sicher zunächst als Gründe dafür gelten, daß ein "weltliches Kinderlied" in unserem heutigen Sinn für das 16. Jahrhundert in musikschriftlichen Zeugnissen nicht vorliegt.*[95] Als Quellen für geistliche Kinderlieder, die von Erwachsenen verfaßt und aufgeschrieben wurden, erweisen sich Gesangbücher und Kirchenlieddrucke als besonders ergiebig; bei beiden finden sich Gesänge der Kinder als Einzeltitel oder zu Sammlungen zusammengestellt.[96] Problematisch erscheint allerdings die eindeutige Einstufung der Lieder nach ihrer tatsächlichen Bestimmung für Kinder. Die wenigsten der gefundenen Lieder werden von den Autoren oder Herausgebern mit dem Terminus 'Kinderlied' bezeichnet, es überwiegen Lieder, die ohne diesen Terminus für Kinder bestimmt sind.[97]

Ein Großteil der Lieder wird mit Melodien überliefert; es kommen zwar auch Überlieferungen mit Melodieverweis oder ohne Melodieangabe vor, *aber die Tendenz, den Gesängen der Kinder entweder durch eigene oder entlehnte Melodie auch ein gewisses melodisches Gewicht zu geben, überwiegt.*[98] Interessanterweise findet sich der Terminus 'Kinderlied' am häufigsten bei Liedern, die mit Melodie überliefert werden, d.h. die expressis verbis Kindern zugewiesenen Lieder versuchen dem Kind auch musikalisch gerecht zu werden. Für die Herkunft der Weisen gibt Ernst drei Hauptquellen an: Sie entstammen aus der Gregorianik, aus weltlichen Volksliedern des 16. Jahrhunderts oder geistlichen Volks- und Kirchenliedern des 16. Jahrhunderts, jedoch lassen sich charakte-

95 Ernst 1985, S. 10. Daß sich bei Schünemann durchaus Belege für die Pflege von weltlichen Liedern finden, liegt wohl an der unterschiedlichen Einordnung der beiden Autoren. Ernst zählt z.B. die Lieder zum Gregoriusfest, aber auch Tages- und Jahreszeitenlieder sowie Schullieder zu den geistlichen Kinderliedern (vgl. Ernst 1985, S. 19-21 bzw. S. 59-60), da auch diesen Liedern eine religiöse Wendung gegeben wird. Vgl. dazu auch Tolle 1936, S. 79/80

96 Vgl. Ernst 1985, S. 29. Als wesentlichste Autoren nennt Ernst Nicolaus Hermann, Valten Vogt, Martin Luther und die Böhmischen Brüder. Vgl. ebd., S. 46 und S. 167

97 Vgl. ebd., S. 33

98 Ebd., S. 34

ristische Merkmale der geistlichen Kinderlieder feststellen, die diesen ein eigenes Gepräge geben und sie von den deutschen Kirchenliedern der Zeit unterscheiden. Am auffälligsten ist für Ernst *eine gewisse Einfachheit der Gestaltung ... die so an den Kirchenliedern im allgemeinen nicht festzustellen ist.*[99] Für die Melodien lasse sich diese Einfachheit in deren geringem Ambitus, ihrer Geringstufigkeit, der Bevorzugung von Tonwiederholungen oder kleiner Tonschritte und der Vermeidung von Sprüngen, sowie der Betonung der Töne des Grunddreiklanges nachweisen, für den Rhythmus durch weitgehenden Verzicht auf Melismen und den Wechsel zwischen meist nur zwei verschiedenen Notenwerten, für die metrische und formale Gestaltung durch die überwiegende Verwendung des Tempus imperfectum diminutum und die klare Einteilung in meist gleichlange Melodiezeilen, sowie die Gliederung der Strophen durch den Gebrauch einfacher Lied- oder Reihenformen wie ABAB oder ABCA; mehrstimmige Lieder, die sich an Kinder wenden, fänden sich nur vereinzelt.[100] Wesentlicher als die besondere musikalische Gestaltung der geistlichen Kinderlieder, die sich an der oben beschriebenen Einfachheit dokumentiert und durch die offensichtlich Rücksicht auf die musikalischen Fähigkeiten der Kinder genommen wird, erscheint die Feststellung, daß sich in unterschiedlichen Sammlungen und von verschiedenen Liedautoren unter den geistlichen Liedern für Kinder zahlreiche bewegungsbetonte melodische Vorlagen und Tanzlieder feststellen lassen, wodurch für Ernst der *Schluß auf die kindliche Eigenart des Bewegungsdranges, der Spielfreude und der Tanzlust* naheliegt.[101]

Die Einfachheit in der Gestaltung beschränkt sich nicht auf Melodie und Rhythmus, sie spiegelt sich auch in der Textgestaltung und Sprache wieder. Die meist mehrstrophigen Texte sind *sehr häufig nur vierzeilig, meistens paarig gereimt und pro Zeile überwiegend achtsilbig.*[102] Die Sprache versucht durch Verkleinerungssilben, Gebrauch von Bildern oder Texte, die die Kinder sprechen lassen, sich besonders an Kinder zu wenden.[103] Inhaltlich reicht das Spektrum der Lieder sehr weit, von Wiegenliedern über Tanzlieder, Tischge-

99 Ebd., S. 171. Göpel kommt in seiner Darstellung der Kinderlieder dieser Zeit hinsichtlich der Melodie zu den gleichen Ergebnissen. Vgl. Göpel 1935, S. 27 und S. 28

100 Vgl. Ernst 1985, S. 171, S. 168 und S. 26

101 Ebd., S. 170

102 Ernst 1985, S. 168

103 Vgl. ebd., S. 171 und S. 173/174. Vahle schreibt die erste Verwendung des Diminutivs in einem schriftlich tradierten Text für Kinder Luther zu. Vgl. Vahle 1992, S. 28/29

sänge, Brautlieder, Schullieder, Arbeitslieder, bis zu Tages- und Jahreszeitenliedern, Wetterliedern, Lieder zur Abwendung von Krieg, Krankheit und Hungersnot, Lieder zur Mitfeier des Kirchenjahres und Katechismusliedern.[104]

Die Vorstellung vom Kind als unfertigem Menschen, der erst moralisch gemacht und durch Lernen erzogen werden muß, die die Pädagogik des 16. Jahrhunderts durchzieht, läßt sich auch aus den Liedtexten ablesen. Das erzieherische Grundanliegen der Lieder ist religiös fundiert; sie sollen die Kinder sittlich-geistig und geistlich höherführen. Besonders anschaulich läßt sich nach H.-B. Ernst die Rolle der Kinder am Beispiel des Liedes *Ir Kinderlein gehorsam seid* von Nicolaus Herman ablesen: *Das Lied zeigt die Kinder eingebunden in die strenge Erziehungszucht und die von Gott abgeleitete Ordnung, gefordert und durchgehalten von mächtigen Eltern und Lehrern. Kind sein heißt hier vor allem gehorsam sein, lernen. Kindheit ist hier kein eigenwertiges Stadium, sondern ein Abschnitt, der in der richtigen Weise, als Weg zum Erwachsenensein und Gott-wohlgefällig-sein, durchlaufen werden muß; ein Lebensabschnitt, der erst zum Eigentlichen hinführen soll, durch Lernen. Vor allem durch Lernen und Gehorsam wird man dann einmal zeitliches und ewiges Glück erlangen.*[105] Bitten um die Erhaltung von Schule, Kirche, Staat und Obrigkeit gewöhnen die Kinder frühzeitig, sich freiwillig im Gemeinwesen unterzuordnen; Strafen für Unfolgsamkeit und Ungehorsam werden in einigen Liedern drastisch veranschaulicht.[106]

Bei der Einübung der genannten Erziehungsziele spielt das Lied bzw. das Singen eine nicht unwesentliche Rolle. Es gilt im 16. Jahrhundert als Grundbestandteil der Erziehung. Die Vorstellung, durch Liedtexte bzw. durch Singen besonders gut und dauerhaft erziehen zu können, läßt den Gesang zu einem wesentlichen Erziehungsmittel werden. Begünstigt wird dieser Umstand durch die Neigung zur Musik, die man den Kindern von Natur aus zuschreibt, ... *daraus erfolget dieser nutz, das die Jugent (die sonst lust vnd freud von natur*

---

104 Vgl. Ernst 1985, S. 59/60 und Tolle 1936, S. 69-78

105 Ernst 1985, S. 48. Text und Melodie bei Ernst 1985, S. 49/50. Quelle: Nicolaus Herman: *Die Haustafel / darinn eim jeden angezeigt wird / wie er sich in seinem stand verhalten sol. Inn ein gesang gefasset / zu singen oder zu lesen / Lieblich und lüstig.* Durch Nicolaum Herman im Jochimsthal. Gedruckt zu Wittemberg durch Georgen Rhawen Erben. 1562. Titel zitiert nach Ameln, K. u.a. (Hg.): *Das deutsche Kirchenlied. DKL.* Band 1. Teil 1: *Verzeichnis der Drucke.* Kassel u.a. 1975, S. 54 = *Internationales Quellenlexikon der Musik* (Hg. von der Internationalen Gesellschaft für Musikwissenschaft und der Internationalen Vereinigung der Musikbibliotheken) Band B/VIII/I

106 Vgl. Tolle 1936, S. 76 und S. 70/71

*zu Gesengen hat, dieselben auch ehe fesset vnd länger behelt, denn was sonst greredt oder geschrieben jnen fürgehalten wird) ...*[107] und die es auch ermöglicht und notwendig macht, schon früh mit der christlichen Erziehung zu beginnen: *Denselbigen lieben Kindern, der zarten Jugent, hab ich in sonderheit hiemit dienen wöllen, damit sie die Euangelia nicht allein hersagen, sondern auch singen lerneten. Denn das junge Volck von natur zum singen geneiget ist, Vnd ist zu besorgen, wo sie in irer Jugend nicht an Christliche Lieder gewehnet werden, das sie etwan an leichtfertige geraten möchten.*[108] Dies zu verhüten dienen auch die Kontrafakturen. Beliebte und bekannte weltliche Lieder werden in Psalmen oder Lobgesänge verwandelt oder mit lehrhaften Texten versehen, um eben diese Beliebtheit und Bekanntheit zur Verbreitung der protestantischen Lehre zu nutzen und Gassenhauer zu verdrängen. Gerade weil die Musik den Eindruck des Textes verstärkt, ist es zum einen Pflicht, vor allem die Jugend auf diese Weise vor schlechten Texten zu bewahren, andererseits glaubt man die kindliche Freude durch den Frohsinn und die Fröhlichkeit der weltlichen Melodien erhalten zu können.[109]

Die Erziehung gilt nicht allein den Kindern, auch die Erwachsenen werden in die Belehrung eingebunden, neben Schule und Kirche werden auch der häusliche und persönliche Bereich einbezogen. *Das Menschenleben sollte über den Gesang der Kinder und jungen Leute christianisiert und auch im neuen Geiste auf das Evangelium ausgerichtet werden. Der Alltag, der Festtag, der Tageslauf, das Spiel und der Tanz sollten davon erfaßt werden.*[110] Die Kinder

---

107 Herman, N.: *Die Sontags Euangelia vber das gan- / tæ Jar / In Gesenge verfasset / Für die Kinder vnd Christlichen Haußveter / Durch Nicolaum Herman in Jochimsthal. / Ein Bericht vff was thon vnd Melodey ein jedes mag gesung- / gen werden. Mit einer Vorrede D. Pauli / Eberi Pfarrhers der Kirchen / zu Witteberg.* Witteberg 1560. Titel zitiert nach Ameln, K. u.a. (Hg.): *Das deutsche Kirchenlied. DKL.* Band 1. Teil 1: *Verzeichnis der Drucke.* Kassel u.a. 1975, S. 54 = *Internationales Quellenlexikon der Musik* (Hg. von der Internationalen Gesellschaft für Musikwissenschaft und der Internationalen Vereinigung der Musikbibliotheken) Band B/VIII/I. Vorwort von N. Hermann. Zitiert nach Ernst 1985, S. 40

108 Ebd. Zitiert nach Ernst 1985, S. 113

109 Vgl. Tolle 1936, S. 5-7 und S. 82

110 Ernst 1985, S. 60. Dies gilt hauptsächlich für die protestantische Kirche. Die Mehrzahl der von Ernst gefundenen Kinderlieder stammt von reformatorischen Autoren (vgl. Ernst 1985, S. 164/165), während die katholischen Kinderlieder eher als Reaktion darauf gewertet werden. Vgl. Ernst 1985, S. 69; vgl. aber auch Göpel 1935, S. 29. In diesem Sinne wäre Luther der eigentliche Schöpfer des geistlichen Kinderliedes des 16. Jahrhunderts. *Und auch die wenigen katholischen Lieder für Kinder aus dem 16. Jahrhundert kann man als direkte oder indirekte Antwort ... auf*

und ihre Lieder werden indirekt zur Unterweisung der Gemeinde gebraucht, sie *bildeten ja auf diese Art die sichere Gewähr für die Weitergabe und Erhaltung der Lehre.*[111] A. Göpel geht in der Bewertung dieses Umstandes sogar so weit, alle schulmusikalische Betätigung nur im Dienst der Erwachsenen zu sehen.[112]

Im 17. Jahrhundert bleibt das Kinderlied Mittel zur religiösen Erziehung. Das Liedgut des 16. Jahrhunderts behält weiterhin seine Bedeutung. Die Lieder, die Comenius in seinem *Informatorium der Mutterschul* zum Singen mit Kindern empfiehlt, wurden, mit einer Ausnahme aus dem 15. Jahrhundert, im 16. Jahrhundert geschrieben oder gedruckt.[113] Etwa die Hälfte dieser Lieder stammt von Martin Luther oder aus den Gesangbüchern der Böhmischen Brüder, die auch H.-B. Ernst als wesentliche Autoren bzw. Quellen für geistliche Kinderlieder des 16. Jahrhunderts benennt. Lieder von Nicolaus Herman, die bei Ernst den zahlenmäßig größten Anteil der gefundenen Lieder ausmachen, kommen bei Comenius nicht vor. Die Tatsache, daß die meisten der von Comenius vorgeschlagenen Lieder zu den bei Ernst als Kinderlieder oder Gesänge für Kinder eingestuften gehören,[114] zeigt die Bemühung, bei der Auswahl der Lieder die kindliche Fassungskraft und seine musikalischen Fähigkeiten zu berücksichtigen und auf das Kind einzugehen. Sicherlich nicht zuletzt, weil die durch das Lied angestrebte religiöse Erziehung, mit der, wie auch mit dem Singen, früh begonnen werden muß, nur dann erfolgreich sein kann.

Im Laufe des 17. Jahrhunderts erkennt A. Göpel einen Wandel im Charakter des Kinderliedes, der sich im 18. Jahrhundert fortsetze. Es bleibe zwar religiös, trete aber mehr zu den Geschehnissen des Alltags in Beziehung und werde subjektiver.[115] Im Kinderlied der Pietisten tritt dieser Subjektivismus dann ganz in den Vordergrund. Auch hier bleibt das Lied Mittel zur religiösen Belehrung. Selbstverständlich werden weltliche Lieder für Kinder vollständig ausgeschlossen, sogar Weihnachtslieder werden in den Gesangbüchern ersetzt durch Lieder mit mystischer Grundstimmung. Daneben durchzieht der ständige

---

*die durch Luther verstärkt in Gang gekommene Hinwendung zum Kind durch eigene Gesänge für Kinder bezeichnen.* Ernst 1985, S. 69

111 Ernst 1985, S. 38

112 Vgl. Göpel 1935, S. 26

113 Vgl. Comenius 1962, Anm. zu Kap. VII, S. 87-88

114 Vgl. ebd., Anm. zu Kap. VII, S. 87-88 und Ernst 1985, S. 179-209

115 Göpel 1935, S. 63

Hinweis auf das Leben nach dem Tod und dessen Vorbereitung die Kinderlieder der Pietisten.[116]

Eine wichtige Gruppe der pietistischen Lieder bilden die Katechismuslieder, die aus der Anschauung heraus entstehen, daß Tugend gelehrt werden kann und, da damit früh begonnen werden muß, sich auch schon an kleine Kinder richten. Die Melodien dienen dem besseren Verständnis des Textes, man glaubt, daß *die deutliche und gründliche Erklärung des Katechismus durch eine Melodie leichter zu erfassen sei.*[117] Dies mag auch der Grund dafür sein, daß es trotz des moralischen Vorbehaltes der Pietisten gegen die Musik Kinderlieder gibt und musikalische Betätigung an den Schulen stattfinden muß. Die Melodien spielen eine untergeordnete Rolle. Da die Texte für die Kinder oft schwer verständlich sind,[118] werden zur Erleichterung des Singens nur eine kleine Anzahl von Melodien benutzt, denen alle Texte angepaßt werden,[119] d.h. daß die Melodie an sich im Grunde völlig unwichtig ist und nur als Trägerin des Textes, auf den sie aber nicht besonders abgestimmt werden muß, ihre Bedeutung erhält.

Alle ursprünglich in notierter Form vorliegenden Kinderlieder des 16. bis etwa zur Mitte des 18. Jahrhunderts haben letztlich den Zweck, die religiöse und sittliche Erziehung des Kindes zu fördern und zu unterstützen. Sie spiegeln die Erziehungsziele der jeweiligen Epoche. Man bemüht sich, eigene Lieder für Kinder zu schreiben, deren Texte Kinder ansprechen sollen und die die Vorstellungswelt der Kinder berücksichtigen. Auch Melodien werden in diesem Sinn ausgesucht oder gestaltet, d.h. man schreibt dem Kind bestimmte musikalische Fähigkeiten zu, aber auch eine bestimmte musikalische Eigenart und musikalische Vorlieben, denn nicht nur die Einfachheit unterscheidet das

116 Vgl. ebd., S. 32-35

117 Starck, J.: *Speners gottgeheiligte Singeschule.* Frankfurt 1733, o.S. Zitiert nach Göpel 1935, S. 33

118 Göpel spricht von Texten, *die dem Gemüt des Kindes ganz und gar nicht entsprechen.* Göpel 1935, S. 32. Sigrid Abel-Struth stellt heraus, daß die religiöse Belehrung durch das Lied im Pietismus ohne Rücksicht auf die Verständnisfähigkeit des Kindes erfolge. Abel-Struth 1985, S. 194/195.

119 Vgl. Göpel 1935, S. 33. Auch im 16. Jahrhundert werden oft mehrere Texte auf eine Melodie gesungen oder für einen Text wahlweise verschiedene Melodien angegeben, damit die dem jeweiligen Sänger bekannte ausgesucht werden kann. Vgl. Ernst 1985, S. 132/133 und S. 148/149. Allerdings scheint diese Praxis nicht so ausgeweitet worden zu sein, wie zu Beginn des 18. Jahrhunderts, wo zum Teil fünfzig und mehr Texte auf eine Melodie gedichtet werden. Vgl. Göpel 1935, S. 33

geistliche Kinderlied von anderen Kirchenliedern, sondern auch die größere Nähe zu Volks- und Tanzliedern.

Offen bleibt allerdings die Frage, ob diese speziell für Kinder gedichteten und komponierten geistlichen Kinderlieder im Musikunterricht der Schule überhaupt aufgenommen und gelernt werden. H.-B. Ernst stellt fest, daß in Schul- und Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts zwar die Bedeutung des Gesanges für das Erziehungs- und Bildungswesen betont wird, konkrete Bezüge zum Kinderlied oder zu Gesängen für Kinder aber kaum genommen werden.[120]

120 Vgl. Ernst 1985, S. 35/36

# 3 Kind und Musik von der Mitte des 18. bis zum beginnenden 19. Jahrhundert

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstehen unter dem Einfluß der philanthropischen Pädagogen zum ersten Mal speziell für Kinder komponierte weltliche Lieder. Vielfach wird darin, sowie im Wirksamwerden der philanthropischen Ideen in der Musikpädagogik überhaupt, ein Einschnitt in deren Geschichte und auch in der Hinwendung zum Kind erkannt.[1] Im folgenden Kapitel soll untersucht werden, ob dieser Einschnitt tatsächlich von großer Bedeutung für einen Wandel der Vorstellung von Kindsein und der Einstellung zum Kind im Musikunterricht ist, denn auch die bereits vor dem 18. Jahrhundert gedichteten und komponierten religiösen Kinderlieder versuchen an die kindliche Vorstellungswelt und die musikalischen Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen.

## 3.1 Pädagogische Ideen und ihr Einfluß auf den Musikunterricht

### 3.1.1 Eigenwert der Kindheit und erzieherische Bedeutung des Spiels bei J. Locke

Der Wandel, der sich am Ende des 18. Jahrhunderts in der Einstellung zum Kind zeigt und besonders in der philanthropischen Pädagogik ausprägt, erfolgt nicht plötzlich, sondern basiert auf Ideen, die in das 17. Jahrhundert zurückreichen. 1693 erscheint das Werk *Gedanken über Erziehung* von John Locke, das bereits 1710 in die deutsche Sprache übersetzt wird. In seinem pädagogischen Hauptwerk formuliert er Anschauungen, die auf die philanthropische Bewegung einwirken und mit dieser in Deutschland in der Erziehung wirksam werden.

John Locke schreibt der Erziehung große Bedeutung zu, der Mensch ist das, was er ist, durch die Erziehung: ... *und ich darf wohl sagen, daß von zehn*

1 Vgl. z.B. Göpel 1935, S. 13 und S. 14; Schünemann 1968, S. 260/261 und S. 276 und Scholl 1978, S. 18

*Menschen, denen wir begegnen, neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnütz, durch ihre Erziehung sind. Sie ist es, welche die großen Unterschiede unter den Menschen schafft.*[2] Wie Comenius hebt auch er die Bedeutsamkeit der Eindrücke auf die frühe Kindheit hervor, die wesentliche und dauerhafte Folgen für die Erziehung haben, so wie sich Fehler in der Erziehung durch alle Abschnitte des Lebens ziehen. Auch er geht davon aus, daß Kinder beeinflußbar sind und durch den Erzieher gelenkt werden können. Allerdings sind dieser Beeinflussung Grenzen gesetzt. Die Grundlage des Charakters[3] eines Menschen kann nicht völlig geändert werden; bestimmte Charakterzüge sind den Gemütern der Menschen durch Gott aufgeprägt, bestimmte Anlagen sind den Kindern vorgegeben. Aufgabe des Erziehers ist es, das Kind zu beobachten und aus der Beobachtung Schlüsse für seine erzieherischen Maßnahmen zu ziehen: *Wer also mit Kindern zu tun hat, sollte ihre Natur und Ihre Fähigkeiten wohl studieren und durch häufige Versuche zu erkennen suchen, in welche Richtung sie von sich aus streben und was ihnen gemäß ist; er sollte beobachten, was ihnen an Inhalten angeboren ist, wie man es fördern kann und wofür es geeignet ist ... Denn in vielen Fällen ist das, was wir tun können oder erstreben sollten, das Beste aus dem zu machen, was die Natur ihnen verliehen hat.*[4] Beobachtung des Kindes und Unterstützung und Förderung der natürlichen Anlagen sind jedoch nur eine Aufgabe der Erziehung, eine andere ist es, den Tendenzen der natürlichen Anlagen entgegenzuwirken und diese aufzuheben, sollten sie den Zögling dazu bringen, vom Weg der Tugend abzuweichen. Diesen Gegensatz, den Locke einen *scheinbaren* nennt, zu versöhnen, ist für ihn das *wahre Geheimnis der Erziehung.*[5]

Die Aufgaben, die Locke dem Erzieher stellt, erfordern ständige Aufmerksamkeit und Hinwendung zu einem einzelnen Kind. Dies ist einer der Gründe, warum er die häusliche Erziehung der Schule vorzieht. Höchstes Ziel der Erziehung ist die Tugend, weitere untergeordnete Ziele sind Lebensklugheit, Lebensart und Kenntnisse. Ein wesentlicher Aspekt in der Auswahl des Lernstoffes liegt in der Nützlichkeit und Bedeutsamkeit für das weitere Leben.[6]

---

2 Locke 1962, S. 8

3 Der Herausgeber H. Wohlers weist an anderer Stelle darauf hin, daß der Begriff *Character* bei Locke noch nicht die Bedeutung von Charakter im Sinne der Psychologie habe, sondern im Sinne von Eigenschaft zu verstehen sei. Vgl. Locke 1962, Anm. 24, S. 171

4 Locke 1962, S. 41

5 Ebd., S. 32

6 Die *Gedanken über Erziehung* gelten nicht der Erziehung im allgemeinen sondern sind für die Erziehung des *Gentleman* geschrieben. Dennoch sind viele der Gedanken

Zu den nutzlosen und unnötigen Dingen gehört die Musik, womit bei Locke das Erlernen von Instrumenten gemeint ist. Während das Tanzen durchaus zu den bedeutungsvollen und wichtigen Dingen zählt,[7] ist die Anstrengung, die ein zukünftiger *Gentleman* auf die Musikausübung verwendet, unnütz: *... auf gewissen Instrumenten gut fertig zu werden, wird von manchen Leuten sehr geschätzt. Darin aber auch nur eine bescheidene Fertigkeit zu erlangen, bedeutet für einen jungen Mann so viel Zeitverschwendung und führt ihn häufig in so seltsame Gesellschaft, daß manche meinen, man sollte lieber darauf verzichten; und ich habe unter den befähigtern Männern des praktischen Lebens selten gehört, daß jemand wegen seines musikalischen Könnens gelobt oder geschätzt worden ist, daß ich glaube, unter allen Dingen, die je in der Liste der Fertigkeiten aufgeführt worden sind, kann ich der Musik den letzten Platz anweisen.*[8] Begründet wird diese Ablehnung demnach damit, daß der Mensch in seinem kurzen Leben nicht alles lernen kann und sich somit auf Dinge von größtem Nutzen und größter Wichtigkeit beschränken muß.

Richtungweisender als die Gedanken John Lockes über die Bedeutung der Erziehung und des Eingehens auf die Individualität jedes einzelnen Kindes, die sich im Ansatz schon bei Comenius' Überlegungen zum Vorschulkind verfolgen lassen, ist die Darstellung, die er vom Wesen des Kindes gibt. Wie Comenius beschreibt er den Drang der Kinder nach Tätigkeit, nach Mannigfaltigkeit und Abwechslung, ihre Aktivität und Betriebsamkeit, die in der Kindheit stärker als zu jeder anderen Zeit des Lebens sind. Zum Wesen des Kindes gehören für Locke aber auch Munterkeit, Sorglosigkeit und Unachtsamkeit, Ausgelassenheit und Spielfreudigkeit, Achtlosigkeit und Unbekümmertheit.[9] Indem er dafür plädiert, diese kindlichen Eigenschaften nicht einzuschränken, sondern sich im Spiel entfalten zu lassen, weist er auf einen eigenen Wert der Kindheit hin. *Man darf sie nicht hindern, Kinder zu sein, zu spielen, sich als Kinder zu geben, sondern nur Böses zu tun; alle andere Freiheit sei ihnen zugestanden.*[10] Gleichzeitig ist aber auch er nicht ganz frei von dem Gedanken der Unfertigkeit bzw. Unvollkommenheit des Kindes, der abgeholfen werden muß. Er

---

allgemeingültig, z.B. Aussagen über das Wesen der Kinder o.ä. Locke selbst läßt seine Abhandlung mit Einschränkungen auch für die Erziehung von Mädchen gelten. Vgl. ebd., S. 10

7 Vgl. ebd., S. 158

8 Ebd.

9 Vgl. dazu z.B. ebd., S. 58, S. 38/39 und S. 44

10 Ebd., S. 45

spricht in diesem Zusammenhang von *Fehlern* der Kindheit und bezeichnet damit zum Teil genau die Eigenschaften, die er vorher dem Wesen des Kindes, das nicht eingeengt werden soll, zuschreibt. Teilweise müssen diese Fehler durch Einwirkung des Erziehers bewältigt werden, teilweise beheben sie sich von selbst: *Wenn man diese Fehler* [unschuldige Ausgelassenheit, Spiel und kindliches Treiben], *mehr Fehler des kindlichen Alters als der Kinder selbst, wie es sein sollte, nur der Zeit, dem guten Beispiel und reiferen Jahren zu heilen überließe, würden Kinder mancher unangebrachten und nutzlosen Zurechtweisung entgehen.*[11]

Neu in der pädagogischen Diskussion sind zwei weitere von Locke den Kindern zugeschriebene Eigenschaften. Zum einen ist dies die Behandlung der Kinder als *vernunftbegabte Wesen*, die auch deren eigenem Wunsch entspreche.[12] Gemeint ist damit vor allem das Besprechen des kindlichen Verhaltens, die Begründung von Befehlen und Verboten, die den Kindern deren Notwendigkeit und Nützlichkeit einsichtig machen und sie vom richtigen Verhalten überzeugen soll. All dies sei möglich, wenn diese Erörterungen einfach und der Fassungskraft der Kinder angepaßt seien.[13]

Die andere ist der Wunsch des Kindes nach Freiheit und Selbstbestimmung. *Kinder sind genauso darauf aus zu zeigen, daß sie frei sind, daß sie ungebunden und unabhängig sind, wie der selbstbewußteste von euch großen Männern, was man sonst auch immer von ihnen halten mag.*[14] Im Zugeständnis dieser Freiheit drückt Locke die Gleichwertigkeit der Kinder mit den Erwachsenen aus.

Er gesteht den Kindern den Wunsch nach Selbstbestimmung und Eigenständigkeit nicht nur zu, vielmehr muß dieser beim Lernen, wenn dies Erfolg haben soll, berücksichtigt werden. Ohne Eingehen auf das Wesen des Kindes, besonders auf den Freiheitsdrang, ist erfolgreiches Lernen nicht möglich. Die Freiheit ist es, die das Lernen vom Spiel unterscheidet. *Der einzige Unterschied ist der: in dem, was wir Spiel nennen, handeln sie in Freiheit und machen sie freien Gebrauch von ihrer Anstrengung ... was sie aber lernen sollen, wird ihnen aufgezwungen.*[15] Indem man das Lernen nicht aufzwingt und zur Last macht, kann es selbst zum Spiel werden. *Ich habe mir immer gern vorgestellt, daß man Kindern das Lernen zu Spiel und Erholung machen könnte, daß*

11 Ebd., S. 38/39
12 Ebd., S. 58
13 Ebd., S. 58/59
14 Ebd., S. 52
15 Ebd., S. 52/53

*man sie dahin bringen könnte, Verlangen nach dem Unterricht zu tragen, wenn man ihn als Sache der Ehre, des Lobes, des Vergnügens und der Erholung oder als Belohnung für eine andere Leistung hinstellen und wenn man Kinder wegen einer Nachlässigkeit im Unterricht niemals schelten oder zurechtweisen würde.*[16]

Lernen als Spiel hat bei Locke nicht nur den Aspekt des Auffassens vom Lernen als Spiel bzw. der Freude am Lernen durch das Schaffen einer Bereitschaftssituation als Voraussetzung zum affirmativen Lernen, sondern auch den des Lernens beim Spiel oder durch Spiele. So schlägt er z.B. die Herstellung eines Würfelspiels zum Lesenlernen vor und bezeichnet diesen u.ä. Wege als der *besonderen Anlage* [des Kindes] *gemäß.*[17]

Der Hinweis auf den Eigenwert der Kindheit als einer spezifischen Entwicklungsstufe im menschlichen Leben, die Anerkennung der erzieherischen Bedeutung des Spiels im Kindesalter (im Gegensatz zu dessen Ablehnung bei den Pietisten) und das Spiel als Mittel der Belehrung sind im Rückblick die bedeutendsten Empfehlungen J. Lockes. Dabei darf nicht übersehen werden, daß bei aller Relevanz, die Locke dem Spiel und dessen Freiheit zuschreibt, sich ein Widerspruch einstellt, wenn er auch dieses unter sein Nützlichkeitsdenken stellt und damit den Kreis zur Beeinflussung und dem Eingreifen des Erziehers wieder schließt und die Freiheit der Kinder erneut einschränkt: *Alle Spiele und Unterhaltungen der Kinder sollten auf gute und nützliche Gewohnheiten gerichtet sein, sonst werden sie zu bösen führen. Alles was sie tun, läßt in ihrem zarten Alter einen Eindruck zurück, und von da aus erwerben sie eine Neigung zum Guten oder zum Bösen, und was immer einen solchen Einfluß hat, sollte nicht vernachlässigt werden.*[18]

### 3.1.2 Entwicklung gemäß der Natur des Kindes bei J.-J. Rousseau

Die Ideen Lockes greifen zunächst nicht auf die deutsche Pädagogik und Musikpädagogik über. Erst fast hundert Jahre später setzt sich die Vorstellung der naturgemäßen und freien Erziehung in der philanthropischen Pädagogik unter dem Eindruck der Gedanken Jean-Jaques Rousseaus durch.

16 Ebd., S. 119; vgl. auch ebd., S. 120
17 Ebd., S. 120
18 Ebd., S. 105

Im Gegensatz zu J. Locke bezieht J.-J. Rousseau die Musik in sein Erziehungsmodell ein und wirkt damit auch auf die Musikpädagogik. G. Noll sieht die Bedeutung Rousseaus nicht nur in dem wesentlichen Beitrag zur Umgestaltung der Musikerziehung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, sondern führt dessen Einfluß bis in das 19. Jahrhundert (z.B. bei H. G. Nägeli) und die musikalische Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts fort.[19] Am vordergründigsten erscheint indeß die Wirkung auf die Produktion von Kinderliedern, aber auch eine zu Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzende musikalische Früherziehung wird von Rousseau beeinflußt, ebenso wie die zur gleichen Zeit beginnende Verwendung der Ziffernschrift im Musikunterricht.

Seine grundlegenden pädagogischen Vorstellungen legt J.-J. Rousseau in dem Erziehungsroman *Emil oder Über die Erziehung* dar, der mit dem bekannten und oft zitierten Satz *Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen*[20] beginnt und damit zugleich die Aufgabe und das Ziel der Erziehung bestimmt. Da alles, also auch der Mensch, von Natur aus gut ist, ist das Ziel der Erziehung das der Natur selbst; der Mensch soll das sein, wozu ihn die Natur gemacht hat, nicht das, wozu die Menschen ihn machen wollen.[21]

Aufgabe der Erziehung ist es also, Sorge zu tragen, daß die Natur, die Anlage des Menschen, sich voll auswirken kann. Erzogen wird der Schüler nämlich nicht allein von den Menschen, sondern auch und besonders von der Natur und den Dingen. Nur wenn diese drei 'Lehrer' zusammenwirken, ist die Erziehung gut. Da der Mensch die Natur nicht beeinflussen kann, muß die Erziehung nach ihr ausgerichtet werden. Die Natur gibt nicht nur das Ziel und die Aufgabe der Erziehung vor, sondern auch deren Weg. Der Erzieher selbst hat scheinbar eine rein passive Rolle, bei Rousseau mit dem Begriff *inaktive Erziehung*[22] bezeichnet. Seine Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, daß sich die Natur ungestört entfalten kann, denn um den natürlichen Menschen heranzubilden, müsse man verhindern, daß etwas getan werde.[23]

Wie bei Locke verlangt auch die Aufgabe, die J.-J. Rousseau dem Erzieher zuweist, daß dieser nur ein Kind ausbildet. Ebenfalls wie bei Locke ist auch

---

19 Vgl. Noll 1960, S. 40 und S. 42
20 Rousseau 1985, S. 9
21 Vgl. ebd., S. 11 und S. 420
22 Ebd., S. 101
23 Ebd., S. 14; vgl. auch ebd., S. 37

bei der *inaktiven Erziehung* Rousseaus die Beobachtung des Kindes eine der wichtigsten Aufgaben des Erziehers.

Mehr noch als Locke betont Rousseau den Eigenwert und die Eigenart der Kindheit. *Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden ... Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger als ihr unsere Art unterschieben zu wollen.*[24] Der erwachsene Mensch soll die Kindheit achten, denn sie ist in ihrer Bedeutung ebenso wichtig wie das Erwachsensein. *Die Menschheit hat ihren Platz in der Ordnung der Dinge: die Kindheit den ihren in der Ordnung des menschlichen Lebens. Man muß den Erwachsenen als Erwachsenen und das Kind als Kind betrachten. Jedem seinen Platz zuweisen, ihn darin festigen und die Leidenschaften nach der Natur des Menschen ausrichten, das ist alles, was wir für sein Wohl tun können.*[25] Aufgabe der Erwachsenen ist es, dem Kind die Kindheit zu erhalten. Dies gilt auch im Umgang miteinander und im Verhältnis des Erwachsenen zum Kind: *... wir können es nicht auf die Stufe des Erwachsenen heben. Also müssen wir den Erwachsenen auf die Stufe des Kindes herunterholen.*[26] Gleichzeitig muß der Erwachsene immer berücksichtigen, daß er sich niemals vollständig in ein Kind hineinversetzen kann. Der Gedanke des Hineinversetzens des Erwachsenen in die Kindheit, des 'Hinuntersteigens' zum Kind, d.h. der Umgang miteinander auf gleicher Ebene, nicht aus dem Bewußtsein der Höherwertigkeit des Erwachsenen, der in seinem Sendungsbewußtsein das Kind vervollkommnen und zur Überwindung der Kindheit beitragen will, unterscheidet Rousseau besonders stark von Locke und ist in der bisherigen pädagogischen Auseinandersetzung völlig neu.

Rousseau gliedert die Kindheit in mehrere Stufen, die wie die Kindheit selbst jeweils ihre eigene Bedeutung im menschlichen Leben haben. In diesem Zusammenhang bekommt der Erzieher eine Bedeutung, die über seine inaktive, nur verhütende Rolle hinausgeht. Gerade hierin liegt auch die Bedeutung der Schrift Rousseaus für die weitere Entwicklung der Pädagogik und besonders für die Vorstellung vom Kindsein. Rousseau spricht nämlich im Zusammenhang mit seinen Erziehungsvorstellungen durchaus von einer Methode, einer Methode, die der Natur entspricht. Seine Methode *gründet sich auf das Maß der Fähigkeiten des Menschen in seinen verschiedenen Altersstufen und auf die Auswahl der Beschäftigungen, die diesen Fähigkeiten entsprechen.*[27] Wer au-

24 Ebd., S. 69
25 Ebd., S. 56
26 Ebd., S. 179
27 Ebd., S. 190

ßer dem Erzieher könnte diese Auswahl treffen? Allerdings muß er sich immer fragen, *ob er der Entwicklung des Menschen und dem Fortschritt folgt, der dem Menschen natürlich ist.*[28] Es gilt nicht nur, die Auswahl der Beschäftigungs- und Lerninhalte dem Alter gemäß zu treffen und nicht zu verfrühen, der Erzieher kann seine Unterweisung durchaus verzögern, wenn die Entwicklung dadurch nicht beeinträchtigt wird: *Laßt die Kindheit im Kinde reifen! Welche Belehrung es auch nötig hat, hütet euch, sie ihm heute zu geben, wenn ihr sie ohne Gefahr bis morgen aufschieben könnt!*[29]

In den ersten vier Büchern des *Emil* verfolgt J.-J. Rousseau die Entwicklung auf den verschiedenen Altersstufen vom Säugling- bis zum Mannesalter. Die Einteilung in vier Bücher findet ihre Entsprechung in den vier Entwicklungsstufen, die Rousseau beschreibt. Das erste Buch behandelt die Entwicklung und Erziehung des Säuglinges und Kleinkindes bis zum zweiten Lebensjahr.[30] Der Erzieher ist bereits in dieser Zeit für seinen Zögling verantwortlich, denn für Rousseau beginnt die Erziehung mit der Geburt. Allerdings ist diese erste Entwicklungsphase die Zeit, in der der Erzieher wirklich inaktiv im Hinblick auf die eigentliche Erziehung sein soll.

Die einzigen Eindrücke, die das Kind in dieser Zeit wahrnimmt, sind reine Empfindungen. Es achtet nur auf seine unmittelbaren Sinneseindrücke und vermag Erkenntnis nur über diese zu gewinnen.

Der erste Kindheitsabschnitt ist beendet,[31] wenn das Kind sprechen, essen und gehen kann. Jetzt erst beginnt das Kind als Individuum zu existieren: *Erst auf dieser zweiten Stufe beginnt das eigentliche individuelle Leben; jetzt kommt das Kind zum Bewußtsein seiner selbst.*[32]

Diese zweite Entwicklungsstufe, die Rousseau im zweiten Buch des *Emil* beschreibt,[33] umfaßt einen großen Zeitabschnitt und dauert vom zweiten Lebensjahr bis zum Alter von zwölf Jahren. Es scheint aus heutiger Sicht verwunderlich, daß Rousseau, der auf Altersgemäßheit bedacht ist, diesen für die Kindheit riesigen Zeitabschnitt nicht mehr unterteilt bzw. innerhalb dieses Ab-

28 Ebd., S. 25
29 Ebd., S. 73
30 Vgl. im folgenden ebd., S. 9-52
31 Rousseau spricht sogar zunächt schon vom *Ende der eigentlichen Kindheit*, um nach der Definition der Begriffe *infans (Kind)* (*wer nicht sprechen kann*) und *puer (Knabe)* (Oberbegriff, der das Wort 'Kind' einschließt) dennoch weiterhin den Begriff 'Kind' zu benutzen. Ebd., S. 53
32 Ebd.
33 Vgl. im folgenden ebd., S. 53-155

schnitts in der Entwicklung differenziert. Lediglich das Alter von zehn bis zwölf Jahren wird, quasi als Zusammenfassung der bis dahin erfolgten Entwicklung, in einem eigenen Kapitel behandelt.

Auch auf der zweiten Stufe seiner Entwicklung ist das Kind durch seine Bedürfnisse von seiner Umgebung abhängig. Durch diese Schwäche ist der Freiheitsdrang der Kinder begrenzt. Hält man das Kind jedoch nicht von den Menschen, sondern von den Dingen abhängig, so ist dies eine natürliche Abhängigkeit, durch die der Freiheit nicht geschadet wird. Das Kind soll die Freiheit in seinen Handlungen spüren. Diese Freiheit ist von der Natur bestimmt, ohne sie wird die körperliche Entwicklung gestört und kann die Natur sich nicht vollständig auswirken, denn die ersten Regungen der Natur sind immer richtig: *Bis die Vernunft ... erwacht, darf das Kind nichts tun, weil andere es sehen oder hören, oder mit einem Wort, nichts aus Rücksicht auf andere tun, sondern nur das, was die Natur von ihm verlangt: dann wird es nur recht tun.*[34]

Die eigentliche Aufgabe auf dieser Entwicklungsstufe ist die Ausbildung des Körpers und der Sinne. Alle Begriffe des Kindes sollen nur auf Sinneseindrükken beruhen, anderen als sinnlichen Eindrücken ist es nicht zugänglich. Die Übung der Sinne bedeutet nicht nur deren Gebrauch, sondern den Erwerb des Vermögens, mit ihrer Hilfe zu urteilen. Auch das Denken und die Vernunft setzen die Übung der Organe und Sinne voraus.

Vernunft ist jedoch in dieser Altersstufe nicht zu erwarten, Vernunftgründen sind Kinder noch nicht zugänglich. Die Bildung des vernünftigen Menschen ist für Rousseau das *Meisterstück einer guten Erziehung ... Wenn die Kinder vernünftig wären, dann brauchte man sie nicht zu erziehen.*[35] In diesem Sinne lehnt er die Ansicht Lockes, auf den er sich an dieser Stelle sogar ausdrücklich bezieht, ab, Kindern durch Gespräch und Begründungen ihr Verhalten einsichtig machen zu können;[36] der Zögling Rousseaus soll nicht durch Reden, sondern aus der Erfahrung lernen.

Das Lernen durch Erfahrung und Handlung, also durch Selbsttätigkeit und nicht durch Worte oder Belehrung, gilt nicht nur für die moralische und sittliche Erziehung, sondern für alle Bereiche, in denen das Kind lernt. *Denn Kinder vergessen leicht, was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht was sie getan haben und was man ihnen tat.*[37]

---

34 Ebd., S. 71
35 Ebd., S. 68
36 Vgl. ebd., S. 68; vgl. auch Kap. 3.1.1
37 Rousseau 1985, S. 80

Wenn auch Rousseau in bezug auf das Kind als einem vernünftigen Wesen eine gegensätzliche Meinung zu Locke vertritt, so finden sich auf anderen Gebieten Anklänge an ihn, die seinen Einfluß verraten. Beide, Locke und Rousseau, betonen die Bedeutung der Sinne, beide sehen Bereitschaft zum Lernen als Voraussetzung für dessen Erfolg an. Auch Rousseau ist davon überzeugt, daß man Bereitschaft im Kind erzeugen kann: *Ich kann mir nichts vorstellen, wofür man Kindern nicht mit einigem Geschick, auch ohne Eitelkeit, Wetteifer und Eifersucht, Lust, ja sogar heftige Neigung einflößen könnte. Ihre Lebhaftigkeit, ihr Nachahmungstrieb genügen. Vor allem ihre natürliche Fröhlichkeit.*[38] Wesentlich weiter als Locke geht Rousseau hinsichtlich der Vorstellung des Lernens als Spiel. Nicht nur für das Kind sieht Rousseau keinen Unterschied zwischen beiden Bereichen (*Ob er spielt oder sich beschäftigt, beides ist ihm gleich: sein Spiel ist ihm Beschäftigung. Er kennt keinen Unterschied*[39]), auch für den Erzieher ist und gilt beides gleich. Die Wertschätzung des Spieles nicht als einer Sache, die überwunden werden muß, sondern als eigenem wichtigen Bestandteil des kindlichen Lebens, teilt Rousseau mit Locke. Im Gegensatz zu diesem ist bei ihm aber nicht die Nützlichkeit des Spiels Hauptkriterium, sondern das Spiel an sich: *Den ganzen Tag springen, spielen, laufen, ist das nichts? Sein ganzes Leben wird es* [das Kind] *nie wieder so beschäftigt sein. Platon erzieht seine Kinder in seinem Staat - der als streng gilt - nur durch Feste, Spiele, Lieder und Zeitvertreib. Man sollte meinen, er habe alles getan, wenn er sie gelehrt hat, sich zu freuen.*[40]

Mit zwölf Jahren ist für Rousseau der *Gipfel der Kindheit* erreicht, der erste Schritt darüber hinaus sei ein *Männerschritt*[41]; dennoch bezeichnet er die dritte Stufe der Entwicklung, die bis zum fünfzehnten Lebensjahr dauert und im dritten Buch des *Emil* beschrieben wird, mangels eines besseren Ausdrucks weiterhin als Kindheit.[42] Wichtigstes Charakteristikum dieses Lebensalters ist der Überschuß der Kräfte (nicht der physischen, sondern vor allem der geistigen), die sich nun schneller entwickeln als die Bedürfnisse. Da dies die einzige Zeit im Leben ist, in der der Mensch mehr Kräfte hat, als er benötigt, soll dieser Überfluß an Kräften und Fähigkeiten für die Zukunft genutzt werden: Der eigentliche Unterricht beginnt, er muß sogar nun beginnen, denn die Natur gibt

38 Ebd., S. 117
39 Ebd., S. 153
40 Ebd., S. 89
41 Ebd., S. 154 und S. 149
42 Vgl. ebd., S. 156; vgl. im folgenden ebd., S. 156-209

diesen Zeitpunkt vor. Sie legt auch die Wißbegierde als Naturtrieb im Menschen an, der nach erfolgter Entwicklung des Körpers und der Sinne nun die Entwicklung des Verstandes und Geistes verlangt. *Dem Drang des Körpers, sich zu entwickeln, folgt der Drang des Geistes, sich zu bilden. Zuerst sind die Kinder nur in Bewegung, dann werden sie neugierig. Wird diese Neugier gut geleitet, ist sie Triebfeder in dem Alter, bei dem wir jetzt angelangt sind.*[43]

Unter den Dingen, die gelernt werden sollen, muß eine Auswahl getroffen werden, die sich am Bedarf des Lebens orientiert. Es geht nicht darum, alles zu wissen, sondern nur das, was nützlich ist. Das Lernen erfolgt nicht durch Belehrung und Vermittlung von Wissen, vielmehr soll der Zögling lernen, wie man Wissen bei Bedarf erwirbt. Er soll nur das wissen, was er selbst verstanden hat. Dies zeigt, daß die Selbsttätigkeit, die schon auf der zweiten Stufe der kindlichen Entwicklung Ursache aller Erfahrung war, das wichtigste Bildungsprinzip auch in dieser Entwicklungsstufe bleibt.

Mit fünfzehn Jahren tritt das Kind aus der Kindheit heraus. Rousseau gibt eine Zusammenfassung der bisherigen Entwicklungsstufen und einen Ausblick auf die noch fehlende letzte Phase: *Unser Kind ist bereit, aus seiner Kindheit herauszutreten ... Wir haben damit begonnen, seinen Körper und seine Sinne zu üben; darauf seinen Geist und seine Urteilsfähigkeit. Schließlich haben wir den Gebrauch der Glieder mit seinen Fähigkeiten verbunden. Wir haben ein handelndes und denkendes Wesen aus ihm gemacht. Um den Mensch zu vollenden, bleibt uns noch, aus ihm ein liebendes und fühlendes Wesen zu machen, d.h. durch das Gefühl die Vernunft zu vervollkommnen.*[44] Dies ist die Aufgabe, die in der vierten Stufe der Entwicklung zu bewältigen ist.

Am Ende des vierten Buches begibt sich Emil auf die Suche nach einer Partnerin, immer noch begleitet von seinem Erzieher. Auch von der richtig erzogenen Frau hat Rousseau ein Idealbild. Mehr diese Idealvorstellung der Frau als die Erziehung des Mädchens beschreibt er im fünften Buch des *Emil*.[45] Obwohl sich Jungen und Mädchen im Kindesalter sehr ähnlich sind (*Bis ins Heiratsalter haben die Kinder beiderlei Geschlechts nichts, was sie unterscheidet: Die Mädchen sind Kinder, die Knaben sind Kinder; ein Name genügt für so ähnliche Wesen*[46]), bestehen für Rousseau in ihrer Erziehung große Unter-

43 Ebd., S. 158
44 Ebd., S. 203
45 Vgl. im folgenden ebd., S. 385-530
46 Ebd., S. 210

schiede. Der Grund liegt in der späteren Bestimmung, denn, wenn auch als Kinder beide gleich sind, als Mann und Frau sind sie es nicht mehr: *Nachdem einmal bewiesen ist, daß der Mann und die Frau weder nach dem Temperament gleich gebildet sind noch sein dürfen, so folgt daraus, daß sie auch nicht die gleiche Erziehung haben dürfen.*[47] Es scheint dies ein Eingriff in die kindliche Natur zu sein, wie Rousseau überhaupt in der Mädchenerziehung von einigen seiner Grundsätzen abweicht. Zwar gilt auch bei der Erziehung der Mädchen das Gebot, der Natur zu folgen, und auch die Mädchen sollen durch Einsicht zum Lernen geführt werden. Stärker jedoch als bei den Knaben ist die Erziehung der Mädchen durch die Nützlichkeit bestimmt. Sie sollen weniger Wissen erwerben als praktische Fähigkeiten und Kenntnisse. Dabei wird immer ihre spätere Bestimmung als Ehefrau im Auge behalten, auf die die gesamte Erziehung der Mädchen ausgerichtet sein muß. Die Mutter, die die Erziehung der Mädchen übernehmen soll, leitet also wesentlich mehr den Gang der Erziehung, als Rousseau dies vom Erzieher des Knaben, der die natürliche Entwicklung beobachtet, wünscht. Statt vom Wachsenlassen ist vom Zwang die Rede, denn die spätere Bestimmung der Frau ist, neben der Führung des Hauswesens, die Unterordnung unter den Mann: *Sie müssen also zuerst an den Zwang gewöhnet werden, damit es ihnen später keine Mühen mehr macht, ihre Launen zu beherrschen und sich dem Willen eines anderen unterzuordnen.*[48]

Im Gegensatz zur Beschreibung der Knabenerziehung wird die spätere Bestimmung bei der Beschreibung der Erziehung der Mädchen mehr, ja sogar fast ständig betont. Rousseau spricht in diesem Buch mehr von der 'Frau' als von dem 'Mädchen', schon in der Überschrift heißt es *Die Erziehung der Frau.*

Sowohl bei der Erziehung der Knaben als auch in der Mädchenerziehung bezieht Rousseau die Musik ein. Ausführlich gibt er Anmerkungen zur musikalischen Erziehung des Knaben im zweiten Buch seines *Emil*,[49] also der zweiten Stufe der Entwicklung im Alter von zwei bis zwölf Jahren, auf der der Körper und die Sinne des Kindes geübt werden müssen. Über die Ausbildung des Gehörsinnes, zunächst durch Geräusche in der Natur, kommt Rousseau zur Bildung der Stimme und dann zum Gesang und zur Musik. Die Stimme ist das

47 Ebd., S. 392

48 Ebd., S. 399; vgl. auch ebd., S. 401. Um Mädchen zum Gehorsam zu erziehen, sollen sie z.B. auch daran gewöhnt werden, daß man sie mitten im Spiel unterbricht, um anderen Pflichten zu folgen. Vgl. ebd., S. 400. Von der Freiheit des Kindes, die die Erziehung des Knaben bestimmt, ist hier nicht mehr die Rede.

49 Vgl. im folgenden ebd., S. 138-140

Organ, das dem Gehör entspricht, ihre Ausbildung ist eine Möglichkeit, das Gehör zu pflegen. Die Ausbildung der Stimme des Kindes muß immer einfach und natürlich sein. Wesentlich dafür ist das Vorbild der Erwachsenen, da der Gesang keine dem Menschen von der Natur verliehene Gabe ist: *Kleine Kinder schreien und weinen, singen aber nicht. Die elementaren, natürlichen Äußerungen haben nichts Melodisches und Klangvolles an sich; singen wie sprechen lernen die Kinder nach unserem Beispiel.*[50]

Rousseau unterscheidet beim Menschen drei Arten von Stimmen: ... *die artikulierte oder Sprechstimme, die melodische oder Singstimme und die pathetische oder akzentuierte, die dem Ausdruck der Leidenschaft dient und den Gesang und das Wort beseelt.*[51] Zwar besitzt auch schon das Kind diese drei Stimmarten, aber es kann sie nicht wie der Erwachsene untereinander mischen und verbinden, weil seine Leidenschaften noch nicht erwacht sind. Mehr noch als für die Sprache gilt dies für den Gesang, der Gesang der Kinder bleibt seelenlos. Deshalb soll auch in der Ausbildung der Singstimme alles Überflüssige unterbleiben: *Macht seine Stimme rein, gleichmäßig, biegsam, klingend; sein Ohr empfänglich für Takt und Harmonie, aber nichts mehr.*[52] Auf keinen Fall sind nachahmende oder theatralische Musik dem Kind angemessen, am liebsten soll es überhaupt nicht nach Texten singen. Wenn es sich aber nicht vermeiden läßt, so sollen es eigens für Kinder geschaffene Lieder sein. *Will er aber singen, würde ich versuchen, eigene Lieder für ihn zu machen, die seinem Alter angemessen und genauso einfach wären wie seine Gedanken.*[53] Die Forderung nach Kinderliedern, die den Ideen und Vorstellungen, der Lebenswelt des Kindes entsprechen, beeinflußt die Musikpädagogik der folgenden Zeit am stärksten.

Eine Absage erteilt Rousseau dem Notenlernen: *Halten wir jede geistige Überanstrengung fern und beeilen wir uns nicht, seinen Geist an konventionelle Zeichen zu fesseln.*[54] Musik kann man hören und braucht sie nicht zu lesen, und ohnehin prägt sich für Rousseau ein Lied über das Ohr zuverlässiger ein als über das Auge. Wichtiger als Notenlehre ist für Rousseau das eigene

50 Rousseau, J.-J.: *Chant.* In: Rousseau, J.-J.: *Wörterbuch der Musik.* 1767. Nachdruck in: Rousseau, J.-J. 1989, S. 234

51 Rousseau 1985, S. 138

52 Ebd., S. 139

53 Ebd. Stahl erwähnt ein zu seiner Zeit in *instruktiven Sammlungen* noch vorhandenes Lied Rousseaus, das einen Umfang von nur drei Tönen hat und zeigt, *daß es nicht bei der bloßen Absicht blieb, daß Rousseau sein Vereinfachungsprinzip auch zur Durchführung brachte.* Stahl 1913, S. 28

54 Rousseau 1985, S. 139

Erfinden von Melodien, ohne das kein Weg zur Musik führt: *Zweitens genügt es nicht, die Musik zu kennen, um sie wiedergeben zu können, muß man selber komponieren, und das eine muß mit dem anderen gelernt werden, sonst wird man sie niemals gut können.*[55] Die Motive, die der Zögling erfindet, sollen regelmäßig und gut kadenziert sein, später durch einfache Modulationen verbunden werden. Die Melodie soll immer einfach und singend und auf den Grundton und den Baß bezogen sein, wie denn auch Emil nie ohne Begleitung des Cembalos singen soll, um Stimme und Ohr zu schulen.

Sehr ausführliche Anweisungen und Erklärungen gibt J.-J. Rousseau zum Gebrauch der Tonbezeichnungen. Er lehnt die Buchstabenbezeichnung der Töne ebenso ab wie die französische Art, die Tonsilben in absolutem Sinn zu gebrauchen. Für seinen Schüler wählt er eine relative Tonbezeichnung, bei der die Tonsilben jeweils die gleiche Stufe der verschiedenen Tonarten bezeichnen. Somit gibt es nur zwei Tongeschlechter, deren Verhältnis zueinander immer gleich ist. Diese Methode hält er für einfach und klar, sie ist natürlich und führt zu schnellem Erfolg: *Die wesentlichen Tonartenverhältnisse werden ihm, ob er singt oder spielt, immer gegenwärtig sein; sein Vortrag wird richtiger und sein Fortschritt schneller ... Nichts ist natürlicher als transponierend zu solmisieren.*[56] Am Ende seiner Ausführungen über Musik, die ihm offensicht-

55 Ebd. Die Forderung nach eigener Erfindung der Kinder wird in der Musikpädagogik unterschiedlich aufgefaßt. Georg Schünemann bezieht die Aussagen Rousseaus auf das Kleinkindalter: *Neben dem Aufnehmen und Nachahmen musikalischer Eindrücke hat das Kind aber auch Freude an eigenen Melodien. Es singt vor sich her, bald in bekannten, bald in veränderten und vielfach verschlungenen kleinen Phrasen. Diese Erfindungen soll der Erzieher systematisch pflegen. Entscheidend ist das Alter der Kinder: mit dem heranwachsenden und dem Kleinkind übt man kleine Improvisationen aus seiner Kinderwelt, Gefühlvolles und Ausdrucksstarkes bleibt der Reifezeit vorbehalten.* Schünemann 1968, S. 257. Rousseau spricht jedoch weder von der Freude des Kindes an eigenen Melodien, noch vom Vor-sich-her-singen. Auch über das konkrete Alter sagt Rousseau nichts aus, er ordnet die Musikerziehung lediglich in die Zeit zwischen dem zweiten und zwölften Lebensjahr ein; in der Beschreibung der Reifezeit wird die Musik von ihm nicht einbezogen. Ebenso findet sich bei Rousseau kein Hinweis auf die Wiedergabe der *Kinderwelt* in den Erfindungen, die bei ihm musikalisch korrekt sein müssen und zum Verständnis und zur Einführung in die Musiktheorie benutzt werden. Wesentlich realistischer erscheint die Einschätzung Eberhard Preußners, der in der Forderung Rousseaus nach eigener Erfindung eine praktische Formen- und Melodielehre sieht. Vgl. Preußner 1974, S. 19

56 Rousseau 1985, S. 140. Rousseau, selbst Musiker und Komponist, entwickelt lange vor dem Erscheinen des *Emil* eine eigene Ziffernschrift, die er in zwei Schriften vorstellt: *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique* 1742 und *Dissertation sur la musique moderne* 1743. Mit dieser auf der Grundtonrelation basierenden Methode will Rousseau den Anfänger in die Musik einführen, um später

lich selbst zu ausführlich und detailliert erscheinen, relativiert er alle Vorschläge zur musikalischen Erziehung: *Aber das ist schon zuviel über die Musik! Lehrt sie, wie ihr wollt, nur muß sie immer ein Vergnügen bleiben.*[57]

Diese Rousseau zu ausführlich erscheinende Behandlung des Musiklernens mag auch ein Grund dafür sein, daß die musikalische Erziehung im Verlauf der Darstellung der weiteren Entwicklung des Knaben keine Rolle mehr spielt, indem sich möglicherweise einige Aspekte bereits auf die folgenden Altersstufen beziehen. Im dritten Buch des *Emil* wird die Musik als Gegenstand des Lernens nicht erwähnt, zählt also nicht zu dem Wissen, das ab dem Alter von zwölf Jahren vermittelt werden soll. Der Schüler soll in dieser Zeit lernen, was für das spätere Leben nützlich ist: Musik wird von Rousseau zu diesem nützlichen Wissen offenbar nicht gerechnet.

Auch im vierten Buch des *Emil* geht Rousseau nicht mehr auf die Musik ein. Obwohl er ausführlich über Geschmacksbildung spricht, dabei Literatur und Theater einbezieht, ist von Musik nicht mehr die Rede. Erst bei der Begegnung mit Sophie, der zu Emil passenden und nach ähnlichen Grundsätzen erzogenen Partnerin, spielt die Musik für Emil wieder eine Rolle. Auch Sophie hat eine musikalische Unterweisung erhalten. Wie fast allgemein bei der Erziehung der Mädchen beschreibt Rousseau nicht den Gang der Ausbildung, sondern deren Resultat, den Stand der musikalischen Kenntnisse Sophies als Frau. Sie hat singen und tanzen gelernt, kann sich auf dem Cembalo begleiten, allerdings nicht nach Noten spielen.[58] Stärker noch als bei der Erziehung der Knaben lehnt Rousseau bei der Erziehung der Frau das Singen nach Noten, sowie jede starre Methode zunächst ab: *Hängt denn das Singen von geschriebener Musik ab? Kann man nicht weich, richtig und mit Geschmack singen, ja, sich selber begleiten lernen, ohne eine einzige Note zu kennen? Eignet sich eine und dieselbe Gesangweise für jede Stimme? Eignet sich eine Methode für jede Veranlagung?*[59] Dies mag ein Grund dafür sein, warum Rousseau nicht über den

---

zur Notenschrift überzugehen. Die Ziffernnotation soll den Lernprozeß erleichtern und zu einem besseren Verständnis musikalischer Erscheinungen führen, vor allem aber dem Schüler in kurzer Zeit zu Klangvorstellungen verhelfen, für die er beim Erlernen der herkömmlichen Zeichen lange Zeit brauche. Referiert nach Noll 1960, S. 82-96

Dem Prinzip der Relativität bleibt er auch bei den im *Emil* vorgeschlagenen Tonsilben treu. Diese Methode ist für ihn natürlich und offenbar auch dem Verständnis des Kindes angemessen.

57 Rousseau 1985, S. 140

58 Vgl. ebd., S. 430

59 Ebd., S. 406

Weg der musikalischen Erziehung, sondern nur über das mögliche Ergebnis spricht. Das Erlernen von Musik und Tanz soll zwanglos und aus eigenem Antrieb erfolgen.[60]

Wesentliche Aufschlüsse über die musikalische Erziehung bei Rousseau lassen sich also nur aus dem zweiten Buch des *Emil* gewinnen. In der Entwicklung des Kindes von zwei bis zwölf Jahren hat die Musik eine Bedeutung, die sie später offenbar verliert. Gleichzeitig ordnet Rousseau die Beschäftigung mit Musik damit den Sinnen zu und nicht dem Verstand, dem Denken und Urteilen oder dem Erwerb von Wissen. Daß Rousseau Anmerkungen zum Musikunterricht nur im frühen Kindesalter macht, kann bedeuten, daß er dies als wichtigstes Alter für die musikalische Entwicklung und musikalische Unterweisung ansieht, aber auch, daß diese in der Phase des Spielens und der Entwicklung der Kräfte dem kleinen Kind noch zugestanden wird, das ältere Kind jedoch mit dem Erwerb von nützlichen Kenntnissen wichtigere Dinge lernt. Auch bei Comenius finden sich die meisten Hinweise zur musikalischen Erziehung im Vorschulalter. Während dieser jedoch genau auf das Alter der Kinder eingeht und musikalische Fähigkeiten nach Lebensjahren differenziert, fehlt bei Rousseau eine Darstellung der musikalischen Entwicklung oder eine Altersgliederung innerhalb der von ihm definierten Entwicklungsstufen, wobei gerade die zweite Stufe eine sehr große Altersspanne umfaßt.

Die besondere Bedeutung Rousseaus, das eigentlich Neue seiner pädagogischen Ideen wird aus der heutigen Sicht der Pädagogik vor allem in der Betonung des Eigenwertes der Kindheit als spezifischen Lebensabschnitts und der Eigenart des Kindes gesehen, verbunden mit einem ersten entwicklungspsychologischen Entwurf, nach dem sich die kindliche Entwicklung in Stufen vollzieht, wobei sich die folgende Stufe nur entfalten kann, wenn die vorhergehende in ihrer Eigengesetzlichkeit erkannt und entfaltet wird.[61] Was von der Pädagogik als besondere Bedeutung Rousseaus angesehen wird, gilt für die Musikpädagogik nur bedingt. Aufschlüsse über die eigentliche musikalische Entwicklung des Kindes gibt der *Emil* nicht, wohl aber Anregungen, die auf den Musikunterricht wirken und eine Veränderung herbeiführen. Die Forderung nach Kinderliedern und Erfindungsübungen im Musikunterricht, wie auch

60 Vgl. ebd.

61 Vgl. z.B. Dietrich 1975, S. 37 und S. 40; Günther, K.-H.: *Die Bedeutung Jean-Jaques Rousseaus für die Kleinkinderpädagogik.* In: Barow-Bernstorff u.a. 1974, S. 83 und S. 86; Blättner 1980, S. 111/112 und Reble 1993, S. 155 und S. 160

die Diskussion über eine andere als die absolute Form der Notation werden im Musikunterricht der folgenden Zeit aufgegriffen.

Wesentlich erscheint für die pädagogischen Überlegungen Rousseaus schließlich noch ein Aspekt: Rousseau kommt zur Erziehung über die Kritik an der Gesellschaft. Aus seiner ablehnenden Haltung gegenüber der Kunst und Wissenschaft, die den Menschen von der Natur wegführen, wendet er sich dem Kind zu.[62] Eine Änderung des Menschen kann für ihn nur die Erziehung vollbringen. Auch Rousseau will durch das Kind die Menschheit erneuern, nicht nach einem von der Gesellschaft vorgegebenen Ziel, sondern durch die Berücksichtigung der menschlichen Fähigkeiten. Der Mensch soll zum Menschen gemacht werden, indem er zur Natur zurückgeführt wird. Die Gesellschaft bleibt daher bei der Erziehung ausgeschlossen.

### 3.1.3 Grundgedanken der philanthropischen Pädagogik

Am Ende des 18. Jahrhunderts entsteht in Deutschland eine pädagogische Bewegung, in der sich die Ideen Lockes, Rousseaus und der deutschen Aufklärungsbewegung verbinden. Anders als Locke und Rousseau versuchen die philanthropischen Pädagogen ihre Erziehungsvorstellungen in eigenen Schulen zu verwirklichen.[63] Durch das Wirken Friedrich Eberhard von Rochows werden die Gedanken der Philanthropen auch auf die Elementarschulen übertragen.

Die philanthropischen Pädagogen gehen, wie Rousseau, von der Notwendigkeit aus, die Menschheit zu verbessern. Dazu kann nicht bei den Erwachsenen, sondern muß bei der Jugend angesetzt werden. *Erst müssen die Kinder wieder Kinder werden, wenn die Menschen wieder Menschen werden sollen.*[64] Die eigentliche Bestimmung des Menschen und des Kindes ist es, glücklich zu sein: *Wollen wir also unsere Kinder zu ihrer natürlichen Bestimmung erziehen:*

62 Vgl. dazu z.B. Rousseau 1985, S. 9, S. 63 und S. 213

63 1774 gründet Johann Bernhard Basedow in Dessau das erste Philanthropin, ein weiteres Philanthropin entsteht in Marschlins. 1784 wird das Philanthropin in Schnepfenthal bei Gotha von Chr. G. Salzmann gegründet, weil dieser nicht mehr in allen Punkten mit dem Erziehungsplan des ursprünglichen Philanthropins übereinstimmt. Vgl. Dietrich 1975, S. 42 und S. 48

64 C. [Campe]: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 18

*so müssen wir gute und weise, oder welches einerley ist, glückliche Menschen aus ihnen zu machen suchen.*[65] Fröhlichkeit ist der wichtigste Zweck der Seelenbildung, zu dem alle Erziehungsregeln zusammenlaufen sollen; sie wird nur durch Tugend erreicht.[66] Die Ausbildung zur Tugend ist daher ein wichtiges Ziel der philanthropischen Erziehung, daneben treten die Vervollkommnung des Körpers und der Unterricht in den Wissenschaften.

Über die Möglichkeiten der Erziehung herrscht Optimismus. Da der Mensch ursprünglich gut sei und Leib und Geist bei allen Menschen die Anlage zu einem gewissen Grad von Vollkommenheit habe, hänge es nur von der Erziehung ab, wie weit sich diese Anlagen entwickelten.[67] Bereits diese Aussage verdeutlicht, daß jenes nur realisierbar ist, wenn die Erziehung so früh wie möglich ansetzt. Auch Rousseau fordert den Erzieher für das Kind, sobald es geboren ist. Die Philanthropen gehen in ihrem Urteil über die Bedeutung schon der ersten Lebensmonate noch einen Schritt weiter. C. [Campe] legt auch den Anfang der moralischen Bildung in diese erste Lebenszeit, ja sogar schon in den Mutterleib, und Bahrdt gesteht schon dem wenige Monate alten Kind *Ideen und Urtheile* zu, da es fast vom ersten Augenblick des Lebens an Erfahrungen mache.[68] Schon bevor das Kind zu sprechen anfängt, kann es eine Vorstellung von Gut und Böse haben. Die Einschätzung der ersten Eindrücke des Kindes erinnert eher an Comenius als an Rousseau: Da die Seele des *frischgebornen Kindes* viel biegsamer, zarter und weicher als Wachs sei, würden Eindrücke, die die Seele einmal aufgenommen habe, nie wieder ganz ausgelöscht; zwar könnten Bilder und Vorstellungen von anderen verdrängt oder zugedeckt werden, sie gingen aber nicht verloren und könnten wieder hervorkommen, ja sogar Vergleiche und Folgerungen könnten später daraus hervorgehen.[69] Die Vorstellung der Seele als tabula rasa hat auch J. B. Basedow, und es erscheint

---

65 C. [Campe]: *Versuch über die früheste Bildung junger Kinder-Seelen im ersten und zweyten Jahre der Kindheit.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 245

66 Bahrdt spricht statt von Glück von Fröhlichkeit. Vgl. Bahrdt 1776, S. 24-26. Glückseligkeit bedeutet demnach nicht die Befriedigung der Bedürfnisse, *sondern Glückseligkeit ist die Folge moralischer Handlungen, die im Dienste des Allgemeinwohls stehen und eigene Interessen zurückstellen.* Krause, H.M.P.: *Vorwort.* In: Basedow 1979, S. LXIV

67 Bahrdt 1776, S. 325

68 C. [Campe]: *Versuch über die früheste Bildung junger Kinder-Seelen im ersten und zweyten Jahre der Kindheit.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 239 und Bahrdt 1776, S. 129 und S. 134

69 C. [Campe]: *Versuch über die früheste Bildung junger Kinder-Seelen im ersten und zweyten Jahre der Kindheit.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 234/235 und S. 237; vgl. auch Bahrdt 1776, S. 129

nur folgerichtig, daß dieser schon für Säuglinge eine Art von zielgerichteter Unterweisung, einen Umgang *nach einem bestimmten Plane* fordert, wofür jeden Tag eine bestimmte Zeit festgesetzt werden soll.[70] Während Rousseau in den ersten Lebensjahren das Kind nur beobachten und seine natürliche Entwicklung unterstützen will, greift bei den Philanthropen der Erwachsene schon früh unterweisend und unterrichtend ein. Eine Fülle von Literatur beschäftigt sich in dieser Zeit mit den Fragen der Erziehung des kleinen Kindes.

Die Kindheit als besondere und eigenständige Stufe im menschlichen Leben wird auch in der philanthropischen Pädagogik keinesfalls übersehen. Wenn auch der Erwachsene anleitend und handelnd eingreift, muß er sich doch auf das Kind einstellen, muß bedenken ... *wie sehr man wie die Kinder werden müsse, wenn man eben sowohl zu ihrem Herzen als zu ihrem Verstande sprechen will.*[71] Diese Forderung wird durchaus nicht von allen Pädagogen als angenehm empfunden. *Was die Erziehung noch ferner schwer macht, ist, daß sich der Erzieher in der Nothwendigkeit befindet, sich zu den Kindern herabzulassen. Das ist dem gebildeten Geist höchst unangenehm, besonders wenn es mehrere Stunden hintereinander dauert; kostet mehr Mühe und Anstrengungskraft als selbst tiefe Spekulation*[72].

Die Fähigkeit, sich auf das Kind einzustellen und es zu verstehen, kann man sich nur durch Beobachtung erwerben. Sie hat bei den Philanthropen zwei Aspekte. Zum einen muß man das *natürliche Wachstum der Kinderseele* beobachten, um den Gang festzustellen, *den die menschliche Seele zur Entwicklung ihrer Ideen zu nehmen pflegt*[73] und dann eine der Natur des Kindes entsprechende Erziehung festlegen zu können. Die Beobachtung der Kinder kann nur durch lebendigen Umgang mit ihnen erfolgen. Daraus ergibt sich der zweite Aspekt, den die Beobachtung bei den Philanthropen einnimmt: Bei aller Freiheit, die den Kindern zugestanden wird, ist ständig ein Lehrer oder Erzieher

---

70 Basedow 1909, 1. Band, S. 5

71 C. [Campe]: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins.* In: Basedow/Campe 1777/78, S.146

72 Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, § 14. Zitiert nach Elschenbroich 1980, S. 153

73 C. [Campe]: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 124. Die Erkenntnis, daß Erziehungsgrundsätze und erzieherisches Handeln nicht aus der Vernunft abgeleitet werden können, sondern nur aus der Erfahrung, der Praxis und der Beobachtung, führt zum ersten Ansatz einer Experimentalpädagogik und Experimentalpsychologie, der vor allem von Ernst Christian Trapp begründet wird. Vgl. Dietrich 1975, S. 60; vgl. dazu auch Reble 1993, S. 168 und König, H.: *Die deutschen Aufklärungspädagogen und Nationalerzieher über die Kleinkinderziehung.* In: Barow-Bernstorff u.a. 1974, S. 90

anwesend, aus der passiven Beobachtung entsteht eine Aufsicht. Sie darf nie unterbrochen werden, da sonst alle pädagogischen Bemühungen umsonst sind. Der Erzieher kann und soll durchaus handelnd eingreifen: *Unsere Zöglinge genießen größerer Freiheit als man an andern Orten zu verwilligen pflegt, aber sie genießen derselben in beständiger Gegenwart, und unter beständiger Teilnehmung liebender und geliebter Lehrer, welche mit den Kindern als verständige Kinder, mit den Jünglingen als Jünglinge von reifern und gesetztern Alter umzugehen gelernt haben. Bey ihren Spielen, Leibesübungen und jugendlichen Ergötzlichkeiten unterscheidet der daran teilnehmende Professor sich von dem zehnjährigen Schüler bloß durch seine Größe, durch seine zufälligen* [!] *unterrichtenden Gespräche, und durch den gesetzgebenden entscheidenden Ton, wodurch er das jedesmalige Vergnügen zu lenken, zu mäßigen oder zu endigen weiß.*[74]

Das obige Zitat beschreibt, neben der Illustration der beständigen Aufsicht, nicht nur die Rolle des Lehrers, sondern gibt auch Einblicke in die Vorstellung von Kindsein und den Umgang mit Kindern. Kinder werden als verständig, also auch vernünftig angesehen, eine Eigenschaft, die Rousseau ihnen abspricht. Es zeigt aber auch einmal mehr, daß der Lehrer sich den Fähigkeiten und dem Alter der Kinder anpassen muß. Die Einstellung des Lehrers auf das Kind reicht bis in den sprachlichen Bereich hinein. C. F. Bahrdt verlangt zu jedem Begriff *sorgfältig den simpelsten Kinderausdruck* [zu] *suchen*, um ihn dem Kind faßlich zu machen;[75] Salzmann fordert vom Erzieher die Gabe des kindertümlichen Sprechens.[76]

Die Suche nach Faßlichkeit und nach Anpassung an die Natur des Kindes durchzieht die Ausführungen der Philanthropen zu Unterricht und Lernen. Oberstes Gebot des Unterrichts ist es, der natürlichen kindlichen Entwicklung zu folgen: *Die Reihe, welche man bey dem Vortrage der Künste und Wissenschaften beobachtet, muß genau nach der Natur der Seele abgemessen werden. Wie sich die Seele entwickelt, wie sie selbst anfängt, eine Kraft nach der andern in Thätigkeit zu setzen; so muß der Lehrer den Wirkungskreis einrichten, in dem die Kräfte sich äußern sollen. Es ist nicht genug, daß man dem Pädagogen zum Gesetz macht: "Einfache Ideen müssen vor den zusammengesetzten, sinnliche vor den abstrakten, besondre vor den allgemeinen und einzelne vor den generischen vorhergehen"; sondern man muß ihm die psychologische*

74 C. [Campe]: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 38, vgl. auch Bahrdt 1776, S. 22

75 Bahrdt 1776, S. 134/135

76 Vgl. Reble 1993, S. 166

*Ordnung anweisen, in welcher der menschliche Geist fortschreitet, und auf welche der Lehrer beständige Rücksicht zu nehmen hat, wenn er das obige Gesetz erfüllen will.*[77]

Um den Forderungen der kindlichen Natur zu entsprechen, müssen im Unterricht neben der von C. F. Bahrdt charakterisierten Reihenfolge verschiedene Prinzipien wirksam werden, die das Lernen erleichtern. Eines ist das der Anschauung. Das Lernen durch Anschauung, durch *vor die Sinne bringen*, ist der einzige Weg des ersten Unterrichts[78] und bleibt auch später bestimmendes Unterrichtsprinzip.

Neben die Anschauung tritt im philanthropischen Unterricht die Forderung nach Selbsttätigkeit. *Jeder Knabe, schon das Kind von fünf Jahren, muß selbst denken, selbst folgern, selbst erfinden, und selbst auf seine Begriffe und Sätze kommen; versteht sich, daß man ihm keine Begriffe und Sätze zumuthe, die es noch nicht denken kann.*[79] Die Methode, die geeignet ist, die Selbsttätigkeit des Kindes anzuleiten, ist die *sokratische Lehrart*, bei der im Gegensatz zur herkömmlichen Lehrart ein Begriff nicht vorgegeben und dann zergliedert und erklärt wird, sondern Teile eines Begriffes vom Schüler nach und nach selbst zusammengesetzt werden. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte orientiert sich am Nutzen für die Bedürfnisse des späteren Lebens.

Lust zum Lernen und die Freude daran sollen durch das Spiel erzielt werden, das den philanthropischen Pädagogen als wesentliches Erziehungsmittel gilt. Es fördert die Gesundheit, schafft Fröhlichkeit und Heiterkeit durch die Bewegung, durch Freiwilligkeit, Mannigfaltigkeit und Leichtigkeit, hilft bei der Ausbildung des Körpers und Geistes, bildet eine zweckmäßige Beschäftigung und ermöglicht dem Pädagogen die Beobachtung der Charaktere seiner

---

77 Bahrdt 1776, S. 58

78 Ebd., S. 17; vgl. auch C. [Campe]: *Versuch über die früheste Bildung junger Kinder-Seelen im ersten und zweyten Jahre der Kindheit.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 243 und Basedow 1909, 1. Band, S. 5/6

79 Bahrdt 1776, S. 121/122; vgl. dazu auch C. [Campe]: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 29. Dietrich macht im Zusammenhang mit den Vorstellungen Salzmanns darauf aufmerksam, daß es diesem weniger um *Selbst-Tätigkeit* im heutigen Sinne gehe, sondern um rein äußerliches Tätigsein, zu dem der Erwachsene die Anleitungen gebe. Dietrich 1975, S. 51/52. *Das zwar von Natur gute, aber durch die gesellschaftlichen Bedingungen dem Irrtum unterworfene und damit fehlbare Kind muß an die Vorschriften und Wegweisungen des vernünftigen Erwachsenen gebunden werden, der den 'richtigen' Weg kennt. Der 'gute Erzieher' schreibt den Gang des Denkens vor. Das Kind muß ihn tätig = nachschaffend vollziehen.* Dietrich 1975, S. 52/53

Schüler.[80] Auch das Spiel soll bei aller Freiheit jedoch immer einen Nutzen haben. *Man muß die Freiheit, nach ihrem Gefallen unschädlich zu spielen, den Kindern zwar nicht einschränken, aber ihr könnt machen, daß sie fast niemals andere Spiele wählen als dazu ihr sie reizen wollt, und welche also nützlich sein können, gewisse Fertigkeiten des Körpers, gewisse Begriffe des Verstandes und die Erleichterung künftiger Tugenden zu befördern.*[81] Dies gilt nicht erst dann, wenn das Spiel im Schulunterricht eingesetzt wird,[82] sondern schon in den ersten Lebensjahren. *Kurz, jedes Spiel, jeder Scherz mit Säuglingen oder mit Kindern, die nicht viel älter sind, muß mit Absicht auf Kenntnis der Gegenstände und ihrer Namen und auf Vorübungen der Sprachglieder und anderer Teile des Leibes eingerichtet sein.*[83] Neben theoretischen Überlegungen geben die philanthropischen Pädagogen eine Reihe praktischer Anwendungsmöglichkeiten in Form von Vorschlägen für Spiele und Spielregeln, auch unter Reflexion dessen, was die Kinder gerne spielen, denn Freude und Lust bleiben bei allem Hinblick auf den Nutzen bestimmend und entscheidend, nicht nur für das Spiel, sondern für alle Erziehungsmaßnahmen. Hinsichtlich der Beurteilung und Einordnung des Spiels weisen die Gedanken der Philanthropen eher auf Locke als auf Rousseau. Es findet sich jedoch ein Aspekt, der sowohl bei Locke als auch bei Rousseau nicht nur im Hinblick auf das Spiel, sondern in deren gesamten Erziehung fehlt: der Umgang der Kinder miteinander, der sich im Spiel üben läßt. In diesem Sinne dient das Spiel zur Förderung der *geselligen Tugend*, für die Kinder noch besonders empfänglich seien.[84]

Die Betonung des sozialen Aspekts hat noch eine andere Ursache: Die Kinder sind in der Lage, sich gegenseitig ein Vorbild zu geben, besonders die etwas älteren wirken dabei auf die jüngeren Kinder. *Das Verhalten der Kinder, die nicht viel älter sind als die jüngeren, wirkt bei den letzten durch den Trieb zur Nachahmung. Ohne Hilfe guter Vorgänger (die auch Kinder sind), gelingt den weisesten Eltern die Erziehung und Unterweisung ihrer Kinder nur halb*

80 Vgl. Bahrdt 1776, S. 315-325

81 Basedow 1909, 1. Band, S. 23/24

82 Die Einbeziehung des Spiels in den Unterricht gilt vor allem für den ersten Unterricht, der spielend sein soll. Später wird das Spiel im Unterricht immer seltener. Vgl. [A.]: *Von der Methode, spielend zu unterrichten.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 651

83 Basedow 1909, 1. Band, S. 23

84 Bahrdt 1776, S. 316

*und kostet doppelte Mühe.*[85] Der Nachahmungstrieb, der Kindern also eigen ist, wird eher durch Kinder als durch Erwachsene gereizt. C. [Campe] läßt dies auch für den Trieb der Wißbegierde gelten (der für Kinder ebenso natürlich sei) und drückt damit aus, daß sich Kinder lieber von Kindern als von Erwachsenen belehren lassen.[86]

Wenn sich auch die Wahl der Methode nicht nur danach richtet, wie möglichst viele Bildungsinhalte vermittelt werden können, sondern die Selbsttätigkeit und die Entfaltung des Kindes durch das Spiel in den Blickpunkt gerückt werden, so hat doch der eigentliche Unterricht, die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen und die Ausbildung des Verstandes bei den Philanthropen einen wesentlich höheren Stellenwert als bei J.-J. Rousseau. Nicht zuletzt wird dies durch die Fülle der Anmerkungen zu Unterricht, Methode und Verstandesbildung deutlich. So erscheint es auch nicht verwunderlich, daß Basedow die verschiedenen Entwicklungsstufen bzw. den Übergang von einer Stufe zur anderen an im Unterricht erworbenen und intellektuellen Fähigkeiten festmacht: *Die kleine Kindheit währt, bis die Kinder wenigstens in der Muttersprache gut und mit Verstand lesen, das, was sie sagen würden schriftlich aufsetzen und nach erworbener Erkenntnis Gottes beten können.*[87] Die größere Kindheit dauert, *bis der neue Jüngling oder die Jungfrau die Geschicklichkeit hat (auch bei dem häuslichen Gottesdienste der Eltern) zu Vorlesern und Halblehrern jüngerer Kinder gebraucht zu werden. Man setzt diese Veränderung etwa an das Ende des zwölften Jahres.*[88] Interessanterweise will J. B. Basedow für den Übergang von der frühen Kindheit in die größere von den Eltern einen Tag festgesetzt haben, der feierlich begangen wird und für den er detaillierte Anweisungen gibt. Der Übergang von einer Entwicklungsstufe zur anderen bildet einen Einschnitt, der sich genau terminieren läßt und den das Kind auch selbst bemerken kann und soll. *Denn sie müssen unmittelbar nach dem Übergang eine große Veränderung spüren, in der Art mit ihnen umzugehen, und sowohl ihren Verstand als ihr Herz zu bilden, damit sie sich von dem be-*

85 Basedow 1909, 1. Band, S. 4. Der Erwachsene kann durchaus als 'Anstifter' auftreten, um z.B. das Spiel durch Absprache mit den älteren Kindern in die von ihm erwünschten nützlichen Bahnen zu lenken. Vgl. ebd., S.24

86 C. [Campe]: [Anm. zum Artikel] *Erster Versuch einer kleinen Kinderphilosophie.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 822/823

87 Basedow 1909, 1. Band, S. 50

88 Ebd., S. 54

*vorstehenden zweiten Übergang in die Jugend gleichfalls große Begriffe machen.*[89]

Die Musikpflege spielt an den Philanthropinen eine wichtige Rolle. Zum einen gibt es Musikunterricht, für den feste Zeiten angesetzt sind und der von speziellen Musiklehrern erteilt wird, zum anderen durchziehen Musik und Gesang den gesamten Tagesablauf. C. F. Bahrdt beschreibt z.B. den Einsatz von Liedern bei Gottesdiensten, bei den sonntäglichen Feiern des Philanthropins, bei denen durch die Wahl der Lieder die jeweilig gewünschte Stimmung vertieft werden soll, aber auch beim Gang der Kinder zum Spielplatz.[90] Er schätzt die Musik hoch ein; alle Schüler müssen sich daran beteiligen und zumindest ansatzweise mit Gesang beschäftigen: *Im Philanthropin ist sie* [die Musik] *uns unentbehrlich. Den ganzen Tag ertönt bey uns Musik und Gesang. Alle unsre Schüler müssen daher irgend ein Instrument, Violine, Klavier, Baß oder etwas anderes lernen, oder aufs wenigste die Singstunden besuchen. Und wer auch nicht kunstmäßig singen lernen will, muß wenigstens den Lektionen beywohnen, wo die Melodien unsrer philanthropinischen Lieder gelehrt werden.*[91] Obwohl sowohl Bahrdt als auch W. [Wolke] den Musikunterricht bei der Beschreibung des Fächerkanons und der einzelnen Fächer erwähnen, finden sich bei beiden keine Hinweise zu seinen Inhalten oder zur Methode.[92]

Zahlreich sind dagegen die Aussagen über Wirkung und Nutzen der Musik. C. F. Bahrdt sieht in der Musik eine Möglichkeit, auf die Moral der Schüler einzuwirken. Bei der Aufzählung seiner Bemühungen um moralische Bildung führt er, neben anderen Mitteln, auch Lieder an. Auch bei seiner Darstellung der einzelnen Unterrichtsfächer, bei der er sich hinsichtlich der Musik fast ausschließlich auf deren Wirkung beschränkt, steht der Aspekt der moralischen Bildung im Vordergrund: *Die Alten sahen die Musik als ein Verwahrungsmittel gegen das Laster an. Wenn diese Wunder der Musik wahr sind, so betreffen sie gewiß vorzüglich die Vokalmusik. Diese wirkt, wo ich nicht irre, stärker aufs menschliche Herz. Sie ergießt sanfte Freude in die Seele, und macht es, we-*

89 Ebd., S. 53

90 Vgl. Bahrdt 1776, S. 307 und S. 309-311

91 Ebd., S. 114

92 Vgl. ebd., S. 113/114 und W. [Wolke]: *Von der gegenwärtigen Beschaffenheit und Einrichtung unseres Instituts, von den gegenwärtigen Lehrern und dem Plane, nach welchem die Lectionen und Stunden für dieses halbe Jahr bis Johannis verteilet sind.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 595-632

*nigstens den Lastern, die Härte, Wildheit und Fühllosigkeit voraussetzen, unmöglich, den Eingang zu finden. - Wenn wir simple, leichte politische Gesetze hätten, würde sie die Jugend singen. So lernten die Israeliten ihre Moral.*[93]

Als Mittel zur Fröhlichkeit ist Musik unentbehrlich, zumal für Kinder, sofern die Lieder, besonders ihr Inhalt, richtig gewählt werden. *Wir halten es für wichtig, Kindern in Zeiten den Gedanken einzuprägen, daß sich der Gedanke an Gott gar wohl mit der Fröhlichkeit vertrage ... Zu dem Ende lassen wir oft unsre Kinder mit Musik und Gesang auf ihre Spielplätze ziehen, und hüpfend ihre Liederchen singen, deren Inhalt Ermunterung zur Freude unter Gottes Augen ist.*[94] Der Grund für die vielfältigen Wirkungsmöglichkeiten der Musik liegt in ihrer Einwirkung auf die Sinne. Die Seele des Menschen wird nach der Auffassung von Bahrdt durch die Eindrücke der Sinne beeinflußt.[95] Da Musik für Bahrdt sowohl auf die Ausbildung zur Tugend als auch beim Erwirken von Fröhlichkeit, also der beiden wesentlichen Erziehungsziele der Philanthropen, eine Rolle spielt, muß sie wohl als wesentlicher Erziehungsfaktor angesehen werden.

Für C. [Campe] gilt die Musik im wesentlichen als Mittel zur Verstärkung von Eindrücken und Empfindungen, vor allem im religiösen Bereich.[96] Villaume betont neben der Charakterbildung, zu der alle Künste beitragen, die Bildung des Geschmacks, bei der u.a. die Musik eine Hilfe sein soll. Geschmacksbildung setzt bei ihm im Gegensatz zu Rousseau nicht erst beim Erwachsenen, sondern schon beim Kind ein. Voraussetzung ist die Berücksichtigung seiner Bereitschaft. *Die schönen und bildenden Künste tragen viel zur Entwicklung des Geschmacks und zur guten Stimmung des Charakters bei. Man nehme sie also zu Hilfe, Tanz, Musik, Malerei; das Kind sehe ihre Produkte und lerne von diesen angenehmen Künsten, was es kann. Nur nicht mit Zwang. Wenn es keine Lust dazu bezeigt, so empfindet es nichts dabei, und so kann bei ihm dadurch kein Geschmack gebildet werden.*[97]

---

93 Bahrdt 1776, S. 113

94 Ebd., S. 307

95 Vgl. ebd., S. 305

96 Vgl. C. [Campe]: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 57.

97 Villaume: *Welche Triebe müssen in den jungen Kindern erweckt und gestärkt werden?* Dreizehntes Kapitel, Dritter Teil: *Wie das Gefühl des Schönen und Guten zu erwecken und zu stärken ist.* In: Campe: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens.* 16 Bände. Braunschweig 1785-1791. IV. Teil, S. 148 f. Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 35

Die Wertschätzung der Musik, besonders des Gesanges, als Erziehungsmittel, gilt nicht nur für den Bereich der Charakter- und Geschmacksbildung. Musik wird im Sinne der Arbeitserleichterung auch als Hilfsmittel zum Erlernen anderer Fächer eingesetzt. Der Musiklehrer am Philanthropin in Dessau, Rust, komponiert z.B. das Einmaleins im Wechsel zwischen Frage und Antwort.[98] W. [Wolke] will die Mühe und Qual der Kinder beim Buchstabieren- und Lesenlernen vermindern. Neben einer Reihe von Spielen, die er zu diesem Zweck vorschlägt, hält er auch das Singen der Buchstaben beim gleichzeitigen Vorzeigen als *für Kinder nicht nur angenehm, sondern auch zu dem Zweck sehr wirksam.*[99] Besonders hilfreich soll eine von ihm erfundene *Lesemaschine* sein. Auch hier kann das *melodische Hersingen der Buchstaben und Sylben* ein zusätzliches Vergnügen bringen.[100] Eine Begründung, wodurch das Singen zur Erleichterung des Lernens beiträgt, wird nicht gegeben; es ist daher nur zu vermuten, daß die Freude, die das Singen nach Ansicht der Philanthropen weckt, sich auf das Lernen übertragen soll.

In den bisher beschriebenen Vorstellungen der philanthropischen Pädagogen wird die Musik nur als Mittel zur Verstärkung anderer Bemühungen eingesetzt. In Basedows *Elementarwerk* findet sich ein Ansatz, der sich dem Lernen von Musik zuwendet. Ähnlich wie Comenius in seinem *Orbis pictus* will Basedow im *Elementarwerk* in die Grundlagen allen Wissens einführen. Von den *allerersten Erkenntnissen eines Kindes*, bis nach dem fünfzehnten Lebensjahr, bedürfe die Jugend in keiner Erkenntnisart eines anderen eigentlichen Lehrbuches.[101] Das *Elementarwerk* ist, mit Ausnahme des ersten Buches, als Lese- und Bilderbuch für Kinder bestimmt, enthält jedoch auch pädagogische An-

98 Das *Einmaleins* ist abgedruckt bei Voigt o.J. [1923], Beilage Nr. 45; als Quelle wird dort genannt: Weimar, Georg Peter: *Versuch kurzer praktischer Übungs-Exempel allerley Art für Schüler* ... Leipzig o.J., S. 42-46

99 W. [Wolke]: *Von einer neuen Lesemaschine.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 1144. Noch 1905 läßt Schöne das Alphabet zur Melodie von *Morgen kommt der Weihnachtsmann* singen. Vgl. Schöne 1905, 2. Heft, S. 37

100 W. [Wolke]: *Von einer neuen Lesemaschine.* In: Basedow/Campe 1777/78, S. 1149. Zur Beschreibung der *Lesemaschine* vgl. ebd., S. 1148-1152

101 Basedow 1979, S. 13 und 1909, 1. Band, S. L. In seinem *Methodenbuch* nimmt er einige Fächer aus, die neben dem *Elementarwerk* noch anderer Schriften bedürfen. Zu diesen Fächern gehören auch die Ton- und Zeichenkunst, *deren Anfangsgründe mit dem Elementarbuche zu verbinden, ich wider meine Hoffnung unübersteigliche Schwierigkeiten gefunden habe.* Basedow 1979, S. 15/16. Wahrscheinlich bezieht sich dies jedoch auf die praktische Ausführung.

merkungen und methodische Hinweise für Eltern und Pädagogen, die durch Verwendung einer anderen Schrift gekennzeichnet sind.

Im ersten Buch des *Elementarwerks*, das *Nur für die erwachsenen Kinderfreunde*[102] geschrieben ist, wendet sich J. B. Basedow vor allem der Erziehung des Kindes in den ersten Lebensjahren zu. Von Musik oder Liedern ist nicht die Rede, wohl aber von einer Art von Hörerziehung, bei der vor allem die Bezeichnung von Schall und Klängen geübt werden soll. Die Regel, daß eine der ersten Übungen im planmäßigen Umgang mit Kindern die *Benennung der den Kindern schon bekannten oder bald erkennbaren Dinge* sein muß,[103] wird bald von sichtbaren Gegenständen auf das Hören übertragen: *Das Zeichen des Hörens, welches anfangs allemal mit dem Worte: Hör! verbunden sein muß, ist die Bewegung des Fingers von dem Ohre nach der Gegend des Schalles. Die Worte sind: Hör! das schallt; hör! das klingt; hör! das pfeift; hör! das schnarrt, knarrt, rauscht usw. ... Dieselben Körper aber, welche man zuerst wählt, um eine gewisse Art des Schalls daran bemerken zu lassen, dieselben müssen immer wieder genannt werden, wenn derselbe Schall vokommt bei anderen Körpern, wie ich bei dem Sehen weitläufiger beschrieben habe.*[104] Erst nach der Übung der Bezeichnungen für Höreindrücke werden die für den Geruchs-, Geschmacks- und Tastsinn beschrieben.

Im sechsten Buch des *Elementarwerks* führt Basedow die gesamte Musiklehre in Kurzform ein. Eingeordnet ist die Darstellung des Wissenswerten und -notwendigen aus dem Bereich der Musik unter den Teil *Von den Beschäftigungen und Ständen der Menschen*, dessen XIV. Kapitel *Von den Tonkünstlern*[105] handelt. Nach allgemeinen Bemerkungen zu Schall und Ton und zu den verschiedenen Arten der menschlichen Stimme erklärt und beschreibt er verschiedene Instrumente, die er nach Schall- und Toninstrumenten ordnet. Der Instrumentenkunde folgen Grundlagen der Harmonie- und Notenlehre und eine Darstellung der gebräuchlichsten musikalischen Formen. Auf der zum Kapitel gehörenden Kupfertafel sind die meisten der genannten Instrumente und eine Zeile mit Noten abgebildet.[106] Die Bilder der Instrumente sind naturgetreu und enthalten auch Details; in der Notenleiste sind fast alle Notenzeichen vertreten.

Wie das *Elementarwerk* im Ganzen das gesamte Gebiet der Erkenntnis darstellen soll, so versucht das Kapitel über die Musik in gedrängtester Form den

102 Basedow 1909, 1. Band, S. 1
103 Ebd., S. 5
104 Ebd., S. 9
105 Vgl. im folgenden Basedow 1909, 2. Band, S. 70-74
106 Vgl. Basedow 1909, 3. Band, Tab. LX

gesamten musikalischen Bereich darzustellen. Basedow bleibt jedoch nicht beim Wissen über die Musik stehen, es ist nur Vorausssetzung zum Urteil über sie und zum Kunstverständnis. *Die Musik hat allgemeinen Beifall unter den Menschen. Wer gleichgültig dagegen geworden ist, scheut nur den Verdruß, daß er nicht so gut als andere davon urteilen gelernt hat, besonders wenn in Musikstücken viel von anderen bewunderte Kunst vorkommt.*[107] Auch die Geschmacksbildung spricht Basedow kurz an, wenn auch nur über die Erklärung seiner eigenen musikalischen Vorlieben und kommt schließlich zur Einwirkung der Musik auf die Gefühle. *Daß die Musik fähig sei, fast alle menschlichen Empfindungen und Leidenschaften vorzustellen, zu erregen, zu stärken und zu schwächen, kann einem jeden durch Erfahrung bekannt werden.*[108]

Über das Alter, in dem die Kinder mit den oben beschriebenen Ausführungen über Musik bekannt gemacht werden sollen, gibt es keine konkrete Aussage. Zwar soll die Anordnung und Folge der Bücher und Kapitel einer für die Bildung des Verstandes der Kinder sinnvollen Reihenfolge entsprechen,[109] andererseits macht Basedow zum sechsten Buch die Anmerkung, daß vieles aus diesem Buch auch schon für die frühe Kindheit brauchbar sei, vieles aber auch erst nach Wiederholungen verständlich werde; die jeweilige Auswahl will er *den Kinderfreunden überlassen.*[110]

Die Überlegung, ob seine Darstellung der Musiklehre einer für die musikalische Bildung des Kindes sinnvollen Reihenfolge entspricht, also zunächst Kenntnis der Instrumente, dann Harmonie-, Noten- und Formenlehre und schließlich Bildung des Urteils und Geschmacks vermittelt werden sollen, bleibt daher reine Spekulation. Die einzig konkrete Angabe Basedows ist die, daß die Übung im *künstlichen Tanzen* und in der Musik bis in die Jugend verspart werden solle, also etwa bis zum zwölften Lebensjahr,[111] wobei Übung sich m. E. eher auf das Erlernen eines Instrumentes oder den Kunstgesang beschränkt.

Erst im nächsten Kapitel (Kap. XV *Von der Kunst der Stellungen, des Tanzens, des Ringens und des Fechtens*[112]) gibt Basedow einen Hinweis, der zu-

107 Basedow 1909, 2. Band, S. 74

108 Ebd., S. 74

109 Vgl. Basedow, J. H.: *Das Nötigste von der Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer wegen einer versprochenen Folge von untheologischen Schulbüchern nach dem Bedürfnisse und Geschmacke unserer Zeiten.* Referiert nach Basedow 1909, 1. Band, S. X

110 Vgl. Basedow 1909, 2. Band, Anm. 1, S. 3

111 Basedow 1909, 1. Band, S. 57

112 Basedow 1909, 2. Band, S. 74-77

mindest ansatzweise seine methodischen Vorstellungen vom musikalischen Lernen belegt und dessen Hauptmerkmal die Anschauung bildet: *Die obigen Begriffe von der Musik muß man in der Jugend nach und nach und zwar, wenn sie die beschriebenen Gegenstände hört und sieht, hören oder sehen soll oder gehört und gesehen hat, zu erregen und zu befestigen suchen.*[113] Gleichzeitig soll dabei der Gebrauch der italienischen Kunstwörter erfolgen.

Wie Rousseau bezieht J. B. Basedow Musikunterricht auch für Mädchen ein. Er wünscht, daß diese zumindest das Singen lernen und sich dabei zugleich darin üben, die Wahl der Stücke nach ihrer jeweiligen Absicht vorzunehmen.[114] Hinsichtlich des Tanzens verweist er auf sein *Methodenbuch*, in dem er im Kapitel über die Erziehung der Mädchen mehrere Seiten aus Rousseaus *Emil* zitiert.[115]

Wenn auch Musiklernen in Basedows *Elementarwerk* im Sinne einer Erziehung zur Musik angesehen werden muß, so liegt der Schwerpunkt der Pädagogik dieser Zeit in einer Erziehung durch Musik, deren Spektrum allerdings erweitert wird. Singen gilt nicht mehr nur der religiösen Erziehung, sondern der Einübung in Tugend und Moral. Hinzu treten Versuche, Musik zur Erleichterung des Lernens anderer Fächer einzusetzen, eine Idee, die bereits Guido von Arezzo verfolgt. Angaben zur musikalischen Entwicklung finden sich bei den Philanthropen nicht, ebenso Aussagen zur Methode.[116] Es mag dies der Grund sein, warum die Einstellung der Philanthropen zur musikalischen Bildung im Rückblick der Geschichtsschreibung der Musikpädagogik oft negativ beurteilt wird. Unbestreitbar ist jedoch der Einfluß auf die Produktion weltlicher Kinderlieder am Ende des 18. Jahrhunderts.

---

113 Ebd., S. 74. Durch Verwendung einer anderen Schrift ist der Hinweis gekennzeichnet als Anmerkung für Eltern oder Erzieher.

114 Vgl. ebd., S. 75

115 Vgl. ebd. Die Zitate umfassen im *Methodenbuch* die Seiten 274-275, 279-297 und 298-317. Die Seiten 290-292 betreffen die musikalische Ausbildung der Mädchen. Basedow zitiert hier Rousseau 1985, S. 405-407, läßt aber Stellen aus, ohne dies zu kennzeichnen. Über Herkunft und Verfasser gibt er zunächst keine Auskunft, sondern spricht nur von der *Meinung eines schweizerischen Philosophen*, die er anführen will. Basedow 1979, S. 223

116 Die Darstellung Basedows kann nicht im Sinne eines methodischen Musikunterrichtes gewertet werden und ist von Basedow, der mit dem *Elementarwerk* ein Lehrbuch für alle Fächer schreibt, auch nicht in diesem Sinne beabsichtigt.

## 3.2 Weltliche Kinderlieder als Mittel der Erziehung

Im Umfeld der philanthropischen Pädagogen entstehen nicht nur Kinderlieder zu speziell für Kinder geschriebenen Gedichten, sondern auch Erzählungen und Geschichten für Kinder. Der Hintergrund der Entstehung sowohl der weltlichen Kinderlieder als auch der übrigen Kinderliteratur liegt im Verhältnis der Philanthropen zu Kirche und Religion.

Basedow lehnt die Vorherrschaft der Kirche für die Schulen ab und verlangt in seiner Schrift *Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt* von 1768, die die philanthropische Schulreform einleitet, *die Staatsaufsicht über Erziehung, Schule und Studien.*[117] Im Sinne der Toleranz der Aufklärung soll nicht einer Religion der Vorzug gegeben werden, da alle Religionen in den wesentlichsten Punkten übereinstimmen. Eine Erziehung, die allen Gruppen gerecht wird, kann nur die weltliche Schule leisten.[118]

Hinter der neu entstehenden Kinderliteratur steht die Notwendigkeit, kirchliche Stoffe zu ersetzen. *Der Erziehungsoptimismus der Aufklärung brauchte als Gegengewicht zu den bisherigen Memoriertexten der Kinder, den Gebeten und Kirchenliedern, eigene Hilfsmittel. Zu diesem Zweck entstanden die gereimten Fabelfassungen von Chr.F. Gellert (...), G.K. Pfeffel (...), M.G. Lichtwer (...), Chr. Weisses (...) "Lieder für Kinder" (1765) und dessen Nachahmungen.*[119] Aus diesem Grund erscheint auch das erste Lesebuch *Der Kinderfreund* von Fr. E. v. Rochow, das, anstelle der Bibel, des Katechismus oder des Gesangbuches als Erstlesestoff, Texte aus der Erfahrungswelt der Kinder bringt. Das Schaffen eines *kindgemäßen Schrifttums*, die Bereitschaft, *schriftstellerisches Vermögen und verlegerische Phantasie in den Dienst der Jugend zu stellen, wie man es bis dahin nicht gekannt hat*[120], werden im Rückblick als bedeutende Leistungen der pädagogischen Aufklärungsbewegung gewertet. Das *schriftstellerische Vermögen* inspiriert Komponisten zur Vertonung der

---

117 Basedow, J. H.: *Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt.* 1768. Zitiert nach Dietrich 1975, S. 41 (dort ohne genauere Angaben)

118 Vgl. Basedow 1979, S. 23-31. Der Gottesdienst in den Philanthropinen ist demgemäß auch nicht der einer bestimmten Konfession, sondern verbindet weltliche, moralische und religiöse Vorstellungen. Vgl. z.B. Bahrdt 1776, S. 307-311

119 Kliewer 1977, S. 187

120 Reble 1993 , S. 171 und Flitner/Hornstein 1964, S. 328

Kindergedichte, die somit ebenfalls ihre Fähigkeiten in den Dienst der Kinder stellen und wirkt damit fruchtbar auch auf die Musikerziehung.

### 3.2.1 Kinderlieder aus dem engeren Umkreis der Philanthropine[121]

Die erste philanthropische Liedersammlung stammt von Johann Bernhard Basedow, der sie 1774 unter dem Titel *Lieder und Lehrgedichte* zusammenstellt. Sie enthält Texte u.a. von Klopstock, Gellert und Cramer, die fast alle von Basedow umgedichtet werden; die verwendeten Melodien stammen von Chorälen bzw. Kirchenliedern.[122] Zwei weitere philanthropische Liederbücher werden von Christian Heinrich Wolke herausgegeben: *Philanthropistenlieder. Erste Sammlung*, Dessau 1779, und *Zweihundert und zehn Lieder fröhlicher Gesellschaft und einsamer Fröhlichkeit*, Dessau 1782.[123] Wolke übernimmt in diesen beiden Sammlungen ausschließlich Melodien aus anderen Liederbüchern. Sowohl die Sammlung von Basedow als auch die beiden Sammlungen von Wolke spielen außerhalb des Gebrauchs der Philanthropine keine bedeutende Rolle, im Gegensatz zu zwei weiteren im Umkreis der Philanthropine entstandenen Liederbüchern: *Melodien zu Hartung's Liedersammlung, zum Gebrauche für Schulen und zur einsamen und gesellschaftlichen Unterhaltung am Klavier*, Berlin 1794, von Karl Spazier[124] und das *Mildheimische Lieder-Buch*, Gotha 1799, von Rudolph Zacharias Becker.

Karl Spazier stellt in seiner Sammlung geistliche und weltliche Lieder zusammen, für die er teilweise die Melodien selbst komponiert, teilweise von anderen Komponisten übernimmt (z.B. von Schulz, Reichardt und Hiller) oder bearbeitet.[125] Das Vorwort der Sammlung belegt die Verhaftung Spaziers in der philanthropischen Musikanschauung: *Die Musik kann allerdings keinen*

121 Als philanthropische Kinderlieder im engeren Sinn gelten hier nur solche Lieder bzw. Liedersammlungen, die von Lehrern der Philanthropinen gedichtet und komponiert oder herausgegeben werden und ursprünglich auch für die Verwendung in den Philanthropinen selbst gedacht sind.

122 Vgl. Voigt o.J. [1923], S. 73-76

123 Beide Titelangaben nach Voigt o.J. [1923], S. 93

124 Titelangabe nach Seyfert 1894, S. 77; laut dem *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums* ist diese Sammlung schon 1793 erschienen. Vgl. *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums 1700-1910*. 137. Band, S. 1.

125 Vgl. Schünemann 1968, S. 266 und Seyfert 1894, S. 77

*edleren Zweck haben, als mit Hilfe ihrer Freundin Poesie in den Menschen Empfindungen und Gedanken zu erregen, die ihn besser, zufriedener und froher machen, ihn auf sein besseres Selbst und seine Bestimmung hinieden und weiter hinaus führen, und ihm den gesellschaftlichen Verkehr dieses Lebens angenehmer und bedeutender zu machen. Lieder sind das beste Hilfsmittel dazu und für Kinder zumal ist es das einzige, das möglich und anwendbar ist.*[126] Die Gedanken der Vermittlung von Moral, Tugend und Freude durch Musik sind nicht originär. Daneben wird aber hier ausgesprochen, daß gerade für Kinder Lieder das geeignete und einzige Erziehungsmittel darstellen.

Die Bedeutung der Liedersammlung Spaziers liegt vor allem in ihrer Wirkung über die eigene Zeit hinaus. Von Zeitgenossen wird sie als geeignet für den Gebrauch in Schulen eingestuft[127] - also als geeignet für Kinder - und findet zahlreiche Nachahmer. B. Seyfert bezeichnet sie als den *Urahn unserer Schulliederhefte* und Stahl belegt ihre Verwendung bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts hinein.[128]

Auch das *Mildheimische Lieder-Buch* von Rudolph Zacharias Becker, der zeitweilig Erzieher am Philanthropin in Dessau ist, wirkt über seine Zeit hinaus. Es erfährt zahlreiche Neuauflagen, wird überarbeitet und erweitert.

R. Z. Becker schreibt kein Vor- oder Nachwort, aus dem sich seine Intentionen ablesen lassen, aber allein aus dem vollständigen Titel lassen sich eine Reihe von Schlußfolgerungen ziehen: *Mildheimisches Lieder-Buch von 518 lustigen und ernsthaften Gesängen über alle Dinge in der Welt und alle Umstände des menschlichen Lebens, die man besingen kann. Gesammelt für Freunde erlaubter Fröhlichkeit und ächter Tugend, die den Kopf nicht hängt, von Rudolph Zacharias Becker.*[129] Der Titel erwähnt, ganz im Sinne der Philanthropen, Fröhlichkeit und Tugend. Für Freunde dieser Eigenschaften ist das Buch geschrieben, es ist also nicht speziell für Kinder, Jugendliche oder Schulen bestimmt, schließt diese aber auch nicht aus. Wie Basedow mit seinem *Elementarwerk* alle wesentlichen Kenntnisse vermitteln will, möchte Becker

126 Spazier, K.: *Melodien zu Hartung's Liedersammlung, zum Gebrauche für Schulen und zur einsamen und gesellschaftlichen Unterhaltung am Klavier.* Berlin 1794, *Vorwort.* Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 36

127 Vgl. Lindner 1811, Nr. 4, Sp. 55

128 Seyfert 1894, S. 77; vgl. Stahl 1913, S. 33

129 Becker 1799. In den übrigen Ausgaben und Auflagen ändert sich der Titel nicht, nur die Zahl der Gesänge steigt ab der überarbeiteten Auflage von 1815 auf achthundert. Vgl. *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums 1700-1910.* 10. Band, S. 213/214

mit seinem Liederbuch alles besingen, nicht nur *alle Dinge der Welt*, sondern auch *alle Umstände des menschlichen Lebens*. Das Buch will zum einen belehren, zum anderen Lieder für alle Zeiten und Lebenslagen bieten, es ist also 'nützlich'.

Dem Nutzen, den das Buch bieten soll, entspricht seine Einteilung. Die erste Auflage ist in drei, die späteren in vier Hauptteile bzw. Themenkreise gegliedert, die wiederum in zahllosen detaillierten Unterpunkten das Auffinden der Lieder für die jeweiligen Umstände erleichtern sollen. Die Lieder besingen die Natur (z.B. Sonne, Mond, Sterne, Blumen, Vögel, Tages- und Jahreszeiten), menschliche Eigenschaften, Pflichten oder Altersstufen (z.B. Sinne, Seele, Verstand, Gewissen, Stufen des menschlichen Lebens), den häuslichen und geselligen Menschen (z.B. Liebe, Ehestand, Trinken, Tanzen, Neujahr, Hochzeit, Geburtstag) und die verschiedenen Stände (z.B. Bergleute, Handwerker, Kaufleute, Dichter, Soldaten). Im Lied spiegeln sich alle Bereiche des Lebens.

Lieder für Kinder sind in der ersten Auflage des *Mildheimischen Lieder-Buches* im Kapitel LX *Die Kindheit* enthalten.[130] Ein Teil dieser Lieder besingt das Kind aus der Sicht der Erwachsenen, andere singen das Kind an (Schlaflieder, Lieder für besondere Situationen), wieder andere sollen offensichtlich von Kindern gesungen werden bzw. erzählen aus der Kindersicht. Die Texte stammen u.a. von Campe, Jacobi, Claudius und Weiße. Über die Komponisten findet sich in den *Melodien zum Mildheimischen Liederbuche* von 1800 kein Aufschluß, die Melodien einiger Lieder stammen jedoch nachweislich von J. F. Reichardt und J. A. Hiller.[131]

130 In der Auflage von 1815 entfällt dieses Kapitel; das Inhaltsverzeichnis weist jetzt nirgends auf Kinder oder Lieder für Kinder hin, es gibt keine Sparte, die ausdrücklich Kinder erwähnt. Vgl. Becker 1971, S. V-VIII. Das Kapitel XLIV *Die Stufen des menschlichen Lebens-Alters* (Becker 1971, S. 176-209) enthält jedoch unter der Überschrift *Das Kind* den größten Teil der Lieder des LX. Kapitels der ersten Auflage. Vgl. Becker 1799, S. 120-129 und Becker 1971, S. 178-187

131 Z.B. sind *Schlaf, Kindchen, schlaf* (Nr. 207), *Schlumm're Liebchen!, bist noch klein* (Nr. 210) und *Wir Kinder! wir schmecken der Freuden recht viel* (Nr. 215) aus J. F. Reichardts *Liedern für Kinder* entnommen; die Melodien zu *Mein Hündchen ist ein gutes Tier* (Nr. 217) und *Weil ich jung bin* (Nr. 221) stammen von J. A. Hiller aus seinen *Liedern für Kinder*. Zu den Melodien Reichardts vgl. Kap. 3.2.2.5, zu den *Lieder für Kinder* von Hiller vgl. Kap. 3.2.2.2

### 3.2.2 Entwicklung des Kinderliedes bis zum Ende des 18. Jahrhunderts

#### 3.2.2.1 Erste Vertonungen der Kindergedichte C. F. Weißes

Bereits vor Basedows erster Sammlung erscheinen eine Reihe von Kinderliederbüchern verschiedener Komponisten, die zunächst wesentlich durch Christian Felix Weiße, dessen Gedichte aus den *Liedern für Kinder* den Hauptbestandteil der vertonten Texte dieser ersten weltlichen Kinderliederbücher ausmachen, beeinflußt werden.[132]

Die Themen seiner Gedichte nimmt Weiße zu einem großen Teil aus der Natur. Titel wie *Der junge Baum, Der Apfel, Die Biene, Das Vogelnest, An einen Bach, Die Rosenknospe* zeigen, daß Weiße bei seinen Beschreibungen jeweils ein Bild aus diesem großen Bereich herausgreift. Dies gilt auch für die übrigen Gedichte, die vor allem Charaktereigenschaften, Szenen aus dem menschlichen Leben, bei denen auch Alter und Tod einbezogen werden (*Der Greiß, Der Tod*), oder der Kinderwelt (z.B. *Die Seifenblase, Der Schneemann*) beschreiben. Auch hier beschränkt er sich stets auf eine Eigenschaft oder ein Bild. Jedes der Gedichte enthält, zumeist in der letzten Strophe, eine Lehre oder Nutzanwendung. Die Belehrung ist der vorrangige Zweck der Gedichte, wie sich schon im ersten Gedicht zeigt, das Weiße quasi als Vorrede seinen Liedern voranstellt (TB[133] 1).

C. F. Weiße schreibt ferner Fabeln, Geschichten und kleine Schauspiele und ist der Herausgeber der Kinderzeitschrift *Der Kinderfreund* (1775-1782), die ab 1784 unter dem Titel *Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes* fortgesetzt wird.[134] Diese Zeitschriften enthalten ebenfalls Gedichte von Weiße, die zum Teil bereits vertont sind. Die Melodien im *Kinderfreund* stammen zum größten Teil von J. A. Hiller, im *Briefwechsel* von G. C. Claudius, aber auch Türk und André steuern Melodien bei.

Auch *Der Kinderfreund* hat die Absicht zu belehren. Zudem soll er dazu beitragen, daß sich die Hoffnungen, die die Erwachsenen längst enttäuscht haben, und die C. F. Weiße nun in die Kinder setzt, erfüllen. *... denn ihr müßt wissen, daß ich alle Kinder recht herzlich liebe, so bald sie gute, fromme,*

---

132 Die Texte von Weiße werden u.a. von Claudius, Hiller, Scheibe und Reichardt vertont.

133 TB = Textbeispiel

134 F. Vahle bezeichnet das erzieherische Miteinander dieser verschiedenen literarischen Gattungen als *moralisch-didaktisches Verbundsystem.* Vahle 1992, S. 34

*fleißige, und gehorsame Kinder sind; daß ich ihre Gesellschaft der glänzendsten Versammlung Erwachsener vorziehe, weil ich bey diesen oft mit Schmerzen sehe, wie sehr sich die Welt in der Hoffnung, die sie von ihnen in den Kinderjahren hatte, aufs traurigste hintergangen sieht, da ich hingegen in euch noch lauter große Erwartungen und Hoffnungen erblicke; euch als Pflanzen ansehe, die einst zu Bäumen erwachsen, und in dem Garten Gottes die nutzbarsten Früchte tragen werden, oder deutlicher zu reden, in euch Menschen zu sehen hoffe, die Gott zu Ehren, ihren Aeltern zur Freude, ihren Nebenmenschen zum Nutzen, und sich selbst zur Glückseligkeit leben werden.*[135] Das Kind ist auch bei Weiße Hoffnungsträger für eine bessere Zukunft.

In der Art, wie sich die Belehrung vollziehen soll, stimmt er mit den Philanthropen völlig überein: *... denn ich habe den Grundsatz, daß man der Kindheit ihr Leben so freudig und glücklich als nur möglich, und ihnen jede Art des Unterrichts zum Spiel machen müsse.*[136] Unter diesem Grundsatz sind auch seine Gedichte zu verstehen.

Bereits kurze Zeit nach der Veröffentlichung der *Lieder für Kinder* erscheint eine Liedersammlung, die viele der Gedichte Weißes vertont: *Kleine Lieder für Kinder zur Beförderung der Tugend*, Flensburg 1766, von Johann Adolf Scheibe; 1768 erscheint der zweite Teil dieses Liederbuches.[137]

Das Ziel der *Beförderung der Tugend* kommt schon im Titel zum Ausdruck. In der Vorrede zum ersten Teil verbindet J. A. Scheibe den Aspekt des Tugendzuwachses mit dem Ziel, durch Musik und Singen Freude zu gewinnen. Seine Lieder sollen *mit dem Ergötzen, das mit dem Singen oder der Musik überhaupt verbunden ist, zugleich die Beförderung der Tugend zum Endzweck* haben.[138] Die Lieder erfahren von Zeitgenossen herbe Kritik. J. A. Hiller beanstandet z.B. in einer Rezension, die Lieder seien nicht für die früheste Ju-

135 Weiße 1775-1782. Erster Theil. Leipzig 1775, S. 3/4

136 Ebd., S. 7

137 Vgl. Friedlaender 1970, 1. Band, S. 162. Der erste Teil der *Kleinen Lieder* ist die erste Liedersammlung in der Bibliographie M. Friedlaenders, bei der Kinder im Titel erwähnt werden.
In der Bibliographie, die deutsche Liedersammlungen von 1689 bis 1799 enthält, finden sich für diese Zeit, beginnend mit *Kleine Lieder* von Scheibe, 32 Sammlungen, die im Titel auf Kinder oder den Gebrauch in Schulen hinweisen oder Kinderlieder enthalten. Nicht berücksichtigt sind bei dieser Zahl Klavierschulen, Klavierbücher und Gesangschulen. Insgesamt erscheinen zwischen 1766 und 1799 739 Liedersammlungen (ohne Neuauflagen). Vgl. ebd., 1. Band, S. 15-61 und S. 359-364

138 Scheibe 1766, S. 3

gend geschrieben, vielmehr müsse schon ein Grund in der Musik gelegt sein. Außerdem kritisiert er, daß die Melodien nicht genug auf die Kinder eingehen. *Es bliebe aber immer noch die Frage übrig, ob nicht der leichte und tändelnde Ton der eigentlichen Kindheit der wahre und angemessene Ton für diese Lieder gewesen wäre?*[139] Er kündigt in dieser Rezension eine Neukomposition der *Lieder für Kinder* an mit der Absicht, *Lehren und Ermahnungen, die oft bei der Jugend so wenig Eingang finden, ihr mit einer lachenden Miene in die Hände zu liefern, und das zu einem Vergnügen zu machen, was sie sonst als einen traurigen Zwang ansieht.*[140] Dazu fordert er leichte, ungekünstelte und faßliche Melodien, die so geschrieben sein müßten, daß auch in der Musik noch ungeübte Kinder daran Geschmack fänden.[141]

### 3.2.2.2 Kinderlieder J. A. Hillers

Die in der Rezension angekündigten Kompositionen J. A. Hillers zu den *Liedern für Kinder* erscheinen 1769 als *Lieder für Kinder, vermehrte Auflage. Mit neuen Melodien.*[142] In seinem Vorbericht rechtfertigt er die Neukomposition: *Man hat gegenwärtige Lieder schon in einer größern Gestalt componiert gesehen, und von mir wurde verlangt, sie in eine kleinere zu bringen: blos dieser Aufforderung Gnüge zu leisten, und nicht, mich mit einem andern zu messen, habe ich eine neue Composition derselben unternommen.*[143] In dieser Äußerung klingt das Urteil der fehlenden Einstellung der Melodien Scheibes auf die Kinder noch durch, ebenso in der folgenden, in der Hiller seine eigenen Melodien zu den Liedern charakterisiert: *Ich habe das leichte und natürlich Singbare dem schwülstigen und gekünstelten vorgezogen; es werden indeß dadurch gewisse Annehmlichkeiten des Gesanges nicht ausgeschlossen, welche mehr von dem Gefühle und Geschmacke des Sängers und Spielers, als von*

---

139 Hiller, J.A: [*Wöchentliche Nachrichten und Anmerkungen die Musik betreffend.* 2. Jahrgang. Leipzig 1767]. Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 65/66 (dort ohne nähere Angaben)

140 Hiller, J.A.: *Wöchentliche Nachrichten und Anmerkungen die Musik betreffend.* 2. Jahrgang. Leipzig 1767, S. 355. Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 66

141 Ebd.

142 *Vermehrte Auflage* bezieht sich auf die Lieder der *Zugabe zu den kleinen Liedern für Kinder*, die von Hiller auch vertont werden. Die Ausgabe von Hiller entspricht somit der dritten Auflage der *Kleinen Lieder für Kinder* von Weiße, von der Hiller sämtliche Gedichte vertont.

143 Hiller 1769, o.S. [*Vorbericht des Componisten*, S. 1]

*bunten Figuren und über die Noten geschriebenen Manieren abhängen.*[144] Auf Mordente, Triller oder Doppelschläge will er jedoch keineswegs verzichtet wissen.

Trotz der angestrebten leichten Singbarkeit der Melodie gibt J. A. Hiller also Elemente des Kunstgesanges nicht ganz auf. Er ist sich durchaus bewußt, daß er dabei nicht immer auf die gesanglichen Möglichkeiten von Kindern Rücksicht nimmt. *Ein paar kleine Künsteleyen, zu denen unter einer Anzahl von ein und siebzig Melodien auch der gesetzteste Componist verleitet werden konnte, wird man mir zu gute halten; der Kinder wegen durften sie freylich nicht da sein.*[145] Musikalische Kriterien stehen letztlich bei Hiller höher als das Eingehen auf das Kind.

Vom Nutzen dieser Liedersammlung für die Erziehung, den Hiller in der Rezension von 1767 erwähnt, ist in seinem Vorbericht nur noch am Rande die Rede. Die Anmerkungen des Vorberichts betreffen hauptsächlich die Musik, ihre Gestaltung und Ausführung.

Hervorstechendstes Gestaltungsmerkmal der Kompositionen J. A. Hillers ist die Ausdeutung und Unterstreichung des Textes durch die Melodie, die an zwei Beispielen gezeigt werden soll (NB[146] 1 und NB 2):

Den schönen Schneemann beschreibt eine Kantilene, die plötzlich in Oktavsprünge übergeht, um seine Größe zu zeigen. Der Koloß wird noch zusätzlich durch zerlegte Dreiklänge, die das rhythmische Motiv des Anfanges wieder aufnehmen, charakterisiert. Der rhythmisch bewegten ersten Zeile steht der Fluß der zweiten Zeile gegenüber, die sich überwiegend in Tonschritten bewegt. Das *ach!* bringt ein typisches Seufzermotiv, und die Abwärtsbewegung in Sekundschritten in der zweiten Hälfte des sechsten und der ersten Hälfte des siebten Taktes verdeutlicht das Zerrinnen des Schnees. Auch in der zweiten Strophe passen die verwendeten Charakterisierungen. Die Oktavsprünge glänzen *von weitem* und in den Sekundbewegungen *schmilzt die schimmernde Figur.* Die Baßstimme trägt zur Ausdeutung bei. So erreicht sie z.B. bei *Sonne* (in der zweiten Strophe bei *beleucht*) ihren höchsten Ton.

Zu Anfang des zweiten Liedes zeigen Dreiklangsbrechungen das Auf- und Abfliegen des Schmetterlings, bei *glänzend* gelangt die Melodie zu ihrem höchsten Ton. Nach der kurzen musikalischen Beschreibung des Schmetterlings ändert sich der Charakter des Liedes. Durch die Verlängerung der No-

144 Ebd.
145 Ebd., o.S. [*Vorbericht des Componisten*, S. 4]
146 NB = Notenbeispiel

tenwerte und die Modulation nach E-Dur entsteht eine Steigerung und Spannung, die eine Verwunderung, ein Erstaunen ausdrückt, das noch durch eine Bewegung im Baß verstärkt wird, der von langen Notenwerten in eine fortlaufende Achtelbewegung wechselt, die am Ende in Sprünge übergeht. Das Gefühl des Ekels wird, wie vorher das Gefühl der Verwunderung, durch die Verlängerung der Notenwerte in der Melodie ausgedrückt, verbunden mit der gesteigerten Bewegung im Baß. Rhythmisch kontrastieren in diesem Lied zwei Teile: zum einen fortlaufende Achtelnoten, die nur beim Versende von Viertelnoten abgelöst werden, in der Melodie der beschreibenden oder erzählenden Teile des Gedichts, zum anderen die Dehnung des Textes durch punktierte Viertelnoten in der Melodie, bei gleichzeitiger Übernahme der Achtelnoten in die Begleitung bei den Teilen des Gedichtes, die ein Gefühl ausdrücken. Bei *Der Schneemann* hingegen zerfällt die Strophe in wesentlich kleinere rhythmische Einzelteile. Während bei diesem Lied auch die zweite Strophe in die musikalische Gestaltung einbezogen ist, gilt dies bei *Der Schmetterling* nicht.

Die Texte beider Lieder zeigen die Prinzipien der Gedichte C. F. Weißes deutlich. Ein für Kinder verständliches Bild wird zunächst erzählt, dargestellt, beschrieben. Danach erfolgt die Umsetzung des Bildes in eine Lehre oder Nutzanwendung: in die Moral.

Die nächste Liedersammlung für Kinder, die J. A. Hiller veröffentlicht, erscheint 1774: *Fünfzig geistliche Lieder für Kinder, mit claviermäßig eingerichteten Melodien, zum Besten der neuen Armenschule zu Friederichstadt bey Dresden.*[147] Auch hier versichert Hiller in seiner Vorrede, sich nach den Fähigkeiten der Kinder gerichtet zu haben, allerdings *mit Voraussetzung schon eines kleinen Anfangs in der Musik.*[148] Seine Kritik an den Liedern Scheibes, diese setzten schon Grundlagen in der Musik voraus, trifft nun auf seine eigenen Lieder zu. Auf dem Hintergrund der Vorerfahrung scheint auch seine Forderung verständlich, man möge, *um dem Gesange mehr Annehmlichkeit zu geben, versuchen, ob die kleinen Sänger sich bald eines reinen und scharfen Trillers bemächtigen können, um damit wenigstens die Schlüsse und Ein-*

147 Titelangabe nach Friedlaender 1970, 1. Band, S. 20

148 Hiller, J. A.: *Fünfzig geistliche Lieder für Kinder.* Leipzig 1774, *Vorrede.* Zitiert nach Friedlaender 1970, 1. Band, S. 155

*schnitte der Melodien zu zieren.*[149] Diese Forderung sowie die Verwendung von Verzierungen in den Kinderliedern ist es, die ihm später heftige Kritik einträgt.[150] Die Bezeichnung der Kinder als *kleine Sänger*, sowie seine Begründung für die Veröffentlichung dieser Lieder belegen jedoch Hillers wahre Intention. Indem Hiller angibt, daß er die Lieder *vornehmlich zu der Absicht bekannt gemacht hat, um den Grund zu einer künftig bessern Singart zu legen*[151], zeigt er, daß es ihm in erster Linie um Gesangsbildung geht.

1782 veröffentlicht Hiller erneut eine Kinderliedersammlung, die *Sammlung der Lieder aus dem Kinderfreunde, die noch nicht componiert waren, mit neuen Melodien.* Hinsichtlich der musikalischen Gestaltung sind diese 27 Lieder den *Liedern für Kinder* sehr ähnlich.

Die besondere Bedeutung und weite Verbreitung der *Lieder für Kinder* von Weiße zeigt sich darin, daß sie innerhalb kürzester Zeit noch ein drittes Mal vertont werden. Offenbar war der Wunsch, weltliche Lieder für Kinder zu schreiben, größer als die vorhandene weltliche Kinderliteratur. Gottlob Gottwald Hunger veröffentlicht die *Lieder für Kinder mit neuen Melodien* 1772.[152] Hunger komponiert wie Hiller alle Lieder der dritten Auflage. Er verbindet in seinem Vorbericht erzieherische mit musikalischen Begründungen. Auch er will zur *Beförderung der Tugend* beitragen; damit dies gelingt und die Moral sich durch den Gesang leichter im Gedächtnis behalten läßt, habe er *natürliche leichtfaßliche Melodien* erdacht.[153] Es bedarf also nicht nur der Musik, um nach dem Verständnis Hungers über das Lied erzieherisch auf Kinder einzuwirken, die Musik muß einfach und natürlich sein.

Im gleichen Jahr wie die Lieder Hungers erscheint die erste Kinderliedersammlung, die nicht auf Texten Weißes basiert. Gottlob Wilhelm Burmann dichtet und komponiert eigene Kinderlieder.

---

149 Hiller, J. A.: *Violinstimme zu "50 geistliche Lieder für Kinder".* Zitiert nach Friedlaender 1970, 1. Band, S. 155 (dort ohne nähere Angaben); vgl. auch Schünemann 1968, S. 262

150 Vgl. z.B. Stahl 1913, S. 31; Friedlaender 1970, 1. Band, S. XLVII und S. 154/155; Seyfert 1894, S. 47 und Schünemann 1968, S. 262

151 Hiller, J. A.: *Violinstimme zu "50 geistliche Lieder für Kinder".* Zitiert nach Friedlaender 1970, 1. Band, S. 155 (dort ohne nähere Angaben)

152 Titelangabe nach Friedlaender 1970, 1. Band, S. 18

153 Hunger, G.G.: *Lieder für Kinder mit neuen Melodien.* Leipzig 1772, *Vorbericht.* Zitiert und referiert nach Göpel 1935, S. 56

### 3.2.2.3 Überwindung der Kindheit in den Liedern G. W. Burmanns

Das erste von G. W. Burmann veröffentlichte Liederbuch ist *Kleine Lieder für kleine Mädgen.*[154] Nach einer Vorerinnerung an die Mütter wendet er sich an die Mädchen selbst und versucht, ihnen den Zweck seiner Lieder einsichtig zu machen: *Und ihr, o ihr weich geschaffenen Seelen, ihr heranwachsenden Muster der moralischen Schönheit - ihr werdet belohnt seyn, wenn ihr frühe Begriffe der Tugend und Religion einsammlet. Das ganze würdige Leben hindurch wird euch der Seegen verfolgen. Sehet euer herrliches Vorrecht ein, in der Kindheit schon die Seele gebildet, und das Herz verschönert zu haben.*[155] Diese Vorrede weist die Mädchen auf ihre Zukunft hin, für die in der Kindheit der Grund gelegt werden muß. Dies kommt auch in einigen Gedichten zum Ausdruck, in denen die Mädchen auf ihre spätere Bestimmung vorbereitet werden sollen, z.B. in *Die Küche* (TB 2).

Die meisten anderen der insgesamt 28 Gedichte besingen die Tugend und tugendhafte Eigenschaften, die die Mädchen haben sollen (z.B. *Die Sitten, Die Reinlichkeit, Die Eingezogenheit*); nur selten sind Bilder aus der kindlichen Vorstellungswelt einbezogen (z.B. *Die Puppe*).

1777 erscheint als zweites Liederbuch *Kleine Lieder für kleine Mädchen und Jünglinge.* Die Lieder, die für Mädchen bestimmt sind, entsprechen größtenteils den *Kleinen Liedern für kleine Mädgen,* die Lieder für Jungen erscheinen hier zum ersten Mal. Auch in dieser Sammlung sind die Lieder ohne Melodien gedruckt. Im gleichen Jahr erscheinen jedoch auch *Kleine Lieder für kleine Jünglinge,* die Melodien enthalten.[156]

Die *Kleinen Lieder für kleine Mädchen und Jünglinge* beginnen ebenfalls mit einer Vorrede, die sich an die Kinder selbst wendet und ihnen den Nutzen der Lieder näherbringen will: *Würdigsten Kinder! Möchten Euch doch diese kleinen Lieder gefallen! Sie sind in der Absicht geschrieben: Euch Religion und Tugend liebenswürdig zu machen. Sie sollen der Freund Eures Herzens seyn, Euch frühzeitig mit dem Glück vertraut machen helfen: welches aus einer frü-*

154 Die erste Auflage erscheint 1772. Alle Angaben beziehen sich im folgenden auf die fünfte Auflage der *Kleinen Lieder* Amsterdam 1775, die keine Melodien enthält.

155 Burmann 1775, S. 4

156 Die Lieder stimmen - außer in der Reihenfolge - mit den Liedern für die Jungen in *Kleine Lieder für kleine Mädchen und Jünglinge* überein. Außerdem enthält diese Sammlung auch die Melodien zu vier Liedern für Mädchen, die 1777 neu aufgenommen werden.

*hen Bekanntschaft mit Gott und Tugend entspringt.*[157] Zu diesem Zweck sollen die Lieder *oft und mit Vergnügen* gelesen werden, *weil sie das öftere Lesen alsdann von selbst schon Eurem weichen Herzen, und Eurem guten Gedächtnisse empfehlen wird.*[158] Es ist also nicht verwunderlich, daß die Melodien in den meisten Ausgaben fehlen, bringt doch schon das Lesen allein den erwünschten Nutzen.

Auch in dieser Vorrede weist Burmann auf die Zukunft der Kinder hin und appelliert gleichzeitig an ihre Vernunft. *Je mehr Ihr heran wachst, desto einleuchtender wirds Euch werden: daß man in dieser Welt viel zu lernen hat, und daß man nur halb lebe, wenn man nicht gesittet ist, wenn man nicht fromm, nicht tugendhaft lebt.*[159]

Im Gegensatz zu den bisherigen Sammlungen mit Liedern für Kinder unterscheidet Burmann genau zwischen Liedern für Mädchen und Liedern für Jungen. Dies legt die Vermutung einer inhaltlichen bzw. stofflichen Unterscheidung nahe, die vor allem in den späteren Aufgaben der Mädchen bzw. Jungen begründet liegt. Der Unterschied ist jedoch nicht allein durch den Inhalt bedingt, Burmann will auch den Charakter der Lieder unterschieden wissen: *Da ein Jüngling schon einen größern Umfang von Bestimmung hat, so sind sie auch in einem ernstern und dringendern Ton geschrieben, als die Mädchenlieder.*[160] Zudem kommt in dem folgenden Teil der Vorrede der Hinweis auf die Jungen als spätere Staatsbürger und der vaterländische Gedanke zum Ausdruck: *Da Ihr einst Bürger und Männer werdet, Männer im Staat und aufreiffende Deutsche Männer - so hab ich Euch in keinem andern Ton, als in diesem, singen können.*[161]

Weit stärker als die Mädchenlieder thematisieren die Lieder für Jungen denn auch das Erwachsenwerden. Fast in jedem Lied kommt dieses Thema, wenn auch manchmal nur beiläufig, zum Ausdruck und ist dabei meist mit der Sehnsucht nach dem Größer- und Mannwerden verbunden, die in den Jungen geweckt werden soll. Ein guter Erwachsener wird man durch Lernen, Fleiß, gute Taten und Tugend; Kinderspiele und Ausgelassenheit stehen zwar dem kleinen Knaben zu, müssen aber vom *Jüngling* - und für diesen sind die Lieder ihrem Titel nach bestimmt - langsam überwunden werden (TB 3 und TB 4).

---

157 Burmann 1777b, S. V
158 Ebd., S. VII
159 Ebd., S. VI
160 Ebd., S. VIII/IX
161 Ebd., S. X

Mannsein wird als ein Idealbild dargestellt, dem schon das Kind zustreben soll. Wie im Gedicht *Ein Mann! ...* (TB 5) ist der *brave Mann* immer ein guter Patriot, bereit zum Dienst am Vaterland. Der Wunsch, ein guter Mann zu werden, geht nicht erst dann in Erfüllung, wenn die Jungen erwachsen werden, sondern auch das Kind kann dem Idealbild entsprechen. Schon der Knabe kann Mann sein, wenn er sich darum bemüht. Besonderen Ausdruck erfährt dieser Gedanke im Lied *Der Knabe*, das neben dem Streben nach dem Mannwerden die Ablehnung des Kinderspiels propagiert.[162]

Die Kindheit stellt sich bei G. W. Burmann als ein Stadium dar, das es zu überwinden gilt, und dies möglichst früh: Die *Kleinen Lieder für kleine Jünglinge* sind nicht für Jugendliche geschrieben, sondern für *Knaben von sechs bis zehn Jahren* [!].[163]

Seltener noch als die Lieder für Mädchen beziehen die Knabenlieder die kindliche Vorstellungswelt ein. Im Gegensatz zu Weiße, der seine Belehrungen stets in Bilder oder Vergleiche kleidet, aus denen er am Ende die Moral ableitet, benutzt Burmann keine, oder nur selten - noch eher bei den Mädchen- als bei den Knabenliedern -, Metaphern zur Verdeutlichung seiner Aussagen, sondern thematisiert seine Absichten direkt und ohne Umschreibung.

Die Texte, wie auch die Melodien, hält er für das angesprochene Alter für faßlich und leicht, schränkt jedoch hinsichtlich der Melodien ein, daß einige etwas zu hoch seien, obgleich er Rücksicht auf die Kinderstimmen genommen habe.[164] Andere Anmerkungen zur Musik als diese finden sich in keinem der drei Vorberichte zu den Liederbüchern. Ein Nutzen der Melodien etwa für die Verstärkung der Wirkung der Gedichte wird von Burmann nicht erwähnt - die Melodien sind offenbar nur eine 'Zugabe' zu den Gedichten.

Die Melodien Burmanns sind einfacher gehalten als die Hillers, aber auch er verwendet Verzierungen. Im Gegensatz zu Hiller findet sich selten eine direkte Ausdeutung des Textes oder einzelner Begriffe in der Melodie, die melodische Gestalt paßt sich der Textdeklamation an. Charakteristisch für alle Melodien Burmanns ist die häufige Verwendung von Melismen. Der Tonumfang der Lieder übersteigt selten eine Oktave, viele, nicht nur einige, wie Burmann anmerkt, sind in einer hohen Lage notiert.

Hinsichtlich der musikalischen Gestaltung unterscheiden sich die Lieder für Mädchen nicht von den Liedern für die Knaben.

---

162 Vgl. Burmann 1777a, S. 18
163 Ebd., o.S. [*Vorerinnerung*, S. 1]
164 Ebd.

Durch die häufigen Melismen und die teilweise rhythmisch komplizierte Struktur sind die Lieder nicht leicht singbar. Auch die Texte sind aus heutiger Sicht für Kinder unpassend. In ihrer Zeit haben die Liederbücher Burmanns jedoch offenbar Erfolg gehabt. Die *Kleinen Lieder für kleine Mädchen* erreichen schon nach wenigen Jahren ihre fünfte Auflage, Burmanns Texte werden auch von anderen Komponisten vertont. 1774 erscheint ein unberechtigter Nachdruck der Mädchenlieder mit neuen Melodien, gegen den sich Burmann verwehrt.[165] G. W. Burmann versteht es also durchaus, den Zeitgeschmack zu treffen. Sein Kindheitsbild scheint im Einklang zu sein mit dem seiner Zeit.

### 3.2.2.4 *Lieder für Kinder* von G. C. Claudius

1780 erscheint eine Liedersammlung von Georg Carl Claudius, die nicht mehr nur die Texte eines Dichters vertont. Die *Lieder für Kinder mit neuen sehr leichten Melodien* enthalten Texte u.a. von Weiße, Burmann, Overbeck, M. Claudius und G. C. Claudius selbst. Da die Gedichte von C. F. Weiße und G. W. Burmann den Hauptteil der Sammlung bilden, herrscht auch hier der Typ des moralisierenden Liedes vor.

In der *Vorerinnerung*, die sich an die Kinder wendet, spricht G. C. Claudius nur wenig vom Zweck seiner Lieder. Er erwähnt lediglich, daß er mit diesen Liedern zum Nutzen der guten und fleißigen Kinder beitragen möchte. Ausführlicher begründet er, warum er überhaupt neue Kinderlieder komponiert hat und bezieht sich dabei direkt auf die Kompositionen J. A. Hillers. Dieser habe die Kinder bereits *mit einer gar trefflichen Liedersammlung versorgt*, die allerdings noch zu schwer sei.[166] Er begründet dies nicht aus seiner eigenen Ansicht heraus, sondern aus der der Kinder und bezieht sich bei den Schwierigkeiten auf das Spielen der Lieder auf dem Klavier: *... allein einige von euch kamen immer mit etwas traurigem Gesichte vom Clavier, und klagten, daß dies für ihre kleinen Finger noch zu schwer sey.*[167] Seine eigenen Lieder sollen deshalb leichter sein, aber auch für die *Fähigern* noch etwas bieten.[168] Trotz dieser sehr ausführlichen Begründung über die Absicht und Gestalt seiner Kompositionen scheint er Bedenken über die Aufnahme und Beurteilung seiner Lieder durch Kritiker zu haben: *Sollten sich hie und da Kunstrichter einfinden, die*

165 Vgl. ebd., o.S. [*Vorerinnerung*, S. 1/2]
166 Claudius 1780, o.S. [*Vorerinnerung*, S. 1]
167 Ebd.
168 Vgl. ebd.

*mit grämischem Gesicht auf dies Werkchen herabsehen wollten, o! so sagt ihnen mit dem euch eignen gefälligen Bitten, daß ich ja für euch, und - nicht für sie schrieb.*[169] Die Rücksichtnahme auf die musikalischen Fähigkeiten der Kinder ist also noch längst nicht selbstverständlich und bedarf der Begründung und Rechtfertigung.

Tatsächlich sind nicht alle Lieder von G. C. Claudius so leicht, wie er in seiner Vorrede beschreibt, zumindest wenn man die gesangliche Ausführung zugrunde legt. Melismen, Sprünge und Verzierungen gehören auch hier zu den Kennzeichen der Lieder, die darüber hinaus oft eine sehr hohe Lage haben.

Zu den einfacheren Liedern gehört *Das Kinderspiel* nach einem Text von Overbeck, der die unbeschwerten Vergnügungen der Kindheit schildert, nicht ohne jedoch die härtere Zukunft mit einem Blick zu streifen (NB 3). In diesem Lied herrscht die syllabische Textverteilung vor. Lediglich am Ende der beiden ersten Zeilen und in der vierten Textzeile finden sich Melismen. Die Verstärkung der Melismen in der letzten Zeile kann als Versuch einer Ausdeutung des Textes gesehen werden, die das Hüpfen und Springen ausdrücken soll. In der restlichen Strophe verzichtet Claudius auf dieses Stilmittel. So sind z.B. die Anfänge der beiden ersten Gedichtzeilen musikalisch gleich gestaltet, obwohl der Text einen unterschiedlichen Charakter nahelegen würde. Die Ausführung des Liedes wird dadurch vereinfacht.[170] Zur Einfachheit tragen auch die häufigen Tonwiederholungen bei. Im Kontrast dazu stehen die Sprünge, die sich meist auf der Basis des Tonikadreiklanges bewegen.

Unter den Texten von Weiße, die Claudius in seiner Sammlung vertont, sind viele bereits in den *Liedern für Kinder* in der Komposition von Hiller erschienen. Ein Beispiel soll versuchen, den Unterschied zu verdeutlichen (NB 4): Die Vertonung von Claudius läßt sich in zwei Teile gliedern, die sich rhythmisch entsprechen. Bis auf die Zeilenenden besteht der Rhythmus durchgängig aus Achtelnoten. Die einzelnen Zeilen bilden zusammenhängende Teile, deren rhythmischer Fluß am Ende eine Zäsur erfährt. Die Melodie trägt bei Claudius dazu bei, den rhythmischen Fluß zu unterstützen, indem sie sich fast ausschließlich in Tonschritten bewegt. Dennoch werden einzelne Textteile hervorgehoben. Die Verwendung einer Sequenz am Beginn der zweiten Zeile legt auf diese ein besonderes Gewicht, ebenso wie auf die vierte Zeile, in der sich dieser Melodieteil wiederholt.

---

169 Ebd., o.S. [*Vorerinnerung*, S. 2]

170 Auch in vielen anderen Liedern finden sich Wiederholungen.

Hillers Komposition zerfällt rhythmisch und melodisch in kleinere Abschnitte. In den ersten Verszeilen herrschen auch bei ihm Achtelnoten vor, um die *Jugend*, den *Fleiß* und das *eifrige Bestreben* auszudrücken. Der Fluß der Verszeilen wird jedoch in der ersten Zeile nicht erst am Ende unterbrochen, sondern bereits bei *jung* erfolgt der erste Einschnitt, um dieses Wort hervorzuheben. Ab der dritten Verszeile, die das *Alter*, das Leben als *Greis*, beinhaltet, ändert sich die rhythmische Gestalt durch die häufigere Verwendung von längeren Notenwerten völlig. Auffällig in der Melodie ist vor allem der Ton g'', der zweimal verwendet wird, aus der sonst tiefer liegenden Melodie herausragt und somit besonderes Gewicht auf diese Stellen legt.

Während Hillers Komposition möglichst genau auf die Textbedeutung eingeht und einzelne Textteile musikalisch verdeutlicht oder hervorhebt, liegt die Besonderheit bei Claudius in der Gestaltung des melodischen und rhythmischen Zusammenhangs.

### 3.2.2.5 Lieder für verschiedene Altersstufen von J. F. Reichardt

1781 gibt J. F. Reichardt zwei Liederbücher heraus, die Texte aus der *Kinderbibliothek* von J. H. Campe enthalten, 1787 und 1790 folgen zwei weitere Teile. Nur wenige Gedichte stammen von Campe selbst, auch Overbeck, Claudius, Hölty, Karoline Rudolphi und Jacobi gehören zu den Dichtern. So vielfältig wie die Dichter sind die Themen der Gedichte. Zwar findet sich auch hier der moralisierende Ton, der aber nicht mehr vorherrscht wie bei den bisherigen Sammlungen. Zahlreich sind dagegen Naturbeschreibungen oder Lieder, die die Freude an der Natur ausdrücken, häufig verbunden mit dem Dank an Gott als ihrem Schöpfer. Auch Lieder, die die Kindheit besingen, sind oft vertreten. Im Gegensatz zu den Liedern Burmanns, die auf die Überwindung der Kindheit und das Erwachsenwerden abzielen, wird hier die Freude an der Kindheit und deren Erhaltung thematisiert.

Dem ersten Teil seiner Lieder stellt J. F. Reichardt keine Vorrede oder Vorwort voran, der zweite Teil enthält jedoch Hinweise *An die Jugend*, die seine Überlegungen zur Vertonung der Lieder beinhalten.[171] Die Absicht der Lieder, die Reichardt für die Kinder formuliert, ist zunächst eine primär musikalische: Sie sollen die Kinder ermuntern, rein und gut singen zu lernen. Hin-

171 Diese *Vorrede* ist zusammen mit anderen Anmerkungen in einem Aufsatz *Ueber die Anwendung der Musik bey der frühen Erziehung* noch einmal erschienen. Reichardt 1969

ter der zunächst rein musikalischen Absicht des Singenlernens steckt auch bei Reichardt der Gedanke des Nutzens: Singen ist nicht Selbstzweck, sondern hat einen außerhalb liegenden Zweck zu erfüllen. Zum Zweck des Gesanges gehören für Reichardt die Erhöhung der Andacht beim Gottesdienst und der Beitrag zur Aufmunterung, Freude, Zufriedenheit und Ruhe des Gemüts, die nur der reine und gute Gesang erfüllen kann.[172] Noch wichtiger als die genannten Aufgaben ist der Beitrag des Singens zur sittlichen Erziehung und Belehrung, den Reichardt den Kindern besonders eindringlich schildert und erläutert. Gute Lehren, Aufmunterung zur Tugend, zur Nächstenliebe, zur Gelassenheit im Leiden, zur Mäßigung im Glück, aber auch Betrachtungen über die Schönheit der Natur bringe man in Verse und Reime, um sie ihnen faßlicher, angenehmer und eindringender zu machen.[173] Die Musik hat die Aufgabe, diese Lehren und die Wirkung der Verse zu verstärken. *Euch diese Verse aber nun noch angenehmer, noch eindringender zu machen, hie zu sind wohlgeordnete Töne, die dem Ohre faßlich und angenehm sind, und die das Herz rühren, ein sehr kräftiges Mittel.*[174] Die Steigerung der Gemütsrührung durch Musik, durch die die Wirkung des Textes verstärkt wird, ist der Grund dafür, daß mit dem Singen möglichst früh begonnen werden soll, wie J. F. Reichardt in seinem Vorwort anmerkt. Seine Lieder sind dafür geschrieben und versuchen sich, um diesen Sinn zu erfüllen, nach den musikalischen Fähigkeiten der Kinder zu richten: *Ich habe diese* [die Gedichte der *Kinder-bibliothek*] *mit der mir möglichsten Simplicität in Musik gesetzt und die meisten Melodien sind der Art, daß sie Kinder auch ohne die geringste Kenntniß von Musik, oder irgend einem musikalischen Instrument leicht fassen und behalten können: oder wenn sie das Klavier lernen, sie solche zugleich zu ihren allerersten Uebungsstücken im Klavier gebrauchen können.*[175]

Die Aussage Reichardts zur Einfachheit seiner Melodien wird durch seine Lieder bestätigt, deren Melodien im wesentlichen stufenweise fortschreiten oder aus Akkordbrechungen bestehen. Auf Verzierungen verzichtet Reichardt völlig. Auch der Rhythmus ist durchweg einfach gehalten und paßt sich der Textdeklamation an. Melodie- und Sprachrhythmus stimmen meist überein. Ein Beispiel hierfür ist *Das Kinderspiel* (NB 5).

---

172 Vgl. Reichardt 1969, S. 175 und S. 176
173 Ebd., S. 176
174 Ebd.
175 Ebd., S. 175

Im Vergleich mit der Komposition G. C. Claudius' (NB 3) zeigt sich die noch größere Einfachheit der musikalischen Gestaltung. Der Rhythmus bleibt durch die gesamte Strophe gleich und ändert sich nur an den Satzenden, die bei Reichardt, auch in den anderen Liedern, durchweg durch deutliche Einschnitte gekennzeichnet sind.

*Das Kinderspiel* gehört zu den Liedern, die noch im *Mildheimischen Liederbuch* abgedruckt sind, wie auch das in der Melodie von Reichardt heute noch bekannte *Schlaf, Kindchen, schlaf,* das die Überschrift *Fiekchens Wiegenlied, ihrer Puppe vorzusingen* trägt.[176] Der Text ist mit C. unterzeichnet, stammt also vermutlich von J. H. Campe. Noch deutlicher als *Das Kinderspiel* zeigt dieses Lied die Anpassung der Melodie an den Sprachrhythmus.

Von Campe werden die Melodien Reichardts als Erfüllung der Forderung J.-J. Rousseaus nach eigens für Kinder gemachten Liedern gewertet: *In Deutschland brauchen wir dergleichen Liederchen, die für Kinder der Melodie und dem Inhalt nach passen, nicht erst zu machen. In der von Reichardt komponierten Sammlung von Liedern aus meiner Kinderbibliothek finden sich viele, welche zu diesem Behufe ganz zweckmäßig sind.*[177]

J. F. Reichardt schreibt nicht nur Lieder für Kinder und Jugendliche[178], auch die Säuglinge bezieht er in der Sammlung *Wiegenlieder für gute deutsche Mütter* in seine Kompositionen ein. Diese Wiegenlieder sollen beim Säugling und Kleinkind nicht nur für guten Schlaf sorgen, sondern können durch sanfte Bewegungen und milde Töne auch *einen wohltätigen Ton dem künftigen Leben verleihen.*[179] Der Text hat dafür keine Bedeutung, allein die Melodie vermag diese Wirkung zu erzielen: *Darum hab' ich bei der Wahl dieser Wiegenlieder eben so viel an die zärtlichen und verständigen Mütter, als an die Kindlein gedacht. Die kleinen Schreier und Gaukler in der Wiege bedürfen nur einer sanften und einlullenden Melodie, und die muß ein Wiegenlied immer haben, was Inhalts die Verse auch sein mögen. Die Sängerinn an der Wiege will aber*

176 Reichardt 1781, S. 9

177 Campe, J. H.: *Allgemeine Revision des gesamten Eziehungs- und Bildungswesens.* 16 Bände. Braunschweig 1785-1791. XII. Teil, Anmerkung 2, S. 678. Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 83. A. Göpel zieht noch 1935 die Verbindung der Lieder Reichardts zu den Vorschlägen Rousseaus: *Zum ersten Male zeigt sich damit bei einem deutschen Komponisten der Einfluß Rousseaus, der in seinem "Émile" für das Kinderlied die einfachste Struktur wünscht, in stärkerem Maße.* Göpel 1935, S. 61

178 Die *Lieder für die Jugend,* die der *erwachsenen Jugend* zugeeignet sind. Reichardt 1799, o.S. [*Vorrede,* S. 1]

179 Reichardt o. J. [1798], S. IV

*zugleich wach dabei bleiben und unterhalten sein. Für diese ist manches Lied in der kleinen Sammlung, das mancher Leser nicht eben für ein eigentliches Wiegenlied halten möchte, das die Sängerinn aber gerne auch dafür annehmen wird.*[180]

Säuglinge und Kleinkinder können nach der Vorstellung Reichardts auf Musik reagieren und durch sie beeinflußt werden, lange bevor der Text diese Wirkung zu haben vermag. Auf den Einfluß des Textes und die dadurch erfolgende Belehrung mag Reichardt dennoch, vor allem bei schon etwas älteren Kindern, nicht ganz verzichten: *Freilich kann man auch bei dem aufmerksamen Kinde, das sich schon gerne mit seiner Puppe unterhält, durch ein angenehmes Lied, womit das Kind seine Puppe einsingt, manches gute Gefühl erwecken, manche gute Lehre eindringender machen, und ich denke es fehlet dieser Sammlung auch an solchen Liedern nicht.*[181] Zu den hiermit gemeinten Liedern gehören wohl zwei, die bereits in den *Liedern für Kinder* erschienen sind: *Schlummre, Liebchen! bist noch klein* zu einem Text von Jacobi und das bereits erwähnte *Schlaf, Kindchen, schlaf,* das hier den Titel trägt *Für Sophie ihrer Puppe vorzusingen* und geringfügige Änderungen erfährt.[182] Offensichtlich für Mütter bestimmt ist dagegen das *Wiegenlied einer unglücklichen Mutter* nach einem Text aus Herders Volksliedern. Eine Gegenüberstellung dieses Liedes und des oben genannten *Schlummre, Liebchen!* zeigt, daß die musikalische Gestaltung beider Lieder, trotz ihrer Unterschiedlichkeit, sich am Bau des Textes orientiert.[183] Diese Orientierung der Melodie am Charakter und Bau der Verse ist ein Merkmal, das Reichardt selbst seinen Wiegenliedern zuschreibt und das er für Kinder als besonders zweckmäßig erachtet.[184]

Schon 1775 veröffentlicht Ernst Wilhelm Wolf ebenfalls eine Sammlung von Wiegenliedern. Anders als Reichardt will er nicht durch die Melodie, sondern über den Text auf die Kinder einwirken. Dies ist gleichzeitig seine einzige Absicht bei der Herausgabe dieser Lieder bzw. der Vertonung der Gedichte: *Vielleicht dachte ich, geben sie, mit leichten Melodien begleitet, einen angenehmen Beytrag zu unseren Erziehungsschriften; vielleicht dankt mir eine gute, zärtliche Mutter dafür, wenn sie sich an ihr Clavier setzen, und ihrer kleinen Lilly eine Moral ins Herz singen kann! Dieser einzige Gedanke war die wahre*

180 Ebd., S. I-III
181 Ebd., S. V
182 Vgl. ebd., S. 12/13 und S. 21 und Reichardt 1781, S. 9 und S. 42
183 Vgl. Reichardt o. J. [1798], S. 12/13 und S. 25
184 Vgl. ebd., S. V/VI

*Genese folgender kleinen Produkte.*[185] Die Melodie, von der Mutter oder Amme und nicht von Kindern gesungen, dient also nur als Trägerin der Texte, die, entsprechend der Absicht Wolfs, alle eine Nutzanwendung enthalten. Ähnlich wie bei den Gedichten Weißes ist diese hinter Bildern versteckt, die oft der Natur entnommen sind. Überlegungen zur Art der musikalischen Gestaltung oder zur Wirkung der Musik auf Kinder stellt Wolf nicht an.

Mit der Komposition von Liedern für Kleinkinder, Kinder und Jugendliche deckt Reichardt die gesamte Altersspanne des Kindes- und Jugendalters mit jeweils eigenen Gesängen ab, berücksichtigt also durchaus, daß die verschiedenen Altersstufen unterschiedlichen musikalischen Materials bedürfen. In seiner einfachen musikalischen Gestaltung und der Orientierung der Melodie am Bau der Verse steht er unter dem Einfluß der Zweiten Berliner Liederschule, zu deren Vertretern auch Johann Abraham Peter Schulz gehört.

### 3.2.2.6 *Lieder im Volkston* von J. A. P. Schulz

Johann Abraham Peter Schulz legt seine Ansichten zur Liedkomposition ausführlich im Vorbericht zur zweiten Auflage seiner *Lieder im Volkston* dar.[186] Er will mehr volks- als kunstmäßig komponieren, um auch ungeübten Sängern das leichte Nachsingen zu ermöglichen. Das Zauberwort für volksmäßige Komposition ist der *Schein des Bekannten*, den es zu treffen gelte und in dem das ganze Geheimnis liege.[187] Wesentlichstes Mittel, um den *Schein des Bekannten* zu erwecken und die Melodie dem Ohr schnell und dauernd einzuprägen, ist die Anpassung der Melodie an den Text; daneben tragen *sangbare Intervalle*, angemessener Stimmumfang, nur leichte Modulationen und die Vollkommenheit der Verhältnisse aller Teile zum Erzielen des Volkstons bei.[188] Die vollkommene Anpassung der Melodie an den Text hat bei J. A. P. Schulz noch eine weitere Absicht. Den Endzweck aller Lieder sieht er in der Verbreitung guter Texte. Der Text steht im Vordergrund und wird von der Melodie nur verstärkt. Dennoch geht es Schulz nicht darum, durch den Text zu

185 Wolf 1775, o.S. [S. 3]. Die Texte stammen alle von Bertuch und erschienen 1772 in Altenburg. Vgl. ebd.

186 Ein Auszug dieser Vorrede ist bei Seyfert abgedruckt. Vgl. Seyfert 1894, S. 50/51

187 Schulz, J. A. P.: *Lieder im Volkston.* 2. Aufl. 1785, *Vorbericht.* Referiert nach Seyfert 1894, S. 51

188 Ebd.

erziehen. *Nicht seine* [des Liederkomponisten] *Melodien sondern durch sie sollen bloß die Worte des guten Liederdichters allgemein und durch den Gesang erhöhte Aufmerksamkeit erregen, leichteren Eingang zum Gedächtniß und zum Herzen finden, zum öfteren Wiederholen derselben Lust erwecken und so mit dem Reize des Gesanges verbunden ein schätzbarer Beitrag zu den Annehmlichkeiten der Gesellschaft und des menschlichen Lebens werden.*[189]

In den *Liedern im Volkston*, deren erste Ausgabe 1782 in Berlin erscheint, will Schulz seine musikalischen Vorstellungen zur Liedkomposition verwirklichen. Bereits 1785 erscheint eine zweite, verbesserte Auflage, gleichzeitig mit dem zweiten Teil der Lieder, 1790 folgt ein dritter Teil. Die Lieder sind nicht unmittelbar oder ausschließlich für Kinder bestimmt, Schulz bezieht diese jedoch ausdrücklich in seiner Vorrede ein. Die Auswahl der für Kinder geeigneten oder bestimmten Lieder bleibt jedoch offenbar dem Benutzer überlassen. Die vorherrschenden Themen der Texte sind die Freude an der Natur und am Leben und die Liebe, aber auch Tod und Vergänglichkeit werden besungen. Der moralisierende Ton fehlt in den Gedichten völlig, ist allenfalls aus einigen unterschwellig herauszulesen.

Zu den auch für Kinder bestimmten Liedern gehört vermutlich das *Mailied eines Mädchens* nach einem Text von J. H. Voß (NB 6). Entsprechend den Vorstellungen von Schulz zeichnet die Melodie die Gliederung des Textes nach. Die beiden ersten Gedichtzeilen sind rhythmisch gleich gestaltet, während die dritte Zeile durch Auflösung der Viertelnoten in zwei Achtelnoten schneller zum ersten Schluß, musikalisch als Halbschluß gestaltet, hindrängt, die beiden nächsten Zeilen greifen die rhythmische Gestalt des Anfangs auf. Melodisch verstärkt eine Sequenz die rhythmische Gleichheit. Die rhythmisch einfache, fast einförmige Gestaltung trägt sicher zum leichten Erfassen des Liedes bei, gleichermaßen die Melodie, die sich fast durchweg in kleinen Intervallen bewegt.

Auch in der Gestaltung der übrigen Lieder, deren heute bekanntestes *Der Mond ist aufgegangen* zum Text von M. Claudius ist, bleibt Schulz seinen Prinzipien der strengen Anlehnung und Unterordnung der Melodie unter den Text und der einfachen Melodieführung treu.

Obgleich die *Lieder im Volkston* ursprünglich nicht als Kinderlieder geschrieben sind, werden sie in ihrer Eignung für Kinder oder für die Schule positiv bewertet.[190] Stärker noch als in der positiven Bewertung zeigt sich die

189 Ebd., S. 51/52

190 vgl. z.B. Lindner 1811, Nr. 4, Sp. 54; Schünemann 1968, S. 264 und Friedlaender 1970, 1. Band, Anm.**, S. XLVII

Wirkung der Lieder durch ihre Aufnahme in zahlreiche Schulliedersammlungen. Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts nehmen die Lieder von Schulz, neben denen von J. F. Reichardt, einen bevorzugten Platz in Schulliederbüchern ein. Noch 1925 gibt Fritz Jöde eine Auswahl aus den drei Teilen der *Lieder im Volkston* für die *Jugend in Schule und Haus*[191] als Beiheft zum *Musikanten* heraus. Daß ausgerechnet diese Lieder, die nicht ausdrücklich als Kinderlieder gedacht waren, sich so lange im Schulgebrauch erhalten, zeigt, daß J. A. P. Schulz, zumindest aus der Sicht der Herausgeber von Schulliederbüchern, den Ton des Kinderliedes stärker trifft als die meisten der bisher für Kinder herausgegebenen Sammlungen. Eine schlüssige Erklärung hinsichtlich der musikalischen Seite der Lieder von Schulz und Reichardt findet Sigrid Abel-Struth. Sie bezeichnet die Stilkategorien der Berliner Liederschule *in ihren künstlerischen Zielen von sich aus* als *den Bedürfnissen des Kindes konvergent.*[192] Demnach führen nicht eine eigentliche Orientierung am Kind, sondern unabhängig davon die Prinzipien und Vorstellungen einer Gruppe von Komponisten, die nach Einfachheit, Verständlichkeit und Volkstümlichkeit sucht, zu deren Anwendung auch in Liedern für Kinder.

### 3.2.2.7 Lieder für Schulen von A. L. Hoppenstedt

Die Texte der *Lieder für Volksschulen*, die A. L. Hoppenstedt 1793 herausgibt,[193] stammen nicht, oder höchstens teilweise, von ihm selbst. Durch Vergleich mit anderen Liedersammlungen konnten u.a. Campe, Overbeck und Burmann als Dichter ermittelt werden, Hoppenstedt selbst gibt keine Auskunft über die Herkunft der Gedichte. Entsprechend ihrer Zueignung für Schulen beziehen sich viele der Texte direkt auf das Schulleben (z.B. *Lied bey der Ankunft neuer Schulkinder, oder auch beym Anfang der Schule zu singen* oder *Lied der Schulkinder*[194]). Zudem sind das Landleben und der Landmann häufig Thema der Lieder, aber auch andere Berufe werden besungen, ebenso die Natur und das Kinderleben. Die bunte Mischung der Themen und die Zueignung an die Landbevölkerung deutet, wie auch die Formulierung des Sinnes der Lieder, darauf hin, daß diese auch außerhalb der Schule gesungen und durch die

191 Jöde, F.: *Schlußbemerkung.* In: Schulz 1925, S. 68
192 Abel-Struth 1977, S. 195
193 Der Name Hoppenstedt ist auf dem Titelblatt nicht genannt, die *Vorerinnerung* ist jedoch von ihm unterzeichnet. Vgl. [Hoppenstedt] 1793, S. VI
194 Ebd., S. 143-146 und S. 92-94

Schule ins Haus getragen werden sollen: *Schließlich wünsche ich von Herzen, daß diese Lieder ... das Ihrige mit dazu beitragen mögen, die Kinder fein fleißig und gehorsam, und die Erwachsenen mit Gott, der Welt und ihrem Vaterlande so zufrieden zu machen, als es guten Christen und guten Unterthanen gebührt.*[195] Gleichzeitig zeigt dieses Zitat die erzieherische Absicht der Lieder. Zur Erziehung tragen nicht allein die Liedtexte bei, die durchaus nicht alle im bekannten moralischen Ton gehalten sind, sondern vor allem die Zusätze. Über jedem Lied stehen passende Sprüche aus der Bibel, durch die *eigentlich die Lieder erst recht ans Herz gehen.*[196] Außerdem sind zu jedem Lied mit Nummern versehene Sprichwörter oder kleine Verse angegeben, *die gar nützlich und gut, und auch leicht zu behalten sind.*[197] Die in den Liedern angegebenen Nummern weisen auf die Stelle hin, auf die sich die Sprichwörter oder Sprüche beziehen. Vor allem für die kleinen Kinder, so Hoppenstedt, seien diese Verse gut.[198] Damit jeder die Lieder verstehen kann, und auf das Verstehen kommt es Hoppenstedt vor allem an, gibt er zusätzlich mit * versehene Erläuterungen zu den Liedern, die den Inhalt oder einzelne Begriffe erklären (TB 6).

Hauptsächlich sind die *Lieder für Volksschulen*, die ohne Melodien abgedruckt sind, offensichtlich zum Lesen bestimmt. Aber auch das Singen ist nicht ohne Wirkung, natürlich nur zu angemessener Zeit: *Was endlich das Singen der Lieder betrifft, so ist auch das eine feine Sache, wodurch das Herz fröhlicher wird und die Arbeit gut von Statten geht. Es mag daher ein jeder auch ja nicht versäumen, wo sich's schickt und gebühret.*[199] Zu diesem Zweck weist Hoppenstedt darauf hin, daß die Melodien im *hiesigen Schulmeister-Seminario* zu bekommen sind.[200]

Die *Lieder für Volksschulen* waren zu ihrer Zeit erfolgreich und weit verbreitet. 1823 erscheinen sie in ihrer fünften Auflage. Georg Weissert vermutet in ihnen die Vorlage zum *Mildheimischen Liederbuch* von Rudolph Zacharias Becker.[201]

---

195 Ebd., S. VI
196 Ebd., S. IV
197 Ebd.
198 Ebd.
199 Ebd., S. V/VI
200 Ebd., S. VI
201 Weissert, G.: *Das Mildheimische Liederbuch. Studien zur volkspädagogischen Literatur der Aufklärung.* Tübingen 1966, S. 30/31. Referiert nach Häntzschel, G.: *Nachwort.* In: Becker 1971, S.11*

Die Melodien, die in der zweiten Auflage von 1800 ebenfalls erscheinen, erfahren zahlreiche Umarbeitungen und Veränderungen. 1809 erscheint die umgearbeitete dritte Ausgabe, allerdings nur des ersten Teils der Melodien, von Friedrich Burchard Beneken; 1819 erst erscheint der zweite Teil, diesmal aber komponiert von Heinrich Wegener. Im Melodieband zeigt sich der Ansatz, Lieder gleicher Themen oder gleichen Inhalts aufeinander folgen zu lassen, was in der ersten Auflage von 1793 nicht der Fall ist. Es läßt sich sogar eine Art von Altersgliederung ablesen, die allerdings nicht ganz eingehalten wird: Die Sammlung beginnt mit Liedern, die die Schule zum Thema haben, also besonders für Kinder bestimmt sind und endet mit eher für Erwachsene gedachten Liedern, die Liebe und Ehe thematisieren oder Mütterlieder sind.

### 3.2.2.8 Lieder für kleine Kinder von C. G. Horstig

Kurz vor dem Ende des 18. Jahrhunderts erscheint eine Liedersammlung, die zum ersten Mal schon sehr kleine Kinder in ihren musikalischen Äußerungen unterstützen will: *Kinder-Lieder und Melodien* von Carl Gottlieb Horstig. In seiner Vorrede erwähnt Horstig, daß es trotz der unübersehbaren Menge von Liedern noch an einer Gattung von Liedern fehle, *an Liedern, die recht eigentlich und ausschliessend für Kinder bestimmt wären*[202], eine Äußerung, die angesichts der zahlreichen für Kinder bestimmten Liederbücher und Liedersammlungen der letzten drei Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts zunächst merkwürdig anmutet, aber verständlich wird, wenn man die Vorstellungen und Prinzipien Horstigs berücksichtigt.

C. G. Horstig geht in seiner Vorrede auf die musikalische Entwicklung des Kindes ein, wenn auch nur in kurzen Ansätzen, die er eigenen Beobachtungen entnimmt. Er erwähnt die Reaktion des Säuglings auf die Menschenstimme, seine Empfänglichkeit *für den Reitz der Töne* schon von Geburt an.[203] Der Reaktion auf Töne folgen bald die ersten musikalischen Äußerungen. Noch vor dem Sprechen fingen die Kinder an, Melodien nachzulallen und schon im zweiten Lebensjahr seien die Kinder in der Lage, Töne wiederzugeben, die sie von ihren Vorsängern gehört hätten. Diese erste musikalische Betätigung solle nicht durch die Eltern gestört werden, da sich in ihr die Natur ausdrücke, der

202 Horstig 1798a, S. 3
203 Vgl. ebd., S. 3/4

man nicht die Gelegenheit versagen dürfe, die mannigfaltigen Kräfte und Fähigkeiten des Menschen zu entwickeln.[204]

Allein die von Horstig angenommene Tatsache der frühen musikalischen Empfänglichkeit und die Möglichkeit, die musikalische Tätigkeit des Kindes anzuregen, legen die Bedeutung der Auswahl der ersten Lieder nahe. Für Horstig kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu: Die ersten musikalischen Eindrücke sind entscheidend für die gesamte musikalische Entwicklung, sie sind prägend für das ganze Leben. Aus dieser Bedeutung leitet er seine Kriterien und Anforderungen an die Melodien der Kinderlieder ab: *Frühzeitig genug lehrte mich die Erfahrung, daß die ersten Melodien den Kindern unvergeßlich sind. Aber sie lehrte mich auch ebenso frühzeitig, daß die erste Folge von Tönen, die man den Kindern vorsingt, beynahe die ganze Grundlage der nachherigen Entwicklung ihres melodischen und harmonischen Gefühls ausmachen, und daß es aus dem Grunde keine Sache von geringer Bedeutung sey, ob den Kindern gleich anfänglich reine, fehlerfreye, angenehme und schöne Melodien vorgesungen werden, oder nicht? ob diese Melodien dem Ohre der Kinder verständlich sind, oder nicht? ob sie ihnen die Möglichkeit, dergleichen Töne nachzuahmen, erleichtern, oder nicht?*[205] In der Begründung seiner Lieder, die nur auf der musikalischen und nicht auf der moralischen Argumentation aufbaut, geht Horstig damit, besonders in der konkreten Rücksichtnahme auf die musikalischen Fähigkeiten der Kinder, weit über die bisherigen Liedersammlungen hinaus.[206] Auch er bittet aber, daß sich niemand an der Einfalt stoßen solle, die besonders in den ersten Liedern herrsche; um Kindern *genießbar* zu sein, müsse man selbst zum Kind werden.[207]

Die Texte und Melodien der meisten Lieder stammen von Horstig selbst, an einigen Stellen verwendet er nach eigenen Angaben Volksmelodien.[208] Er legt besonderen Nachdruck darauf, daß fast jedes Lied eine wirkliche Szene aus der Kinderwelt seiner Familie darstellt und dokumentiert dies auch durch das Einbeziehen von Melodien und Liedern, die er der Kinderfrau oder seiner Frau ablauschte und die von diesen jeweils spontan in bestimmten Situationen gesungen wurden. Einen besonderen Stellenwert hat das 16. Lied. Die Worte und

---

204 Ebd., S. 3 und S. 5/6

205 Ebd., S. 4/5

206 Bereits der Titel *Kinder-Lieder und Melodien* weist durch die Aufnahme des Wortes *Melodien* besonders auf diese Rücksichtnahme hin.

207 Horstig 1798a, S. 7/8

208 Die Verwendung von Volksmelodien ist gegenüber den bisher besprochenen Sammlungen völlig neu.

Melodie des Anfangs und Endes lauschte Horstig seinem zweijährigen Sohn ab.[209]

Entsprechend der Ansichten Horstigs zur frühen musikalischen Empfänglichkeit sind die Lieder sowohl für Erwachsene zum Vorsingen, als auch für Kinder bestimmt. Den Erwachsenen legt er die Situationsbezogenheit der Lieder ans Herz. Er gibt den Rat, die Auswahl der Lieder immer nach Beschaffenheit der Umstände zu treffen. Die Zuordnung von Liedern zu bestimmten Situationen ist nicht neu, sie findet sich auch in anderen Liedersammlungen. Neu jedoch ist die Aufforderung, die Lieder ihrem Inhalt entsprechend mit Mimik (*Minen*), Gebärden oder Bewegungen zu begleiten,[210] wodurch eine einfache Form des Spielliedes entsteht.

Um den Gebrauch seiner Melodien zu vereinfachen, entwickelt C. G. Horstig ein eigenes Notensystem.[211] Wie im traditionellen System verwendet er zur Fixierung der Tonhöhe Linien, jedoch nur drei statt fünf. Die Töne werden durch große Punkte dargestellt. Auf der untersten Linie wird der Grundton des Liedes notiert, auf der dritten die Terz usw. Um die Septime oder Oktave notieren zu können, wird eine Hilfslinie benutzt, ebenso für Töne, die weiter als eine Sekunde vom Grundton entfernt sind. Stärker vereinfacht als die Notierung der Tonhöhe ist die der Tondauer, die nicht durch spezielle Zeichen, sondern nur durch die Entfernung der Noten voneinander bestimmt wird. Die erste Note eines Taktes wird durch einen senkrechten Strich gekennzeichnet, gerade Takte werden durch die Ziffer 2, ungerade durch 3 oder 6 am Liedanfang angegeben. Die Intention Horstigs ist es, das Notenlesen zu erleichtern, und dies glaubt er durch sein Notensystem zu bewirken. Eine genaue Begründung gerade für dieses System, das besonders im Hinblick auf die Notierung der Tonhöhe schnell an seine Grenzen stößt, wird von ihm nicht gegeben, offenbar geht er jedoch davon aus, daß die relative Notation das Notenlesen vereinfacht und die Zweiwertigkeit der traditionellen Notenschrift für Kinder schwer verständlich ist.

Das erste Lied zeigt Horstigs Vorliebe für die Verwendung des Dreiklanges bzw. der Terz, häufig der fallenden kleinen Terz, in seinen Kinderliedern (NB 7). Ein weiteres, hier deutliches Prinzip ist die Wiederholung von Melodieteilen, wodurch das Einprägen der Lieder wesentlich vereinfacht wird. Auch die syllabische Tonverteilung ist ein wesentliches Merkmal der Lieder. Nur in vier

209 Vgl. Horstig 1798a, S. 9
210 Vgl. ebd., S. 10
211 Zur Beschreibung des Notensystems vgl. ebd., S. 15-22

der insgesamt zwanzig Liedern werden Melismen benutzt. Die Texte, die meist nicht in Reimen geschrieben sind und oft nur eine Strophe haben, enthalten, wie auch das vorliegende Beispiel, häufig lautmalende Wörter (z.B. *Tikke, takke, tikke tak geht die Uhr den ganzen Tag*) oder Laute (z.B. *Hopsassa! Trallalallala. Heisa lustig, springe!*[212]).

Ein ebenfalls häufig in den Liedern verwendetes Intervall ist die Sekunde, noch häufiger finden sich Tonwiederholungen. Der Ambitus übersteigt selten die Oktave, häufig umfaßt er nur eine Quinte oder Sexte. Viele der Lieder, die etwa ebenso oft gerade wie ungerade Taktarten aufweisen, verwenden nur zwei verschiedene Notenwerte, aber auch kompliziertere rhythmische Strukturen kommen vor.

Das 16. Lied (NB 8), dessen Anfang und Ende wie beschrieben von Horstigs Sohn stammt, zeigt, wie diese Teile in der Gestaltung vom Mittelteil abweichen. Während der Mittelteil die für Horstig typischen Merkmale der Verwendung der fallenden kleinen Terz und häufigen Tonwiederholung wie auch der Wiederholung von Melodieteilen zeigt, sind Anfang und Ende wesentlich weniger einfach gestaltet. Das Kind verwendet weder die fallende kleine Terz noch Tonwiederholungen, dafür aber Melismen.

Im Gegensatz zu den religiösen Kinderliedern des 16. und 17. Jahrhunderts, für deren Gebrauch in Schulen sich keine Hinweise finden, gehen die weltlichen Kinderlieder in den Musikunterricht zumindest einiger Schulen ein[213] und mit ihnen die Gedanken der pädagogischen Aufklärungsbewegung. Die Lehrbücher für den (Schul-)Gesangunterricht lassen diesen Einfluß zunächst noch nicht spüren.

212 Ebd., S. 43 und S. 29

213 Vgl. z.B. die Hinweise bei Stahl 1913, S. 36; Schipke 1913, S. 67, S. 71 und S. 74/75; Krause 1914, S. 248; Voigt o. J. [1923], S. 92 und Schünemann 1968, S. 266. Stahl nennt besonders die *Lieder für Kinder* von Hiller und Reichardt. Vgl. Stahl 1913, S. 74/75. Ein Hinweis für die Aufnahme weltlicher Kinderlieder in Schulen sind auch die Liedersammlungen, die speziell für den Schulgebrauch entstehen.

## 3.3 Lehrwerke für den Gesangunterricht in Schulen

### 3.3.1 Die *Anweisungen* J. A. Hillers

Die zu ihrer Zeit wohl bekanntesten Lehrbücher für den Gesangunterricht stammen von Johann Adam Hiller. Die *Anweisung zum musikalisch richtigen Gesang* ist in ihrer Anlage eine traditionelle Gesangschule, mit der Hiller *zur größeren Vollkommenheit des Gesanges* beitragen will.[214] Den breitesten Raum nehmen Treffübungen ein, die am Ende das Singen bis zur Dezime und Undezime verlangen. Die Darstellung der Musiklehre dagegen vollzieht sich meist in gedrängtester Form. So werden z.B. die Notenwerte erst relativ spät, in der fünften Lektion, eingeführt, dafür aber gleich in einem Absatz von der ganzen Note bis zur Zweiunddreißigstelnote.[215] Bereits vorher hat der Schüler, ebenfalls in einer einzigen Lektion, Kenntnis über alle Tonarten und ihre Verwandtschaft erhalten.[216] Ausgeprägt sind neben der Trefflehre auch Übungen zu Verzierungen und Passagen. Die für Hiller wichtigste Verzierung, den Triller, will er sogar bereits ab der ersten Lektion einbezogen haben: *Eine der nothwendigsten Zierrathen des Gesanges, und welche zugleich die meiste Übung erfordert, ist das Trillo. Ich halte es daher für nöthig, sogleich in der ersten Lection Anstalt zur Gewinnung desselben zu machen, und es dem Schüler zur täglichen Uebung zu empfehlen.*[217] Die Ausbreitung der Treff- und Verzierungsübungen, die in Schwierigkeit und Tonumfang auf Kinderstimmen keine Rücksicht nehmen, das insgesamt sehr schnelle Fortschreiten sowohl der Theorie als auch der praktischen Übungen, deren Schwierigkeitsgrad von Lektion zu Lektion stark ansteigt, legen den Schluß nahe, daß Hiller mit seiner *Anweisung* den Kunstgesang, die Ausbildung des Sängers und nicht die Verwendung für Kinder oder Schulen beabsichtigt. Angaben über das Alter, ab dem seine Gesanglehre eingesetzt werden soll, werden nicht gemacht. An keiner Stelle spricht er in seinem Werk vom Kind oder der Rücksicht auf Kinderstimmen, selten vom 'Schüler', dagegen meist vom 'Sänger'. Tatsächlich finden sich aber in der *Vorrede* Hinweise darauf, daß Hiller durchaus vom Gebrauch der *Anweisung* an Schulen ausgeht und diesen anstrebt,[218] das Werk

214 Hiller 1774, o. S. [*Widmung*]
215 Vgl. ebd., S. 81
216 Vgl. ebd., S. 64
217 Ebd., S. 38
218 Vgl. ebd., o. S

demnach auch für Kinder und Jugendliche gedacht ist. In der Fortsetzung seiner Schrift, die der *Zierlichkeit* des Gesanges gewidmet ist, und in ihrer Bestimmung noch eindeutiger auf den Kunstgesang hinweist, erwähnt er zudem, daß seine erste *Anweisung* an öffentlichen Schulen *mit Nutzen* gebraucht wird.[219] Gleichzeitig findet sich hier eine Aussage Hillers, die die Diskrepanz zwischen dem Anspruch seiner Gesanglehre und dem Schulgebrauch aufhebt, geht es ihm doch tatsächlich darum, in der Schule zum Kunstgesang und zur Kunstmusik hinzuführen. Er beklagt, daß die Stadtschulen nicht die Absicht haben, *vollkommene Musicos und Sänger aufzustellen. Ob dies so ganz recht sey, mag ich nicht entscheiden.*[220]

Die Aufnahme der *Anweisung* von 1774 an Schulen scheint nicht ganz zu Hillers Zufriedenheit ausgefallen zu sein. 1792 veröffentlicht er die *Kurze und erleichterte Anweisung zum Singen, für Schulen in Städten und Dörfern*, die durch ihren Titel nun explizit auf die Bestimmung für Schulen hinweist. In der *Vorrede* macht J. A. Hiller für den seltenen Gebrauch seiner ersten Gesanglehre in Schulen deren Umständlichkeit und Weitschweifigkeit verantwortlich, zwei Mängel, die er in dem neuen Werk vermeiden will, das aber dennoch alles enthalten soll, was zum Gesang zu wissen erforderlich ist.[221] Auch hier führt Hiller zunächst in die Musiklehre ein (Benennung der Töne, Versetzungszeichen, Bildung aller Tonarten, Intervalle), läßt dann Tonleitern singen, den Triller üben und geht weiter zu umfangreichen Treffübungen. Erst danach folgen Erklärungen zu Takt und Notenwerten (das Treffen der Töne steht demnach eindeutig im Vordergrund), gefolgt von den ersten zusammenhängend zu singenden Musikbeispielen, die sofort Zweistimmigkeit verlangen und alle Töne und Notenwerte, Triller, lange Melismen, Skalen und teilweise große Tonsprünge einbeziehen. Der weitere Weg bringt Übungen zu Läufen und Passagen, Bemerkungen über Vortrag und Aussprache und die Übung der Verzierungen. Erst am Ende des Werkes stehen einige Choralmelodien und Chorarien mit Textunterlegung. Den Schluß bildet ein vierstimmiger Kanon zu dem Spruch *Morgen, Morgen nur nicht heute! sprechen immer faule Leute* und eine Fughette zum gleichen Text. Kinderlieder Hillers oder anderer Komponisten sucht man auch in dieser *Anweisung* vergebens, wie gleichfalls weder die Erklärungen noch die Übungen auf Kinder Rücksicht nehmen und die Schrift in ihrem Anspruch und ihrer Stoffülle, beide gegenüber der *Anweisung* von 1774 kaum reduziert, an den Möglichkeiten des Schulgesanges vorbeizugehen

219 Hiller 1780, S. II
220 Ebd., S. III
221 Vgl. Hiller 1792, o. S. [*Vorrede*, S. 2]

scheint. Obgleich die Schrift für Schulen bestimmt ist,[222] ist ihr Ziel die Ausbildung zum Kunstgesang, wie es Hiller selbst in der Vorrede dokumentiert, wenn er davon spricht, daß einige der Schüler, die nach diesem Werk unterrichtet werden, sicher in der Lage seien, ein Examen bei jedem Kapellmeister zu bestehen oder eine auch Kenner befriedigende Sängerprobe abzulegen.[223]

In der Folgezeit knüpfen viele Autoren von Gesanglehren an J. A. Hiller an, z.B. Georg Peter Weimar, der in seinem *Versuch kurzer praktischer Uebungs-Exempel allerley Art für Schüler, die im Gesange zum sogenannten Notentreffen oder vom Blattsingen angeleitet werden sollen*, Leipzig 1795, die *Anweisungen* Hillers durch praktische Beispiele ergänzt.[224] Auch C. F. W. Nopitsch folgt Hillers *Anweisungen* in der Anlage seiner speziell für niedere Schulen gedachten Gesanglehre. Obwohl diese Bestimmung im Titel erwähnt wird und die Schrift *für die ganz ersten Anfänger des Gesangs* in der *untersten Klasse* geschrieben ist,[225] wird der Stoff weniger reduziert oder in der Darstellung vereinfacht als vielmehr komprimiert. Das Ziel der künstlerischen Ausbildung läßt sich auch in dieser Schrift verfolgen, in der von dem Schüler nur als der *Sänger* oder dem *Scholaren der Singkunst* die Rede ist.

Die Ideen der Philanthropen, besonders die der Förderung des Kindes durch Rücksicht auf die kindlichen Fähigkeiten, finden in den Lehrbüchern für den Gesangunterricht nur langsam ihren Niederschlag. Erst 1808/09 erscheint ein Lehrwerk, das, auch in seinem Titel, besonders auf Kinder eingeht, die *Neue praktische Singschule für Kinder* von Carl Gottlieb Hering. Eine Zwischenstufe auf diesem Weg bildet Johann Jakob Walders *Anleitung zur Singkunst* von 1788.

### 3.3.2 J. J. Walder: *Anleitung zur Singkunst*

J. J. Walders Motivation zur Abfassung seiner *Anleitung* begründet er im *Vorbericht*[226] mit der Vorherrschaft der theoretischen und dem Fehlen von

222 Und dies nach ihrem Titel nicht nur für die höheren Schulen in den Städten, sondern auch für Dorfschulen.

223 Hiller 1792, o. S. [*Vorrede*, S. 2/3]

224 Titelangabe nach Schipke 1913, S. 45; vgl. auch Schünemann 1968, S. 271. Zu diesen praktischen Beispielen gehört auch das bereits erwähnte *Einmaleins* von Rust.

225 Nopitsch 1784, S. 3

226 Der *Vorbericht* ist unverändert aus der ersten Auflage von 1788 übernommen. Vgl. Walder 1809, S. IV

praktischen Anleitungen, sowie dem Mangel an Hilfsmitteln für Anfänger, womit er Übungsbeispiele meint, die nicht nur *wohlgereihet* und *stufenweise fortlaufend*, sondern auch *unterhaltend* und für Anfänger ohne große Mühe ausübbar sein sollen.[227] Die Ausbildung des Gehörs spielt für ihn eine wichtige Rolle. Den wesentlichsten Teil des Gesanges, die Sicherheit im Treffen der Töne, will er durch Übung des Gehörs erreichen, eine Methode, die er für natürlich hält.[228] Die Auffassung, daß dies am besten durch den *geselligen Unterricht* möglich ist, weil dabei schwächere Schüler von stärkeren unterstützt werden,[229] zeigt Anklänge an die Gedanken der Philanthropen zur gemeinschaftlichen Erziehung.

Entsprechend seiner Absicht, eine praktische Anleitung zu verfassen, werden die Grundlagen der elementaren Musiklehre lediglich in Tabellenform an den Anfang der Schrift gestellt, den Schwerpunkt bilden Übungen, bei denen, sobald unbekannte Notenzeichen oder Sachverhalte auftauchen, auf die entsprechende Tabelle verwiesen wird. In den Übungen, die lange Zeit ausschließlich in C-Dur stehen, verbindet Walder die Einführung neuer Intervallsprünge mit der neuer Notenwerte oder Taktarten. Im Gegensatz zu J. A. Hiller, der erst am Ende seiner *Anweisung* Lieder oder Gesänge mit Text einbezieht, und dessen Übungen reinen Übungscharakter haben, handelt es sich bei den Übungen Walders fast ausschließlich um für diesen Zweck komponierte kleine Lieder, in denen der alte und neue Unterrichtsstoff angewandt wird. Im ersten dieser Stücke läßt er die Tonleiter zu dem Text *Ich lobe Gott zu meiner Freud, in Zeit und dann in Ewigkeit* üben.[230] Wie die meisten Lieder ist auch dieses zweistimmig und mit Generalbaß versehen.

Mit dem Versuch, seine Übungen unterhaltend und für den Schulgebrauch interessant zu gestalten, entwickelt J. J. Walder eine später als 'Übungslied' bezeichnete Form des Schulliedes, das im 19. Jahrhundert seine volle Wirksamkeit erlangt. Zum ersten Mal wird speziell für die Schule entwickeltes und auf Kinder abgestimmtes Übungsmaterial in einer Gesanglehre berücksichtigt, sicherlich einer der Gründe, weshalb sie zu ihrer Zeit verbreitet und noch lange in Gebrauch ist.[231] Wahrscheinlich haben dazu auch die immer wieder eingestreuten Ratschläge für die im Gesang oft ungeübten Lehrer an Volks-

227 Ebd., S. III
228 Vgl. ebd., S. V
229 Vgl. ebd.
230 Ebd., S. 4
231 1828 wird Walders *Anleitung* zum sechsten Mal aufgelegt. Vgl. Schipke 1913, S. 87; vgl. aber auch Voigt o. J. [1923], S. 125 und Schünemann 1968, S. 271

schulen beigetragen. Auch von den Kindern selbst wird die *Anleitung* offenbar positiv aufgenommen, wie die Bewertung F. W. Lindners zeigt: ... *daß meine Kinder diese Uebungen mit dem größten Vergnügen singen, und dieses Urteil ist für mich bis jetzt immer das leitende gewesen.*[232]

### 3.3.3 C. G. Hering: *Neue praktische Singschule für Kinder*

Carl Gottlieb Herings *Singschule* besteht aus vier Bänden, von denen die beiden letzten ausschließlich Kinderlieder enthalten und demnach als der Gesangschule zugehörige Kinderliederbücher angesehen werden können.

Alle Bände beginnen mit Vorbemerkungen, die sich an Eltern und Erzieher richten. Der wesentlichste Punkt in allen Vorbemerkungen ist die Bedeutung, die Hering dem Gehör und dessen Ausbildung beimißt. Die Bildung des Gehörs, wie die musikalische Bildung überhaupt, beginnt nicht erst mit dem Singen der Kinder. Besonderen Nachdruck legt Hering auf die frühzeitige Bildung, die bereits beim Säugling einsetzen soll, wobei er der Umgebung eine wesentliche Rolle zuschreibt. Das Vermeiden von Lärm und Geschrei wirkt sich auf das Gehör des Kindes aus, eine musikalische Umgebung steigert die Empfänglichkeit des Kindes für den schönen Gesang und beeinflußt seine Singfähigkeit, die zunächst nicht unbedingt eine planmäßige Anleitung braucht. *Je sanfter, reiner, melodischer die Sprache ist, welche das Kind von Jugend auf hört, je musikalischer überhaupt alle seine Umgebungen sind, um desto mehr wird der Gehörsinn des Kindes ausgebildet und verfeinert, desto besser, reiner und angenehmer wird es sprechen, desto empfänglicher wird es für den schönen Gesang, desto leichter und desto besser wird es selbst singen. Bald wird es die kleinen, einfachen, fröhlichen Lieder nachlallen, und in unsere Gesänge einstimmen.*[233] Die Empfänglichkeit für das Schöne der Musik ist bereits beim Säugling gegeben, sie ist ihm angeboren,[234] ebenso die Fähigkeit zur Ausübung, die Singfähigkeit. *Ich halte vielmehr dafür, daß die Fähigkeit zu singen gewiß allen Menschen, freylich mehr oder minder verliehen worden ist.*[235] Zur Ausbildung beider Eigenschaften will Hering in seiner *Singschule* beitragen. Hering strebt jedoch nicht nur musikalische und ästhetische Ziele an. Eine weitere Eigenschaft, die er Kindern zuweist, ist Fröhlichkeit und

232 Lindner 1811, Nr. 4, Sp. 52
233 Hering 1808/09, 2. Band, S. IV/V
234 Vgl. ebd., 1. Band, S. VI und 3. Band, S. V
235 Ebd., 2. Band, S. III

Heiterkeit, *einen herzlichen Frohsinn, der unverderbte Kinder stets beseelt.*[236] Musik vermag dazu beizutragen, den Kindern diese Stimmung zu bewahren. Darüber hinaus erwähnt er die Stärkung der Gesundheit durch den Gesang, das Vergnügen gemeinschaftlichen Singens, sowie den wichtigen Einfluß des Singens auf die *ganze Bildung.*[237] Über Musik lassen sich beim Kind ideale, therapeutische, soziale und erzieherische Ziele verfolgen.[238]

Entsprechend der Bestimmung der *Singschule* für Kinder wendet sich C. G. Hering mit den Erklärungen, die den Lektionen des ersten und zweiten Bandes vorausgehen, an die Kinder selbst. Im ersten Band spricht er von den Voraussetzungen des Singens und führt die Kinder in die Anfänge der Musiklehre ein. Dabei bemüht er sich, musikalische Sachverhalte durch Beispiele einsichtiger zu machen oder Merkhilfen zu geben. So etwa führt er das Notensystem als verlängerte Leiter ein oder erfindet für die Namen der Noten auf den Linien den Merkspruch *Es geht hurtig durch Fleiß*[239]. Auch in Herings *Singschule* beginnt die praktische Übung erst, nachdem Grundlagen der Musiktheorie (z.B. Notennamen, -werte, Pausenzeichen, Versetzungs- und Auflösungszeichen) erarbeitet sind. Die praktischen Übungen beginnen mit dem Singen des Tones g', der Hering *am angemessensten* erscheint.[240] Nach und nach treten in den nächsten Lektionen die Sekunde, Terz und Quarte dazu. Hering selbst erklärt seine Methode mit der Rücksicht auf die Kinder: *So vermehren sich dann die hinzukommenden Töne. Die Stimme der kleinen Sänger erweitert sich nach und nach; die Noten werden eben so allmählich erlernt; die Kenntniß der Einteilung der verschiedenen Noten wird wiederholt, und so lernen die Kinder, wenn wir sie nur nicht zu sehr übereilen wollen, sicher nach Noten singen.*[241]

Schon früh versucht Hering, das mehrstimmige Singen vorzubereiten, zuerst durch Übungen im Unisono, danach mit zweistimmigen Übungen im Terzabstand und schließlich mit kleinen Kanons. Die beiden ersten *Bald in Vierteln, bald in Achteln* und *Wir schließen einen Sängerkreis und singen alle stufenweis* geben durch ihren Text Hinweise auf das musikalische Geschehen, der vierte und fünfte Kanon sind quasi 'programmatisch', indem die gleiche Melodie in Dur zu der Überschrift *Der Vergnügte* und in Moll zum Titel *Der Mißmüthige*

236 Ebd., 3. Band, S. V
237 Ebd., 1. Band, S. III
238 Vgl. dazu auch Lorenz 1988, S. 78-81
239 Hering 1808/09, 1. Band, S. XII
240 Ebd., S. VII
241 Ebd., S. VII

gesungen wird.[242] Hering versucht Erklärung musikalischer Sachverhalte über Liedtexte.

Der zweite Band gleicht im Aufbau dem ersten. Den praktischen Übungen gehen an die Kinder gerichtete Erklärungen zur Musiklehre voraus (z.B. Aufbau von Tonleitern, Taktarten, Verzierungen, Tempo- und Vortragsbezeichnungen). Die praktischen Übungen knüpfen zunächst an die Kanons des ersten Bandes an. Danach folgen Treffübungen, die bis zur Duodezime reichen, Übungen in Halbtönen und Übungen, die Dur- und Molltonarten verbinden. Den Abschluß bilden auch im zweiten Band zweistimmige, im Anhang dreistimmige Kinderlieder.

Der dritte Band enthält bis auf das heute noch in dieser Form bekannte Lied *Hopp, hopp, hopp*[243] mit Klavierbegleitung versehene Lieder, die auch im ersten oder zweiten Band enthalten sind. Der vierte Band bringt neue Lieder.

Nach Durcharbeitung der beiden ersten Bände der *Singschule* sind die Kinder nach Meinung Herings in der Lage, diese neuen Lieder vom Blatt zu singen. Sollte dies nicht der Fall sein, gibt er den methodischen Hinweis, die Lieder den Kindern öfters vorzusingen und zu spielen und sie dadurch zum Mitsingen zu ermuntern. Erst wenn sich die Melodien dem Gehör eingeprägt haben, soll an den Liedern gearbeitet werden. Zunächst sollen die Lieder ausgewählt werden, von denen man glaubt, daß sie den Kindern gefallen.[244] C. G. Hering legt den Liedern also nicht selbst eine Reihenfolge vom Leichten zum Schweren zu Grunde, sondern bestimmt Vorlieben und Geschmack der Kinder zum Auswahlkriterium.

Die Texte der Lieder sind zum größten Teil *aus den vorzüglichsten Kinderschriften entlehnt*, einige stammen von Hering selbst.[245] Wenn auch Hering die erzieherische Absicht nur am Rande erwähnt, so legt er doch besonderen Nachdruck darauf, nur pädagogisch einwandfreie Texte verwendet zu haben. *Daß ich bei der Wahl der Liedertexte auch bey diesem Bändchen diejenige Vorsicht beobachtet habe, die jeder pädagogische Schriftsteller nie aus dem Auge verlieren darf ... Es ist eine unerlaßliche Pflicht für Eltern und Lehrer,*

242 Ebd., S. 28, S. 29 und S. 31
243 Ebd., 3. Band, S. 2/3
244 Vgl. ebd., 4. Band, o. S. [*Vorerinnerung*, S. 2]
245 Ebd., 1. Band, S. 33

*auch bey dem musikalischen Unterrichte über die Unschuld ihrer Kinder zu wachen.*[246]

Von den Melodien der Lieder des dritten (und somit auch des ersten und zweiten) Bandes stammen einige von anderen Komponisten (z.B. J. F. Reichardt), die Mehrzahl, sowie alle Melodien des vierten Bandes, hat C. G. Hering speziell für die *Singschule* komponiert. Bei den Melodien will er auf die Kinder Rücksicht nehmen, legt ihnen die Fähigkeiten der Kinder zu Grunde. Sie seien so einfach und leicht, daß Kinder damit keine großen Schwierigkeiten im Singen hätten, jedoch mit der Einschränkung, auch dem Text gerecht zu werden.[247]

Hering bevorzugt in seinen Liedern die syllabische Vertonung. Die Tonfortschreitung erfolgt meist in Sekunden, große Sprünge werden vermieden. Bei den zweistimmigen Liedern verläuft die zweite Stimme meist im Terz- oder Sextabstand zur ersten. Die Melodien der Lieder des vierten Bandes, deren heute bekanntestes wohl *Morgen Kinder, wird's was geben* zu Text und Melodie von Hering[248] ist, sind noch einfacher gehalten als der größte Teil der Lieder des dritten Bandes. In der Kompositionsweise erinnern die Lieder an die Kinderlieder des ausgehenden 18. Jahrhunderts, vor allem an die von Reichardt.

Die *Singschule* Herings ist nicht nur die erste Gesangschule, die Kinderlieder als Übungsmaterial einbezieht, sondern auch die erste, die Ansätze zur Berücksichtigung kindlicher Eigenschaften und Fähigkeiten zeigt und über diese reflektiert. In der Schulpraxis spielt sie zu ihrer Zeit keine große Rolle.[249]

### 3.3.4 A. L. Hoppenstedt: *Praktische Anweisung zum Gebrauch der Lieder in Volksschulen*

Keine Gesanglehre im eigentlichen Sinn, aber eine *Praktische Anweisung zum Gebrauch der Lieder für Volksschulen in Schulen und Erziehungsanstalten* gibt A. L. Hoppenstedt 1803 heraus, um Hilfen für den Einsatz seiner eigenen

246 Ebd., 4. Band, o. S. [*Vorerinnerung*, S. 1]
247 Ebd., 2. Band, S. VII und 3. Band, S. VI
248 Ebd., 4. Band, S. 32/33
249 Vgl. Schipke 1913, S. 83. Die *Singschule* war von Hering ursprünglich für den privaten Gesangunterricht bestimmt, wurde jedoch auch in Schulen verwendet. Vgl. Lorenz 1988, S. 75

Lieder im Schulunterricht zu geben. Diese Schrift, die Hoppenstedts erzieherische Absicht widerspiegelt, zeigt aber auch, welche Aufgabe der Musik in der Schule zugewiesen wird. Sie gibt nicht etwa Ratschläge zur Ausführung oder Umsetzung der Lieder oder dem Erlernen musikalischer Sachverhalte anhand der Lieder, sondern besteht aus Unterhaltungen über verschiedene Unterrichtsgegenstände, in deren Verlauf einzelne Strophen der Lieder zum Einstieg in das Gespräch oder zur Verdeutlichung des Gesprächsinhaltes meist nur vorgelesen, manchmal auch gesungen werden. Die Themen der Unterhaltungen reichen von Religion und Katechismus über Geographie und Naturkunde bis zu Leseübungen. Alle Gespräche sind moralisch gefärbt: Es geht um die Pflicht des Menschen, Gutes zu tun, seinen Mitmenschen zu helfen, Gott zu ehren, ihm zu danken, viel zu arbeiten usw.

Nur zwei der insgesamt neun Unterhaltungen beschäftigen sich nach dem Titel mit Musik. Sie sind überschrieben mit *Eine Uebung im Singen* und *Zur Uebung im Singen*[250], aber auch hier wird nicht eigentlich musikalisch gearbeitet. Die Einleitung des Lehrers zur ersten Singübung erwähnt die den Kindern zugeschriebene Vorliebe für Musik, zeigt aber auch den ihr zugeschriebenen Stellenwert: *Wir können mit gutem Gewissen auf die Woche zurücksehen. Wir können daher nun auch einige Augenblicke dem Geschäft widmen, das Ihr gern habt, das Ihr aber, Ihr wisset es, nur durch Fleiß in den andern wichtigern Geschäften Euch erkaufen könnet. - Nehmet also Eure Liederbücher zur Hand.*[251] Singen, eine den Kindern angenehme und bei ihnen beliebte Tätigkeit, wird zur Belohnung für die Erledigung anderer, bedeutenderer [!] Pflichten.

Der Unterschied zu den übrigen Unterhaltungen besteht im wesentlichen darin, daß die Lieder gesungen und nicht nur gelesen werden, auch darin, daß nicht nur einzelne, passende Verse benutzt, sondern die Lieder zusammenhängend behandelt werden. Eine *Uebung im Singen* findet nicht statt. Eine kurze Geschichte oder ein Gespräch leiten die Lieder ein, am Ende des Liedes oder auch zwischen den einzelnen Strophen wird über den Inhalt gesprochen. Teilweise werden auch die zum Lied gehörenden Sprüche und Bibelverse gelesen, eine Aufgabe, die A. L. Hoppenstedt meist den Kleinsten der Gruppe zuweist, die oft noch nicht mitsingen dürfen, sondern aufgefordert werden zuzuhören und dadurch die Melodie des Liedes zu lernen.[252] Auch für die Kleinsten gibt es also keine spezifische Methode, sie wachsen nach und nach in die Gemein-

250 Hoppenstedt 1803, S. 189-213 und S. 213-228
251 Ebd., S. 189
252 Vgl. z.B. ebd., S. 199

schaft der Größeren hinein. Methodische Hinweise zum Lernen der Melodien und Lieder fehlen völlig, es werden nur bereits bekannte Lieder gesungen. Das Sprechen über den Text, das Verständnis des Textes ist wesentlicher als die Melodie.

## 3.4 Neue Ansätze in der Musikpädagogik

### 3.4.1 Forderung nach musikalischer Bildung für alle Kinder und die Konsequenzen für Methode und Material des Musikunterrichts

Stärker als in der auf den Gesangunterricht bezogenen Literatur zeigt sich der Einfluß der Gedanken Lockes, Rousseaus und der philanthropischen Pädagogen in einem musikpädagogischen Gedankenaustausch, der vorwiegend in der Allgemeinen musikalischen Zeitung geführt wird.

Musikalische Bildung soll sich nicht länger auf die gebildeten Klassen erstrecken, sondern allen Menschen, schon von Kindheit an, zugute kommen. C. G. Horstig fordert, auch *bey Kindern gemeiner Eltern für gründliche Erlernung der Musik in den frühesten Jahren* viel zu tun.[253] Daß sich diese Bildung nicht auf das bisher übliche Singenlernen beschränkt, sondern auch ästhetische Erziehung einschließt, zeigt eine Aussage Friedrich Guthmanns. Musikalische Bildung, die jeder Mensch haben solle, bestehe *vorzüglich in einem gewissen Takte und Sinn für alles Schöne der Musik, in der Fähigkeit die Reize derselben zu fühlen, und in einiger Uebung der Stimme.*[254] In diesem erweiterten Sinne wirkt die musikalische Bildung für Michaelis auf die allseitige Entwicklung des Menschen, vor allem des jungen Menschen, ein. Die Bildung des Gehörs trägt zur Übung der Sinne bei, die Instrumentalmusik zur Übung der Körperkräfte, die gleichzeitig Geist und Herz beschäftigen: *Sollte man den musikalischen Unterricht daher nicht als ein Stück der Gymnastik betrachten dürfen, durch die wenigstens die jugendlichen Kräfte überhaupt entwickelt, gestärkt und kultiviert werden?*[255]

253 Horstig 1798b, Nr. 12, Sp. 185
254 Guthmann 1805, Sp. 834
255 Michaelis 1805b, Sp. 235; Vgl. auch ebd., Sp. 234/235

Die Voraussetzungen zur musikalischen Bildung sind nach Meinung der Zeit in nahezu allen Kindern angelegt. C. F. Michaelis und G. C. F. Schlimbach sehen sowohl die Singfähigkeit als auch das musikalische Gehör als allen Kindern gegebene und allen Kindern voraussetzbare Fähigkeiten an, die von der Natur nur in den seltensten Fällen versagt werden. *Spielen, singen sie einem Kinde, dessen Gehör nicht von der Natur vernachlässigt, nicht von der Mutter oder Amme verdorben ist, eine faßliche Melodie einigemale vor, und es wird solche, nach wenigen Versuchen, nachsingen.*[256] Das musikalische Gehör als Voraussetzung zum Singen muß dementsprechend besonders gepflegt werden. Für Schlimbach ergibt sich diese Notwendigkeit schon daraus, daß alle im Menschen liegenden Fähigkeiten zu entwickeln seien.[257] Mit dieser Forderung geht er über Michaelis' Auffassung des Beitrages der musikalischen Bildung zur allseitigen Entwicklung des Menschen noch hinaus.

Nicht nur die Fähigkeiten zum Singen und Hören sind naturgegeben und im Kind angelegt, auch der Trieb zum Gebrauch der Stimme liegt in der Natur jedes Menschen, ja der Gesang gilt Michaelis als *eine der ersten natürlichsten Künste des unbefangenen Menschen.*[258] Selbst Guthsmuths, der in der Diskussion um die musikalische Bildung für alle eine Gegenposition vertritt, gesteht den Sinn für Musik fast allen Menschen zu.[259]

Um die vorhandenen natürlichen Anlagen des Kindes im Musikunterricht entwickeln zu können, muß das Kind selbst zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden. Horstig möchte vor Beginn des Unterrichts eine Prüfung der musikalischen Fähigkeiten vorgenommen haben, wie sie bisher nicht praktiziert wird. *Kein Lehrer denkt daran, den in die Schule aufgenommenen Knaben oder das aufgenommene Mädchen zu erforschen, was es für eine Stimme zum Singen habe, ob es auch schon vermögend sey, einen Ton gehörig anzugeben, welchen Umfang seine Stimme habe, und welche Fähigkeit es verrathe, die vorgesungenen Töne richtig nachzusingen.*[260] Michaelis, der der Prüfung musikalischer Fähigkeiten einen eigenen Artikel widmet, möchte darüber hinaus die Anteilnahme und das Interesse des Kindes an Musik und seine Empfänglichkeit für Musik in die Prüfung einbezogen wissen und davon den

256 Schlimbach 1805, Nr. 13, S. 49; vgl. dazu auch ebd. S. 50 und Michaelis 1805b, Sp. 233 und Sp. 234

257 Schlimbach 1805, Nr.13, S. 49

258 Michaelis 1805b, Sp. 234; vgl. auch Schlimbach 1805, Nr. 13, S. 49

259 Vgl. G. M. [Guthsmuths] 1804, S. 298

260 Horstig 1798b, Nr. 11, Sp. 171

Musikunterricht (wohl eher den privaten als den schulischen) abhängig machen.[261]

Darüber hinaus kommt es auf die Wahl der richtigen Methode an. Michaelis, der ja davon ausgeht, daß fast alle Kinder eine Anlage zum Singen und Hören mitbringen, macht die *übel angebrachte* Methode dafür verantwortlich, wenn manche Kinder es im Gesang nicht weit bringen.[262] Eine gute Methode zeichnet sich für ihn durch Anschaulichkeit, Einbezug der eigenen Tätigkeit des Schülers und Ableitung von Regeln aus der Praxis aus.

Horstig, der die Bedeutung des guten Unterrichts gerade in den frühen Jahren der Kindheit betont, beklagt das Fehlen einer guten Anleitung für die ersten Anfangsgründe des Gesanges, die den Lehrern Anweisung für dessen Behandlung in den Schulen geben könnte.[263] Der Mangel an guten Lehrbüchern, *worin das wesentliche der Musik ohne allen gelehrten Kunstkram auf seine einfachsten Bestandteile zurückgeführt wird*, sei unverzeihlich.[264] Seine eigenen methodischen Vorschläge gehen von praktischen Übungen aus. Sobald die Kinder jede Melodie rein nachsingen können, solle der Lehrer *mit den verständigern und erwachsenern unter seinen Schülern von Zeit zu Zeit über die Natur und Beschaffenheit des Gesanges reden.*[265] Horstig versteht darunter nicht das sture Erlernen der Notenzeichen. Vielmehr will er den Unterschied des Abstandes verschiedener Töne spürbar machen, erste Begriffe von weicher und harter Tonart geben, Töne bemerkbar machen, auf denen die Melodie am liebsten ausruht u.ä.: *So würden sich bey den Schülern die ersten Regeln der Harmonie entwickeln, so würden sich die verschiednen Fähigkeiten zu einer theoretischen Kenntnis der Tonkunst offenbaren, ehe man noch angefangen hätte, die Schüler mit den willkürlichen musikalischen Zeichen, den Namen der Töne, Noten und Ziffern bekannt zu machen.*[266] Horstig geht nicht nur von der Bildung des Gehörs und der Stimme zur theoretischen Belehrung und damit den umgekehrten Weg zu den üblichen Gesanglehren, sondern schlägt auch in der theoretischen Bildung einen anderen Weg ein, indem er das Entwickeln des harmonischen Gefühls vor die eigentliche Notenlehre setzt.[267]

---

261 Vgl. Michaelis 1805b, Sp. 232/233 und 1805a, Nr. 56, S. 222

262 Michaelis 1805b, Sp. 233

263 Vgl. Horstig 1798b, Nr. 11, Sp. 170; vgl. auch ebd., Sp. 172

264 Horstig 1798b, Nr. 12, Sp. 185

265 Ebd., Sp. 183

266 Ebd.

267 Dieser Weg gilt auch bei Horstig nur für den Anfangsunterricht. Der *eigentliche Unterricht im Singen* beginnt für ihn ebenfalls erst mit dem Erlernen der Noten. Horstig 1798b, Nr. 12, Sp. 186

Das Fortschreiten von der Praxis zur Theorie trägt für Horstig zur Erleichterung des Lernens bei, ein Prinzip, dem er, wie auch seine vereinfachte Notenschrift zeigt, große Bedeutung beimißt. Das Erfahren statt Auswendiglernen der Regeln führt wiederum in die Nähe des Prinzips der Selbsttätigkeit. Auch das Musikverständnis, die Kenntnis über den Aufbau eines Stückes, erleichtert für Horstig das Singenlernen. Er schlägt daher vor, daß der Lehrer, sobald die Schüler Kenntnis der Noten hätten, musikalische Stücke zuerst überschauen lasse, ihnen Abschnitte und Perioden zeige *und über die Construktion desselben mit seinen Schülern besonders raissonire.*[268]

Während J. J. Klein, der wie Horstig mit dem Voranstellen der Praxis vor die Theorie eine Erleichterung des Unterrichts beabsichtigt, nur Kirchenlieder singen läßt, sieht Horstig das Singen von Choralmelodien nicht als ausreichend an, sondern möchte Volkslieder in den Unterricht einbezogen haben und weist dazu vor allem auf die Sammlungen von A. L. Hoppenstedt und R. Z. Becker hin.[269] Sein Plädoyer für Volkslieder liegt nicht nur begründet in deren großer Wirkung auf *jede unverdorbene Seele* und ihrer Stärkung des von der Natur gegebenen Taktgefühls, zu der Choralmelodien nicht in der Lage sind, am eindringlichsten erscheint die Berufung auf Volkslieder als vom Kind mitgebrachtes Liedgut, für das es schon in frühester Kindheit Empfänglichkeit zeigt: *Warum wollte man ihm Melodien vorenthalten, die an ein bestimmtes Zeitmaaß gebunden sind, und das natürliche Gefühl des Taktes im Menschen erwecken - Melodien, die das Kind schon zu lallen anfängt, ehe es noch die Töne treffen kann, und die der Knabe und das Mädchen auf allen Straßen singen und in jedem Tanzsaale spielen hört, und unwillkürlich den ganzen Tag mit seiner Kehle wiederholt?*[270]

Das Ziel des oben diskutierten Musikunterrichts muß notwendigerweise über das Singenlernen und die Kenntnis eines Liedrepertoires hinausgehen. Das bereits angedeutete Ziel der ästhetischen Bildung, der *Bildung des Geschmacks zur wahren Tonkunst*[271], die Beförderung des Geschmacks *für edle Musik und*

268 Horstig 1798b, Nr. 13, Sp. 200/201

269 Vgl. Klein 1799, S. 467 und Horstig 1798b, Nr. 11, Sp. 173. Das *Mildheimische Liederbuch* ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht veröffentlicht, Horstig muß jedoch bereits davon Kenntnis gehabt haben, er weist auf das baldige Erscheinen hin. Vgl. Horstig 1798b, Nr. 11, Sp. 173/174

270 Horstig 1798b, Nr. 11, Sp. 173

271 Ebd., Nr. 12, Sp. 187

*Poesie*, neben der *Bildung des Gehörs, des musikalischen Sinnes, der Singekunst*,[272] durchzieht denn auch die Zielvorstellungen. Es erscheint nur konsequent, wenn spezielle Konzerte für Kinder gefordert und veranstaltet werden.

### 3.4.2 Konzerte für Kinder

F. Guthmann leitet den Wunsch nach Konzerten für Kinder unter zwölf Jahren aus seinen Vorstellungen zur ästhetischen Bildung für alle Menschen ab. Die Kinder sollen dabei nicht mit Mühe etwas auf ihrem Instrument vorspielen, sondern eigens für sie verfertigte Kinderlieder unter Begleitung von Klavier, Flöte, Klarinette oder Waldhorn durch einen Erwachsenen singen.[273] Wesentlich ist es ihm, nicht die Maßstäbe der Erwachsenen auf diese Kinderkonzerte zu übertragen. Weder solle der Fehler, daß ständig etwas Neues zu hören ist, bei diesen *quasi-Konzerten* nachgeahmt werden, noch dürfe der Erwachsene glauben, daß das, was ihm langweilig erscheine, auch für Kinder einförmig sein müsse.[274] Die Musik der Erwachsenen, besonders in ihrer harmonischen Fülle, bleibt den Kindern unverständlich und entspricht nicht deren Geschmack, der Genuß, Bestandteil der ästhetischen Bildung, stellt sich nicht ein. *Die Kinder sind in unsern grössern Konzerten gar nichts nütze. Sie verstehen nichts von der Musik, können ihr folglich keinen Geschmack abgewinnen, gewöhnen sich eben deswegen an Unachtsamkeit ... Das Meer von Harmonieen, welche dem Ohre zuströmen, betäubt es, aber lässt sie sich nichts bewusst werden, geniessen und behalten.*[275]

In der Auffassung, daß die in öffentlichen Konzerten gebotene Kunstmusik für Kinder ungeeignet ist, sie nicht anzusprechen vermag, stimmt Michaelis mit Guthmann überein. *Das Kind, zumal ohne alle musikalische Unterweisung, wird von den kunstvollen Musikstücken des Konzerts kaum Etwas fassen, noch weniger von ihnen gerührt werden.*[276] Er macht daher den Vorschlag, daß der Musiklehrer im Musikunterricht *durch beseelten Vortrag der schönsten, jedoch kindlich einfachen Tonstücke, oder durch geistvollen Gesang, das Gefühl des*

272 Michaelis 1805b, Sp. 232
273 Vgl. Guthmann 1805, Sp. 834/835. Der Artikel von Guthmann wird über 20 Jahre später nahezu wortgleich in einer anderen Zeitschrift ohne Angabe des Verfassers abgedruckt. Vgl. [A.] 1828
274 Guthmann 1805, Sp. 835 und Sp. 836
275 Ebd., Sp. 835/836
276 Michaelis 1805b, Sp. 236

*Zöglings wecken* [könnte] ... *ehe die Empfänglichkeit für den Reichthum der zusammengesetzten verwickelten Kunstwerke eines öffentlichen Konzerts entwickelt ist.*[277]

In der Allgemeinen musikalischen Zeitung wird in den Nachrichten aus Frankfurt die Veranstaltung eines wöchentlichen Konzerts für Kinder erwähnt, das allerdings in einem eher privaten Rahmen stattfindet.[278] Der Veranstalter sieht in der Musik und vor allem im Gesang ein Mittel zur Gemütsbildung, das die Liebe zum Guten und Schönen, zur Tugend und zur Religion erweckt, den Kindern aber auch einen Sinn für edlere, gesellige Unterhaltungen gibt.[279] Auslöser für die Konzerte ist das Interesse der Kinder an Musik, auch wenn sie sie noch nicht zu verstehen vermögen: *Die Kinder waren noch klein und verstanden wenig oder gar nichts von Musik, als ich sie schon gern horchen sah, wenn ich das Klavier zum Echo meiner Gefühle machte.*[280] Er weist jedoch auf die Rücksichtnahme auf die Kinder bei der Wahl der Melodien hin, die diese dadurch zur eigenen musikalischen Äußerung anregen: *Ich spielte einfache Gesänge - Melodie und Text so rein und zart, wie diese schuldlosen Seelen; sie drängten sich näher herbey und versuchten mit zu singen* und glaubt, daß *künstliche Musik* den in den Kindern schlummernden Sinn für die Tonkunst nicht so sicher zu wecken im Stande ist, wie die einfachen Töne des *Freut Euch des Lebens.*[281]

Aus dem Vorspielen und gemeinsamen Singen einfacher Lieder[282] entstehen, als Freunde dazukommen, regelmäßige Veranstaltungen, bei denen dann auch die Kinder auf ihren Instrumenten nach jedem Lied etwas vorspielen. So wird aus dem Konzert für Kinder ein Konzert von Kindern für Kinder, bei dem Engelmann die Motivation dieser Veranstaltungen für das Instrumentalspiel durchaus zu schätzen weiß: *Dies beförderte das Vergnügen der Kinder an ihrem Instrumente und ihre Fortschritte ungemein.*[283]

---

277 Ebd.

278 Vgl. [A.] 1805, Nr. 16, Sp. 258/259. A. Schering erwähnt Kinderkonzerte schon 1775, allerdings ohne nähere Angaben. Vgl. Schering 1992, S. 67

279 Vgl. Engelmann 1805a, Sp. 635 und 1805b, S. 104

280 Engelmann 1805a, Sp. 636

281 Ebd. und Engelmann 1805b, S. 102

282 Die Nachrichten in der AMZ erwähnen als Komponisten z.B. Reichardt und Schulz. Vgl. [A.] 1805, Sp. 259

283 Engelmann 1805a, Sp. 636

### 3.4.3 Musikalische Bildung in früher Kindheit

In den *Kinder-Liedern* von C. G. Horstig und den *Wiegenliedern* von J. F. Reichardt werden Kinder im Vorschulalter mit eigens für sie bestimmten Liedern bedacht. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts verstärkt sich das Interesse an der ersten musikalischen Erziehung. C. G. Horstig, F. Guthmann und G. C. F. Schlimbach fordern eine allgemeine musikalische Bildung, die schon in frühester Kindheit, schon in den ersten Lebensjahren einsetzen soll.[284] Mit dem Interesse steigt auch das Bewußtsein für die Bedeutung des Anfangsunterrichts und die Wertschätzung der frühen Musikunterweisung.

Diese Tendenzen führen Anfang des 19. Jahrhunderts zu einer im privaten Bereich angesiedelten musikalischen Früherziehung. Der häusliche Bereich wird als am besten geeignet für die frühe musikalische Bildung angesehen. Schlimbach beschreibt, wie erste Musikerfahrungen des Kindes im Hause und eher zufällig, nicht nach einem bestimmten System oder einer konkreten Methode, gesammelt werden.[285] Für Nina d'Aubigny von Engelbrunner ist die Mutter die beste Lehrmeisterin für den frühen Gesangunterricht, nicht zuletzt deshalb, weil sie durch ihre Liebe zum Kind den Unterricht leicht und froh zu gestalten weiß.[286] Wesentlich ist für sie auch die musikalische Umgebung der Kinder, die bedeutend zur musikalischen Entwicklung beiträgt. Der Einfluß der Umgebung wird auch von Michaelis und Schlimbach betont. Den Grund dafür sehen beide im Nachahmungstrieb der Kinder.[287]

Die frühe musikalische Bildung soll, wie die musikalische Bildung überhaupt, nach dem Willen von C. F. Michaelis alle Stände umfassen und zur Entfaltung aller Anlagen des Menschen verhelfen.[288] Neben den Fähigkeiten des Singens und Hörens und dem Sinn für Gesang und Musik, die fast allen Kindern zugeschrieben werden,[289] wird die angeborene Liebe des Kindes zur Musik zum Antrieb der musikalischen Erziehung gemacht. *Bei der allgemeinen, so zu sagen angebornen Liebe zur Musik, bei dem vielfältigen Nutzen, den sie gewährt, sollte man in der Regel die Fähigkeiten, diese Kunst dereinst in*

284 Vgl. Horstig 1798b, Nr. 11, Sp. 168; Guthmann 1805, Sp. 834 und Schlimbach 1806, Nr. 43, S. 170

285 Vgl. Schlimbach 1806

286 Vgl. d'Aubigny 1982, S. 50 und S. 132/133

287 Vgl. Michaelis 1804, Sp. 120 und Schlimbach 1806, Nr. 36, S. 142 und Nr. 43, S. 169

288 Vgl. Michaelis 1804, Sp. 124 und Sp. 117; vgl. auch Kap. 3.4.1

289 Vgl. z.B. d'Aubigny 1982, S. 7 und S. 122; Michaelis 1804, Sp. 126 und Schlimbach 1806, Nr. 36, S. 142

*einer gewissen Vollkommenheit zu üben, bei jedem Kinde zu entwickeln, zu pflegen suchen.*[290] Wird diese angeborene Liebe zur Musik nicht unterstützt, so verkümmert sie, wie auch die natürliche und ursprüngliche Singfähigkeit.

Die Aussagen zur Notwendigkeit des frühen Musiklernens wie auch zu vorhandenen musikalischen Fähigkeiten werden durch die Schilderung eigener Beobachtungen untermauert. Nina d'Aubigny z.B. beschreibt die Wirkung der Musik und der musikalischen Umgebung auf den kleinen Eduard Horstig, der schon im Alter von einem halben Jahr durch Gitarrenmusik zu begeistern ist, mit drei Jahren singen kann und sich im Spiel damit beschäftigt, Instrumente nachzuahmen: *Dieser Knabe war kaum ein halbes Jahr alt, und konnte nur lallen, als man alles mit ihm, durch ein mit der Ghitarre begleitetes Lied, anfangen konnte ... Das Wort piano! war eines der ersten Wörter, auf die das Kind aufmerksam wurde, weil ich es ihm jedesmal mit einer begleitenden Pantomime wiederholte, wenn Eduard die Saiten der Ghitarre zu hart angreifen wollte, und so merkte er bald, daß wenn man das Wort, piano! sagte, der Finger nur ganz leise über die Saiten streichen durfte. Die Folge der musikalischen Umgebung dieses Kindes, das sehr oft den Proben der Konzerte beiwohnte, und die verschiedenen Instrumente, wie die Hausgeräthe kennen lernte, war, daß der Knabe im dritten Jahre oft seine kleinen Nachbarn anführte, das bekannte Lied: Freut euch des Lebens, zu singen, und oft mit größtem Entzücken den ersten besten Stock ergriff, um irgend ein Instrument damit vorzustellen, und zwar hielt er immer den Stock so, daß man sehr leicht erkennen konnte, ob es eine Flöte, eine Geige, oder ein Baß seyn sollte.*[291] Auch Aussagen über den Einfluß der Musik und über musikalische Vorlieben der Kinder werden durch eigene Beobachtungen und Erfahrungen begründet.

C. F. Michaelis gibt in seinem Artikel über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten Anregungen dazu, wie auf besondere Empfänglichkeit kleiner Kinder für Musik geschlossen werden kann. Die Empfänglichkeit läßt sich durch die Tiefe der Eindrücke feststellen, die Musik im Kind hinterläßt. Wesentliches Kriterium ist die Aufmerksamkeit, die das Kind der Musik entgegenbringt: *Horcht das Kind mit besondrer Aufmerksamkeit ... auf die kleinen Lieder und Melodien, die man ihm spielt oder singt? Vergißt es über dem Anhören einer Musik gar sein Spielwerk oder andere sinnliche Lockungen, und weilt still bei dem Fortepiano, wenn jemand darauf spielt?*[292] Je tiefer die hinterlassenen

290 Schlimbach 1806, Nr. 36, S. 141

291 d'Aubigny 1982, S. 23/24. Nina d'Aubignys Schwester war verheiratet mit C. G. Horstig. Vgl. Palm 1989, S. 20

292 Michaelis 1805a, Nr. 56, S. 222

Eindrücke sind, je größer also die Aufmerksamkeit des Kindes gewesen ist, desto stärker muß auch sein Vergnügen an Musik sein. Michaelis setzt eine musikalische Umgebung als ganz selbstverständlich voraus.

Nahezu alle Ansätze zur frühen musikalischen Bildung gehen von der Schulung des Gehörs aus. Die Bedeutung der ersten Eindrücke auf das Kind werden von Michaelis nachdrücklich geschildert. Die Spuren der ersten Empfindungen reichen bis ins reife Alter, selbst wenn sie nur unbewußt gemacht werden, bleiben sie doch in der Erinnerung haften und sind kaum mehr zu löschen. Am wesentlichsten werden die ersten Eindrücke von den Sinnen bestimmt, die daher auch für die erste Erziehung genutzt werden müssen. *Strömt aber der Einbildungskraft aus den Sinnen die erste und stärkste Nahrung zu ... Und soll der Mensch in seiner Bildung nicht dem bloßen Spiele des Zufalls Preis gegeben werden ... so verschmähe man es nicht, die offenen Sinne des kleinen Zöglings mit solchen Empfindungen zu erfüllen, die, zwar der Kunst entflossen, doch auf dem besten Wege der Natur eine edle Kultur begründen helfen.*[293] Michaelis macht den größten Teil der folgenden Bildung und Entwicklung von der Art der frühesten Eindrücke auf den Gehörsinn abhängig, da das Gehör Stoff für den Nachahmungstrieb der Kinder gebe und Bilder, Ideen, Affekte und Leidenschaften im Gemüt der Kinder wecke und gibt Anregungen zur ersten Betätigung dieses Sinnes: *Verwahre daher, liebende Mutter, diesen zarten Sinn bey deinem Säugling vor betäubendem Getöse, vor aller innern und äussern Schwächung und Hemmung! Uebe bald deinen Liebling die mancherley Schalle, Laute und Klänge zu unterscheiden, ihre Grade, ihre Beschaffenheit, ihre Entstehungsart anzugeben; und flösse ihm die nachzuahmenden Töne der holden Musik tief in die Seele!*[294]

Wesentlich für die Bildung des Gehörs ist das Vorsingen einfacher Lieder, die aber auf das Kind abgestimmt sein müssen. *Lass also, liebende Mutter, schon dein unmündiges Kind oft sanfte, liebliche, einfache Melodieen, zarte, reine, unschuldige Gesänge hören.*[295] Das Hören einfacher Lieder legt den Keim zur gesamten musikalischen Bildung. Auch für Schlimbach ist das Vorsingen oder -spielen guter, einfacher Melodien ein bedeutendes Mittel zur Entwicklung und Betätigung des Gehörs. Er unterscheidet drei Arten des Gehörs, ... *das gesunde richtige, unverwöhnte, unverdorbene ... das feine, welches nur durch Aufmerksamkeit, Uebung, Bildung erworben wird ... das ver-*

293 Michaelis 1804, Sp. 117
294 Ebd., Sp. 118/119
295 Ebd., Sp. 119

*edelte ... ästhetische, kritische ... welches nur der gebildetste Tonkünstler besitzt.*[296] Das erste Gehör ist unentbehrlich für jeden, der Musik lernen soll und sollte von erster Kindheit an gepflegt werden, denn auch dieses erste Gehör ist eine erworbene Eigenschaft, eine Folge der Musik, die man als Kind gehört hat. Die Voraussetzung zur Bildung des musikalischen Gehörs ist in den Kindern angelegt. Sie entsteht aus dem Wohlgefallen an der Musik, denn *Es ist uns angeboren, auf das, was uns wohlgefällt, zu merken und es nachzuahmen.*[297]

Die Bildung des Gehörs wirkt sich fast von selbst auf die Bildung der Stimme aus. Wie schnell und wie gut das Kind sprechen oder singen lernt, kommt für Michaelis wesentlich auf die Beschaffenheit und Entwicklung des Gehörs an. Die gute Bildung des Gehörs wird belohnt durch Gewandtheit und Sicherheit in der Stimme und führt, wenn auch nicht zum Virtuosentum, so doch zum richtigen und schönen Singen.[298] Auch für Nina d'Aubigny und Schlimbach führt die Ausbildung des Ohres leicht zum guten Singen, sie machen jedoch beide auf die Bedeutung des schönen Vorbildes aufmerksam.[299] Zudem greift Nina d'Aubigny zum erstenmal in den Ansätzen über frühes Musiklernen den Gedanken einer sensiblen Phase auf, die Vorstellung, daß ein bestimmter Entwicklungszeitpunkt zum Erwerb einer bestimmten Fähigkeit geeigneter ist als andere. *Durch das Gehör lernen wir, ohne es zu wissen, gut reden, durch das nämliche Gehör auch gut singen. Was aber auf der einen Seite sehr leicht ist, wird wieder auf der anderen schwer, wenn der Zeitpunkt ungenutzt vorüberstrich, wo das Gute ohne Anstrengung aufgefaßt werden konnte.*[300]

Eine starke Hinwendung zum Kind zeigt sich darin, daß es zum Ausgangspunkt der Methode gemacht wird. Die allgemeine und intensive Entwicklung aller Kräfte, zu der die musikalische Bildung beitragen soll, kann von dieser nur unter der Voraussetzung gewährt werden, *dass die Methode des Unterrichts sich den Entwicklungsgesetzen* [!] *und den individuellen Anlagen, Richtungen und Stimmungen des ganzen Menschen anzuschmiegen weiss.*[301] Dies kann eine Methode nur leisten, wenn sie auf Beobachtung beruht. Wie sich

296 Schlimbach 1806, Nr. 36, S. 142
297 Ebd., S. 141
298 Vgl. Michaelis 1804, Sp. 118 und Sp. 119
299 Vgl. d'Aubigny 1982, S. 69 und Schlimbach 1806, Nr. 36, S. 143
300 d'Aubigny 1982, S. 69
301 Michaelis 1804, Sp. 123

Geistes- und Körperkräfte entwickeln, lasse sich nur durch Beobachtung und Erfahrung feststellen; jene sind unerläßlich, da es die Hauptpflicht eines jeden Erziehers sei, sich zum Kind herabzulassen.[302] Eine korrekte Lehrweise schließt dies nicht aus. Schlimbach prangert die Gewohnheit an, Kindern nachzulallen, sie nachzuahmen, statt ihnen richtig vorzusprechen und so, da das Kind alles gern und leicht nachahmt, durch schlechtes Vorbild eine schlechte Nachbildung zu erzeugen. *Um Kindern verständig, lehrreich zu werden, muß man kindlich, nicht kindisch werden.*[303] Kindern verständlich zu sein und auf sie einzugehen bedeutet nicht, unreflektiert kindliche Handlungen zu übernehmen, sondern Lerninhalte durch Kenntnis der kindlichen Fähigkeiten und Eigenarten auf sie abzustimmen. Zu den kindlichen Eigenarten, auf die im Unterricht Rücksicht genommen werden muß, gehört für Nina d'Aubigny die Sprunghaftigkeit kleiner Kinder. Ihre Aufmerksamkeit und *die angeborne Flüchtigkeit junger Personen* könne durch Mannigfaltigkeit des Unterrichts, *... wo bald die Finger, bald das Ohr, bald das Auge, mit diesen allen aber stets der Verstand in reger Thätigkeit erhalten werden,* gefesselt werden.[304]

Nina d'Aubigny gibt als einzige wesentliche Anmerkungen zur Art der Unterweisung für Kinder im Vorschulalter. Wie Rousseau geht sie davon aus, daß das Kind von Natur aus gut, unverbildet und unverdorben ist. Daher braucht die Erzieherin nicht von außen einzugreifen, sondern es genügt, *ein wachsames Auge zur Hinwegräumung der von Außen sich herandrängenden Hindernisse zu haben*[305], also Beobachterin und Verwalterin der Natur zu sein. Was für die gesamte Erziehung gilt, gilt auch für den Gesang. Eine eigentliche Stimmbildung und -erziehung soll noch nicht stattfinden, auch hier kommt es nur darauf an, Fehler zu verhüten. *In den ersten Kinderjahren von drei bis fünf und sechs Jahren haben sie schon schöne Fortschritte in musikalischer Hinsicht bewirkt, wenn sie es möglich machen, daß die Kinder viele gute Töne und keine schlechten zu hören bekommen.*[306] Das Kind soll seine Stimme erproben und oft singen, zum eigentlichen Lernen ist es noch zu früh. Dies schließt für Nina d'Aubigny nicht aus, daß das Kind bereits erste Kenntnisse in der Musiklehre gewinnt. Sie verweist in ihrer Beschreibung auf drei Tabellen im Anhang, die diese ersten Kenntnisse enthalten und für die Mütter erklären. Die erste dieser Tafeln, die den Titel *Erste Anfangsgründe der Musik; für die Fassungskraft der*

302 Schlimbach 1806, Nr. 43, S. 169
303 Ebd.
304 d'Aubigny 1982, S. 44/45
305 Ebd., S. 59
306 Ebd., S. 60

*Kinder zu bearbeitendes Materia*[307] trägt, enthält die Bezeichnung der Töne, die verschiedenen Schlüssel, Erklärungen über die Tonleiter, Versetzungszeichen und enharmonische Verwechslung. Die Bildung von Dur- und Molltonleiter mit Lage der Halbtöne, verwandte Dur- und Molltonleitern und die Übersicht über alle Dur- und Molltonarten werden in der nächsten Tafel gegeben. Die übernächste bringt Anmerkungen und Erläuterungen zu Noten- (ganze Note bis Zweiunddreißigstelnote und alle punktierten Noten) und Pausenwerten sowie den Taktarten.[308] Für einen nicht förmlichen Unterricht, der noch nicht eigentlich zum Lernen anhalten soll, einen Unterricht, der als *Pflanzschule des Frohsinns* betrachtet und die Kinder nicht mit *mannigfacher Gelehrsamkeit* quälen, sondern sie sich frei entwickeln lassen soll,[309] scheint die Stoffülle und Detailliertheit groß und unverständlich für Kinder. Nina d'Aubigny möchte die Vermittlung dieser Kenntnisse jedoch leicht und angenehm gestaltet und durch vielfältige Spiele den Bedürfnissen der Kinder angepaßt wissen. Die Mütter hält sie dazu imstande, für diesen Umstand zu sorgen: *Manchen Müttern mag diese Art von Unterricht, der durchaus nicht trocken und gelehrt klingen darf, damit die Kinderchen immer neues Vergnügen daran finden, noch ungewohnt scheinen, besonders wenn ihnen die Grundsache von der hier gehandelt wird, nicht ganz geläufig ist. Doch die größere Zahl, denke ich, ist im Stande, diesen Unterricht nach dem Bedürfniß der Kleinen einzukleiden.*[310] Daher hält sie es auch für überflüssig, genauere Vorschläge zur Methode zu machen. Sie gibt zwar einige Anmerkungen, erwähnt z.B. die Möglichkeit, die Notenwerte durch Zerschneiden von Äpfeln oder Birnen, die verschiedenen Taktarten durch Einteilung der Schritte bei Spaziergängen auf praktische Weise zu verdeutlichen, die Einzelheiten glaubt sie jedoch, jeder Mutter überlassen zu können, die den richtigen Weg für ihre Kinder finden wird. *Dies alles ausführlich zu beschreiben, wäre eine Beleidigung für die Empfindsamkeit liebender Erzieherinnen.*[311]

Auf wesentliche Elemente der ersten Begegnung mit Musik macht sie dennoch aufmerksam: auf Selbsttätigkeit und Anschaulichkeit. Der Drang zur Selbsttätigkeit ist im Kind angelegt und soll früh geweckt werden; Anschau-

307 d'Aubigny 1803, Tafel II
308 Vgl. ebd., Tafel III und IV
309 d'Aubigny 1982, S. 120
310 Ebd., S. 61/62
311 d'Aubigny 1803, Tafel IV

lichkeit läßt sich vor allem durch Vormachen erzielen, denn Kinder lernen alles leicht, was sie mit den Sinnen fassen können.[312]

Haben die Kinder in den ersten Jahren viel und oft mit dem Ziel gesungen, die von der Natur gegebene Stimme rein und unverdorben zu erhalten und die ersten Kenntnisse in der Musiklehre erworben, so beginnt für Nina d'Aubigny im Alter von etwa fünf oder sechs Jahren der eigentliche, umfassendere Unterricht im Singen, dessen Ziel die Ausbildung von *Sängern*[313] ist. Sie läßt so zwar ihren Weg mit dem freien Singen des Kindes beginnen. Mit der Aufnahme des förmlichen Unterrichts erst nach dem Erwerb von theoretischen Kenntnissen folgt sie jedoch den traditionellen Gesanglehren.

Anschaulich beschreibt sie die nun folgenden Übungen zum Treffen der Töne, für die sie sich ein besonderes Hilfsmittel ausdenkt.[314] Um vom Singen der Tonleiter zum Treffen von zunächst nahen, später größeren Intervallen überzugehen, nimmt sie die Hand der Kinder als 'Instrument', wobei die fünf Finger das Liniensystem darstellen. Unter Benennung der Töne können die Kinder die Tonleiter auf ihrem 'Instrument' absingen. Das Treffen von Intervallen wird geübt, indem die Kinder wie vorher die Finger oder deren Zwischenräume antippen, sich dabei aber die Töne, die übersprungen werden sollen, nur vorstellen und erst beim Zielton wieder anfangen zu singen. Die wesentlichen Vorteile dieses Verfahrens sieht sie in der Selbsttätigkeit, da das Kind die Intervalle selbst finden und nicht nur nachsingen muß und in der Tatsache, daß die Kinder immer ihr 'Instrument' bei sich haben. Zur Benennung der Töne verwendet sie sowohl Buchstaben als auch Ziffern.

Bei diesem ersten förmlichen Unterricht im Gesang hält sie die Form des Unterrichts in kleinen Gruppen für geeigneter als die Unterweisung eines einzelnen Kindes. Überforderung wird dadurch vermieden, Abwechslung und vor allem gegenseitiger Ansporn sind die positiven Seiten des Gemeinschaftsunterrichts.[315]

Hinsichtlich des Liedmaterials macht sie wenig konkrete Angaben, wohl aber zu dessen Abstimmung auf die Kinder und zu deren Art des Singens, die beide stark auf Rousseau hinweisen. Kinder singen für sie noch ohne stärkere Empfindung, ihr Gesang ist noch kalt und gehaltlos, kann noch gar nicht an-

312 Vgl. d'Aubigny 1982, S. 61 und S. 74/75

313 Hiermit sind nicht Berufssänger gemeint, vielmehr geht es Nina d'Aubigny um die möglichst gute und umfassende Ausbildung auch für den privaten oder häuslichen Bereich. Vgl. z.B. ebd., S. 25/26

314 Vgl. im folgenden ebd., S. 126-130

315 Vgl. ebd., S. 134

ders sein, da dies noch nicht in ihrer Natur liegt. Zwar vermögen sie *ein munteres Lied von faßlichem Inhalt ... mit Feuer und Freude* vorzutragen, andere Empfindungen sind ihrem Alter jedoch nicht angemessen, könnten höchstens erlernt und anerzogen, aber nicht echt sein.[316] Wirklich geeignetes Liedmaterial muß auf diesen Umstand und auf das geistige Fassungsvermögen sowie die gesanglichen Möglichkeiten der Kinder Rücksicht nehmen. *... so entspringt aus dieser Bemerkung die Nothwendigkeit, eine Wahl unter den Gesängen für sie treffen zu müssen, die ihrem Alter, wie ihren Fähigkeiten sowohl in musikalischer, als dichterischer Rücksicht angemessen sind. Unschuldige Erzählungen, kindlich gute Gefühle in faßlicher Einkleidung und muntere Scherze gehören in dieses Gebiet.*[317]

Wesentlich gewichtiger wird die Frage des Materials bei C. G. Horstig. Er geht davon aus, daß die Kinder in ihrem ursprünglichen Singen bekannte, oft gehörte Melodien, z.B. von Volksliedern, aufgreifen: *Ehe sie noch etwas von Buchstaben und Noten wissen, singen sie schon bekannte Melodien verständlich und leicht und mit einem Ausdruck von kindlicher Einfalt und kindlicher Fröhlichkeit, um den man sie beneiden möchte.*[318] Die Kinder sind durchaus selbst in der Lage zu erkennen, welche Lieder bzw. Melodien für sie geeignet sind; sie greifen in ihrer eigenen Wahl nur für sie passendes Material auf: *So lange sie für sich singen dürfen, singen sie, was sie verstehen und begreifen, was ihren Ohren und ihrer Kehle wohl thut und was sie bequem und ohne Schwierigkeit nachmachen können.*[319] Wenn der Unterricht beginnt, ändert sich dies, weil keine Rücksicht auf die Kinder genommen wird, weil keine Erfahrungen aus Beobachtungen der Kinder dem Unterricht zugrunde liegen. *Ob sie* [die Töne] *in dem kleinen Umfang ihrer ganzen Stimme liegen, ob es die Töne sind, worin sie ihre ersten Melodien sangen, darum kümmert sich der Lehrer nicht.*[320] Er beklagt den Mangel an brauchbarem Material und weist auf seine *Kindermelodieen* hin.

Horstig greift außerdem für die musikalische Bildung des Vorschulkindes einen Aspekt auf, der in seinen *Kinder-Liedern* schon ansatzweise beschrieben wird: die musikalische Erfindung der Kinder, die er zur Grundlage seines Unterrichts machen will. Daß musikalische Erfindung jedem möglich sei, belegt

316 Ebd., S. 159/160
317 Ebd., S. 160
318 Horstig 1806, Nr. 8, Sp. 113
319 Ebd., Sp. 114
320 Ebd.

er in Analogie zum Lernen der Sprache. So wie Worte und Redensarten durch Hören und Nachahmung gelernt, aber dann nach freier Willkür gebraucht würden, könne auch mit Tönen, Akkorden und Modulationen verfahren werden, da diese Sprache ebenfalls jedem verständlich sei.[321] Den Beweis erbringt er durch an seinen Kindern gemachten Erfahrungen und Beobachtungen: *Meine kleinen vier- und sechsjährigen Knaben singen und pfeifen, was ihnen einfällt. Freylich zunächst nur bekannte Melodien, aber mit so vielen Zusätzen, daß man oft das Original nur mit Mühe erkennt.*[322] Wenn die Kinder älter sind, sollen sie lernen, das Gesungene auf einem Instrument nachzuspielen. Erst dann folgt das Erlernen der Notenschrift durch das Fixieren der eigenen Ideen und erst danach werden von anderen notierte Stücke gespielt.[323] Horstig kehrt damit die übliche Methode um und kommt von der Praxis zur Theorie, von der eigenen Erfindung zum Nachspielen fremder Stücke. Dies ist für ihn der einzige Weg, zum richtigen Verständnis und angemessenem Vortrag anderer Werke zu führen.

Auch andere Ansätze neben Horstig beziehen selbstverständlich das Erlernen eines Instruments ein. Schlimbach warnt zwar vor zu frühem Beginn des Klavierunterrichtes, plädiert jedoch dafür, das Kind auf dem Klavier spielen und *klimpern* zu lassen, ihm nach einiger Zeit etwas zu Hilfe zu kommen und zu gegebener Zeit, wenn wirkliches Interesse sichtbar wird, einen guten Lehrer zu finden.[324] Allgemein geht der Weg vom Hören über das Singen zum Instrument. Musikalische Bildung im Vorschulalter wird immer als Vorbereitung zur späteren systematischen musikalischen Bildung und Musikausübung verstanden. Eine Grundlage dafür zu geben ist der wesentliche Zweck aller Ansätze der frühen musikalischen Bildung.

Die Ziele des frühen Unterrichts werden daher zum größten Teil aus der Musik abgeleitet. Bildung des Gehörs, der Stimme, erste Kenntnisse der Musiklehre, das Wecken, die Entwicklung und Unterstützung der angeborenen Liebe und Freude für die Tonkunst geben eine Basis für die künftigen Fortschritte, erleichtern den Weg zur vollkommenen Musikausübung. Dennoch zeichnen sich auch soziale, ideale, ästhetische und erzieherische Ziele ab. Eine soziale Komponente klingt an, wenn Nina d'Aubigny die Vorteile des Grup-

321 Horstig 1801, Sp. 647. Die Ausführungen dieses Artikels beziehen sich zwar vor allem auf den Instrumentalunterricht von Vorschulkindern, gelten aber in den Grundsätzen auch für seine Arbeit im allgemeinen.

322 Ebd., Sp. 648

323 Vgl. ebd.

324 Vgl. Schlimbach 1806, Nr. 43, S. 172

penunterrichts, der gegenseitigen Motivation und des wechselseitigen Vorbildes der Schüler anspricht, eine Auffassung, die stark auf die Vorstellungen der Philanthropen über die Vorteile der Gemeinschaftserziehung hinweist.[325] Am ausführlichsten geht C. F. Michaelis auf erzieherische und ästhetische Ziele ein: Die musikalischen Vorübungen im Vorschulalter bewirken schon in dieser Zeit einen wohltätigen Einfluß auf das innere Gefühl und bilden den Sinn für das Schöne; Vaterlandsliebe und Anhänglichkeit an die Heimat könnten die einheimischen Lieder und Melodien zudem schon im Kind erzeugen.[326] Ihre volle Ausprägung erfahren diese Ziele erst später, werden aber durch frühes Musiklernen und Musikhören wesentlich begünstigt. So kommt die frühe musikalische Bildung dem älteren Kind und dem Erwachsenen zugute, indem sie den Menschen durch Abhalten schädlicher Leidenschaften besser macht, indem sie durch gemeinsame musikalische Freizeitgestaltung den Familiensinn verstärken kann, indem sie andere Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit und Unterscheidungsfähigkeit, Geistesgegenwart und Besonnenheit, den Sinn für Regelmäßigkeit, Richtigkeit, Ordnung und Harmonie fördert und so nicht zur einseitigen, sondern zur umfassenden und harmonischen Entwicklung des Menschen beiträgt und indem sie, auch in den niederen Ständen, den Geschmack und den Sinn für gute Musik bildet und damit die Wirkung der Musik, vor allem der Kirchenmusik, verstärkt.[327]

Allgemein herrschen in den Ansätzen zur Musik im Vorschulbereich jedoch musikalische Ziele vor. Hierin zeigt sich der deutlichste Wandel gegenüber der Argumentation für die Entstehung der ersten Kinderlieder. Während diese vor allem erzieherisch wirken sollen, ist der Ausgangspunkt für das frühe Musiklernen in den Ansätzen zur musikalischen Früherziehung der Nutzen für die spätere musikalische Entwicklung. Das erste Herantragen der Musik an das Vorschulkind, die eher zufälligen Musikerfahrungen, durch die Ohr und Stimme gebildet werden, geht über in bewußte musikalische Bildung und gezielten Unterricht.

Die Tatsache, daß dem Vorschulkind in der Musikpädagogik am Ende des 18. bzw. zu Beginn des 19. Jahrhunderts zum ersten Mal Interesse und Aufmerksamkeit entgegengebracht wird sowie die Bedeutung, die dieser ersten Musikerfahrung, wie auch dem ersten Unterricht, beigemessen wird, läßt auf eine veränderte Einstellung zur Kindheit schließen, deren Ausprägung sich auf

325 Vgl. d'Aubigny 1982, S. 121
326 Michaelis 1804, Sp. 120
327 Vgl. ebd., Sp. 121-124

die Ideen J.-J. Rousseaus und der philanthropischen Pädagogen zurückführen läßt. Die Forderung der Philanthropen nach angemessener Unterweisung auch im Vorschulalter wird nun in der Musikerziehung wirksam.

In den Vorstellungen von Michaelis, Horstig, Nina d' Aubigny oder der *Singschule* von C. G. Hering spiegelt sich jedoch auch ein neues Bildungsideal, dessen Einfluß auf den Musikunterricht nicht allein aus der Wirkung Rousseaus und der philathropischen Pädagogen zu erklären ist, sondern das maßgeblich von J. H. Pestalozzi geprägt wird.

# 4 Kind und Musik im 19. Jahrhundert

## 4.1 Methodische Überlegungen in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts

### 4.1.1 Anpassung der Methode an die Gesetze der kindlichen Natur bei J. H. Pestalozzi

Auch bei Johann Heinrich Pestalozzi ist das Ziel der Bildung auf einen neuen Menschen gerichtet, auf einen vernünftigen Menschen und durch diesen auf die Veredelung der gesamten Menschheit. Die *Erhebung des Menschen zur wahren Würde eines geistigen Wesens* durch das stete *Streben nach der Vollendung des Einzelnen*[1] sind die Grundaufgabe und Grundlage der Bildung und Erziehung, alle Maßnahmen sind diesem höchsten Zweck, der Menschenbildung, unterzuordnen.

Voraussetzung für die Entwicklung der Menschlichkeit des Menschen ist die Ausbildung aller der menschlichen Natur eigenen Fähigkeiten und Kräfte, die untereinander in Harmonie gebracht werden müssen. Das Bewußtsein der Harmonie seiner Kräfte macht den Menschen glücklich, es befähigt ihn, zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft zu werden und im Sinne seines Glaubens gewissenhaft zu agieren.[2]

Die Gleichheit aller Menschen vor Gott läßt J. H. Pestalozzi sein besonderes Augenmerk auf den Unterricht des Volkes richten. Bildung, sowohl als Vermittlung und Aneignung von Wissen als auch im Sinne der Bildung zur Menschlichkeit, ist nicht ein Privileg der gehobenen Stände, sondern ein Recht, das allen Menschen zusteht.

Obwohl Pestalozzi die gegenwärtigen Zustände weit von seinem Idealbild entfernt sieht, ist die Veredelung des Volkes und der Menschheit für ihn kein Traum. Sein Optimismus basiert zum einen auf der Überzeugung, daß der Mensch gut ist und das Gute will, daß nur die vergrabenen Kräfte vor allem der unteren Stände ans Licht geholt werden müssen, zum anderen in der Hoffnung, die er auf das Kind setzt. Durch die Erziehung des Kindes will er sein

1 Pestalozzi o.J. [1924], S. 68 und o.J., S. 280
2 Vgl. Pestalozzi o.J. [1924], S. 125/126

Ziel erreichen, das Kind wird auch bei ihm zum Hoffnungsträger für eine neue Menschheit.[3]

Die Prämissen für diese Aufgabe trägt das Kind in sich. Alle Kräfte und Fähigkeiten, mit denen der Mensch ausgestattet ist, sind schon im Kind angelegt: *Ein Kind ist ein mit allen Fähigkeiten der menschlichen Natur begabtes Wesen, bei dem aber noch keine dieser Fähigkeiten entwickelt ist*[4]. Im Gegensatz zu den Erwachsenen ist das Kind noch unschuldig, frei von Irrtum und Verdorbenheit. Es vermag sich seinen Naturzustand aus eigener Kraft zu bewahren und durch seinen Sinn für das Wahre und Gute gegen Falschheit und Verdorbenheit anzukämpfen.[5]

Die Voraussetzungen zur Entwicklung aller Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten der menschlichen Natur sind im Kind vorhanden. Die physischen Kräfte des Kindes streben nach Pestalozzi aus eigenem Antrieb zur Selbstbildung, er plädiert aber auch dafür, die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder nicht zu unterschätzen: Ihnen sei nicht nur eine unermessliche Fassungskraft eigen, im kindlichen Geiste schlummere eine Denkfähigkeit, die es zu wecken gelte und die, auch wo sie vernachlässigt werde, das Kind früher oder später zur intellektuellen Unabhängigkeit befähige.[6]

Auch die Fähigkeit zum sittlichen Handeln in der Gesellschaft und im Sinne der Religion sind im Ansatz schon im Kind angelegt. Sie müssen angelegt sein, denn ohne sie ist eine erfolgreiche Erziehung unmöglich: *Die Vorbedingung für die Erziehung besteht nicht nur in der Fähigkeit der Erzieher; sie besteht ebensosehr in der Befähigung des Kindes, in dessen Natur man das vorfinden muß, was lauter als irgendetwas anderes den größten Endzweck unendlicher Weisheit in der Schöpfung des Menschen verkündet.*[7]

Schon in der äußersten seelischen und körperlichen Hilflosigkeit des Kindes glaubt Pestalozzi auf eine frühe Offenbarung eines geistigen Elements zu stoßen. Die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse, nach der der Instinkt der Selbsterhaltung strebt, wird durch die Mutter geleistet. Im Kind entsteht instinktiv ein Gefühl der Dankbarkeit und Anhänglichkeit, aus dem die Liebe zur

---

3 Vgl. z.B. Pestalozzi o.J., S. 29 und Pestalozzi, J. H.: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.* In: Pestalozzi 1983, S. 103

4 Pestalozzi o.J. [1924], S. 23; vgl. auch S. 32 und Pestalozzi, J. H.: *Die Abendstunden eines Einsiedlers.* In: Pestalozzi 1983, S. 31

5 Pestalozzi o.J., S. 47; vgl. auch Pestalozzi o.J. [1924], S. 82/83

6 Pestalozzi o.J., S. 40; Pestalozzi 1932, S. 115 und Pestalozzi o.J. [1924], S. 81; vgl. auch Pestalozzi o.J., S. 43 und S. 48

7 Pestalozzi o.J. [1924], S. 41

Mutter entspringt, die *das früheste Gefühl höherer Art im Kinde* ist.[8] Durch die Liebe zur Mutter erweist sich das Kind als menschliches Wesen. Sie ist gleichzeitig die einzige Möglichkeit, Einfluß auf das Kind zu nehmen, dessen Verstand noch nicht entwickelt ist. Aus der Liebe zur Mutter entfaltet sich die Liebe zu den Menschen, sie ist aber auch die Voraussetzung der Liebe zu Gott und kann durch ihre Verwandtschaft und Ähnlichkeit mit dem Gefühl des Glaubens zu diesem hinführen. Dies ist ihr eigentlicher Zweck, sie soll nur Vorläufer des Gefühls der Liebe und des Glaubens zu Gott sein. Das Vertrauen und die Liebe des Kindes zur Mutter dienen dazu, den unerschütterlichen Glauben an Gott zu entwickeln. *Sie* [die Mutter] *wird zu verstehen anfangen, daß das Kind deshalb so früh vertrauen lernt, damit eines Tages sein ungeschwächtes Vertrauen erhoben werde zu gläubiger Hingabe, die von Gefahren unerschüttert und unbefleckt von Verderbtheit dastehen wird.*[9] Das Kind trägt die Voraussetzung zum höchsten Ziel der Erziehung bereits in sich, und es erscheint folgerichtig, daß auch J. H. Pestalozzi die Bedeutung der frühen Erziehung und des frühen Unterrichts betont, daß er fordert, die Wichtigkeit der frühesten Erziehung anzuerkennen.

Das Ziel der harmonischen Ausbildung aller Kräfte des Menschen ist ein Grundsatz, der von der ersten Erziehung an gilt. Kein Kind darf von der Entwicklung einer einzigen Fähigkeit ausgeschlossen werden, alle Fähigkeiten müssen mit gleicher Aufmerksamkeit behandelt werden, weil nur ihre Zusammenarbeit, ihre Harmonie, zum wahren Ziel der Bildung führt. Von früher Kindheit an müssen Körper, Verstand, Geschmack, Sittlichkeit und Herz gebildet werden.[10]

Bei der Beachtung dieser Regel verlangt Pestalozzi wie auch J.-J. Rosseau und die philanthropischen Pädagogen, stets vom Kind auszugehen. Nur das, was im Kind selbst liegt, darf angeregt, aber nichts von außen in das Kind hineingebracht werden. Statt zu entscheiden, was aus einem Kind gemacht werden soll, muß die Erziehung auf die Bedürfnisse und Befähigung des Kindes Rücksicht nehmen. *So sollte die Erziehung, anstatt nur das in Betracht zu ziehen, was den Kindern übermittelt werden soll, zuerst das beachten, was die Kinder schon in sich haben, nicht als entwickelte, aber als zur Entfaltung taugliche Fähigkeiten.*[11] Dem Anspruch, alle Fähigkeiten des Kindes zu entwickeln, aber nur aus diesem heraus, kann nur entsprochen werden durch Be-

8 Ebd., S. 131
9 Pestalozzi o.J. [1924], S. 66; vgl. auch ebd., S. 133
10 Vgl. ebd., S. 83/84 und S. 23/24
11 Ebd., S. 85; vgl. auch ebd., S. 87 und Pestalozzi o.J., S. 48

obachtung und Untersuchung der menschlichen und kindlichen Natur mit allen ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten. Dabei geht es Pestalozzi, im Gegensatz zu Rosseau, nicht um die Beobachtung einer individuellen Entwicklung, sondern um *das* Kind, um eine allgemeingültige Antwort für die gesamte Kindheit, bei der nicht nur die Fähigkeiten des Kindes, sondern auch dessen Bestimmung zum sittlichen Wesen immer im Auge behalten werden müssen.[12]

Für die früheste Erziehung des Kindes gibt Pestalozzi eine Reihe von Regeln und Hinweisen, die sich in solche, die Eigenschaften und solche, die Fähigkeiten des Kindes zu Grunde legen, unterscheiden lassen. Ausgangspunkt der kindlichen Eigenschaften ist der animalische Instinkt, der zur Selbsterhaltung zunächst nötig ist, aber so früh wie möglich überwunden werden muß. Mittel dazu ist neben der Mutterliebe die Güte, die im Wesen des Kindes liegen müsse. Da sie, mehr als alle anderen Mittel, Erfolg zeige, müsse etwas im Kinde sein, das auf den Ruf der Güte antworte.[13] Güte, Freundlichkeit, Vertrauen und Liebe sind die Grundlagen der Erziehung, mit ihnen vermag der Erziehende mehr zu erreichen als mit Furcht. Sie sind dem Wesen des Kindes verwandt und erwecken im Kind die gleichen Gefühle. Wesentlich ist aber, daß das Kind die Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit der oben genannten Gefühle spürt, da es Abweichungen von der Wahrheit sofort entdeckt, eine Fähigkeit, die schließlich zum eigenen Urteil über Dinge und Menschen und zur sittlichen Unabhängigkeit führt.[14]

Der Entwicklung der Fähigkeiten legt Pestalozzi ebenfalls den Instinkt zugrunde, der das Kind aus eigener Kraft im ersten Lebensabschnitt schnelle Fortschritte in der Entwicklung machen läßt. Bald wird das Kind durch Sinneseindrücke von außen angeregt, und erste Spuren geistiger Tätigkeit entstehen. Lange bevor es zu sprechen anfängt, ist sein Bewußtsein gebildet.[15]

Durch Übung lassen sich die körperlichen und geistigen Kräfte des Kindes stärken. Jeder Gegenstand der kindlichen Umgebung und jedes Ereignis im Leben des Kindes ist geeignet, zum Lernen und zur Vermittlung von Kenntnissen beizutragen: *Es gibt nicht nur kein einziges noch so kleines Ereignis im Leben des Kindes, in seinen Spielen und Mußestunden, in seinen Beziehungen zu den Eltern, Freunden und Spielkameraden, - es gibt tatsächlich gar nichts innerhalb des kindlichen Bereiches überhaupt, gehöre es nun der Natur oder den*

12 Vgl. Pestalozzi o.J. [1924], S. 85/86 und S. 64
13 Ebd., S. 38
14 Vgl. ebd., S. 82/83
15 Vgl. ebd., S. 47 und S. 24/25 und Pestalozzi 1932, S. 110

*Beschäftigungen und Fertigkeiten des Lebens an, das nicht als Gegenstand einer Lernstunde dienen könnte, in der dem Kind einige nützliche Kenntnisse beigebracht werden*[16]. Der Drang zur Nachahmung, der sehr früh beim Kind wirksam wird, und die kindliche Neugierde kommen diesem Bemühen entgegen, müssen aber durch Abwechslung immer aufs Neue angeregt werden. Pestalozzi lehnt das Lernen durch Spiel nicht ab, das Kind müsse aber frühzeitig erkennen, daß Aneignung eines gründlichen Wissens ohne Anstrengung unmöglich sei.[17]

Immer kommt es jedoch auch darauf an, ob die Art und Weise des Unterrichts an die Fähigkeiten des Kindes angepaßt ist. Das Alter der Kinder, ihre mit dem Alter zunehmenden Kräfte, müssen stets berücksichtigt werden. Nichts soll zu früh, aber auch nichts zu spät gelehrt werden. Es müsse wesentlich darauf ankommen, *die Bestandteile alles Unterrichts nach dem Grad der steigenden Kräfte der Kinder zu sondern und in allen Unterrichtsfächern mit der größten Genauigkeit zu bestimmen, was von diesen Bestandteilen für jedes Alter des Kindes passe, um ihm einerseits nichts von dem vorzuenthalten, wozu es ganz fähig, andererseits es mit nichts zu beladen und mit nichts zu verwirren, wozu es nicht ganz fähig ist.*[18]

Seine Kritik an der Schule, vor allem der Volksschule, wie an der gegenwärtigen Bildung allgemein sowie die Auffassung der Muttterliebe als Hauptkraft und Triebfeder der frühen Erziehung lassen Pestalozzi die Mutter als geeignetste Erzieherin und die häusliche Erziehung als geeignetste Erziehungsform sehen.

Die Mutter ist die einzige, die für ihr Kind selbst wieder zum Kind werden und so am besten auf es einwirken kann: *... um seinetwillen wirst du selbst wieder ein Kind und achtest es für das Größte deiner Kunst, selbst kindisch zu handeln, um seine kindische Seele zu wecken. Dadurch bist du sein Lehrer, wie ewig kein Mensch Lehrer sein kann.*[19] Nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern auch später kann die Mutter mehr und besser als die Schule wirken, indem sie dem einzelnen Kind mehr Aufmerksamkeit widmen, seine Bedürf-

16 Pestalozzi o.J. [1924], S. 116; vgl. auch ebd., S. 81

17 Ebd., S. 117/118

18 Pestalozzi o.J., S. 40/41; vgl. auch Pestalozzi, J. H.: *Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit. Anrufung der Menschen zum Besten derselben.* In: Pestalozzi 1983, S. 25

19 Pestalozzi, J. H.: *Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache.* In: Pestalozzi 1983, S. 249

nisse besser berücksichtigen kann, als dies in der Schule möglich ist, eine Auffassung, die auch Comenius auf die Unersetzlichkeit der Mutter bei der frühen Erziehung hinweisen ließ.

Die Befähigung zur Erziehung des Kindes trägt nach Pestalozzi jede Mutter in sich. Die göttliche Vorsehung hat sie mit den dazu nötigen Anlagen ausgestattet, ihr Instinkt läßt sie die richtigen Mittel finden, vor allem zu Beginn der Erziehung.[20] Diese Fähigkeit der Mutter möchte Pestalozzi auch beim älter werdenden Kind nutzen. Während er in späteren Jahren davon überzeugt ist, daß die Mutter auch hier den richtigen Weg finden wird,[21] glaubt er zuvor, vor allem in seiner Schrift *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, diesen Weg in Einzelheiten vorschreiben zu müssen. Durch genaue und richtige Anleitung sind für ihn alle Mütter in der Lage, den ersten Unterricht ihres Kindes selbst zu übernehmen, zunächst sich selbst und dann ihrem Kind die ersten Kenntnisse anzueignen.

Die Schrift *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* entsteht zu einer Zeit, in der Pestalozzi stark von der Suche nach der Methode geprägt ist; hier faßt er seine bisherigen aus eigenen Versuchen und Überlegungen gewonnenen Ergebnisse zusammen. Pestalozzi will nicht irgendeine Methode entwickeln, sondern die einzig mögliche Methode, die sich an den Gesetzen der Natur orientieren muß.[22] Wie Rosseau legt er seinen Überlegungen die Überzeugung zugrunde, daß die Erziehung die Natur nachahmen, ihrem Gang folgen muß, daß die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts mit dem Gang der Natur in Übereinstimmung gebracht werden müssen. Die Natur nimmt von sich aus den richtigen Gang, kann die körperlichen, geistigen und seelischen Anlagen des Kindes entwickeln. Im Gegensatz zu Rosseau will Pestalozzi die Natur aber durch den Unterricht, die *Kunst*, unterstützen. Ohne Unterricht, der sich an den Gang der Natur anschließen muß, kann das Ziel der Erziehung nicht erreicht werden. *Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anderes als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten*[23]. Aufgabe der Kunst ist es, ungeordnet in der Natur liegende Eindrücke zu ordnen und damit den Sinnen näherzubringen und zu verdeutlichen.

---

20 Vgl. Pestalozzi o.J. [1924], S. 21 und S. 27; Pestalozzi, J. H.: *Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache.* In: Pestalozzi 1983, S. 249 und Pestalozzi o.J., S. 210

21 Vgl. Pestalozzi o.J. [1924], S. 27

22 Vgl. Pestalozzi o.J., S. 225; vgl. auch ebd., S. 92 und S. 102

23 Ebd., S. 40; vgl. auch ebd., S. 59 und S. 111

J. H. Pestalozzi versucht mit seiner Methode, den Weg der Entwicklung des Menschengeschlechts nachzuvollziehen. *Vermöge der ewigen Gleichheit der Menschennatur* gibt es nur einen Weg der Erziehung, eine Methode, die für alle anwendbar ist.[24] Diese Methode soll für alle Fächer, alle Bereiche des menschlichen Wissens geeignet sein, sie umfaßt nicht nur die Ausbildung von Einsichten und Kenntnissen, sondern auch die körperlicher Fertigkeiten.[25] Zur Universalität der Methode Pestalozzis gehört auch, daß ihre Anwendung jeder Erzieherin oder jedem Erzieher möglich ist. Sowohl die Mutter als auch später der Erzieher werden *zum bloßen mechanischen Werkzeug einer Methode*, deren Resultate allein durch die Methode und nicht durch die Kunst des Einzelnen bestimmt sind.[26]

Die Grundsätze der Methode werden wesentlich durch den Begriff der Anschauung bestimmt, der zwei Bedeutungen annimmt. Zum einen ist Anschauung ein Unterrichtsprinzip, zum anderen eine Stufe auf dem Weg der menschlichen Erkenntnis. Beide Bedeutungen gehören jedoch bei Pestalozzi auch wieder unmittelbar zusammen. Sinn des Unterrichtsprinzips Anschauung ist es, das Kind statt durch Worte durch Bilder oder Gegenstände zu belehren. Das einfache Vor-die-Sinne-stellen ist der Weg, den die Natur in der ersten Belehrung des Kindes nimmt und den die Mutter unbewußt unterstützt.[27]

Mit diesem *unmittelbaren Angesprochensein des Kindes durch die Welt*[28] wird die Anschauung aber auch zur Basis aller Kenntnisse, sie wird zum Fundament des richtigen Urteils.[29] Diese Bedeutung beinhaltet neben dem reinen Sinneseindruck eine geistige Vorstellung. Die Deutlichkeit einer Erkenntnis hängt jedoch wesentlich von der Nähe ab, in der der betreffende Gegenstand zu den Sinnen steht, sie wird umso deutlicher, je mehr Sinne an dessen Erforschung beteiligt sind.[30] In der Verstärkung und Verdeutlichung der Eindrücke, in derem Ordnen und dem Versuch, sie näher an die Sinne heranzubringen, liegt die bereits beschriebene Aufgabe der Erziehungskunst.

---

24 Ebd., S. 218 und Pestalozzi 1983, S. 31
25 Vgl. Pestalozzi o.J., S. 73, S. 255/256 und S. 259/260
26 Ebd., S. 61; vgl. auch ebd., S. 77/78
27 Vgl. Pestalozzi o.J. [1924], S. 112/113 und Pestalozzi o.J., S. 41, S. 209 und S. 210
28 Reble 1993, S. 229
29 Vgl. Pestalozzi, J.H.: *Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache.* In: Pestalozzi 1983, S. 258 und Pestalozzi o.J., S. 201 und S. 168
30 Vgl. Pestalozzi o.J., S. 125 und S. 119

Auch die Ausbildung der Anschauung als Fundament der Erkenntnis muß ab dem frühesten Kindesalter erfolgen, ja ihr Erfolg hängt wesentlich von der in der Kindheit gelegten Grundlage ab. Umfassendes Bewußtsein aller dem Kind möglichen Anschauungen, deren Grund seit seiner Geburt von der Natur durch Eindrücke gelegt wird, muß in der folgenden Zeit durch deren Ordnung entwickelt werden.

Nur so kann das höchste Ziel der menschlichen Erkenntnis, die Erlangung von deutlichen Begriffen erreicht werden: *Weisheit in der Führung zur Anschauung ist also offenbar der Anfangspunkt, auf welchen diese Kettenfolge der Mittel, zu deutlichen Begriffen zu gelangen, gebaut werden muß, und es ist offenbar, daß das letzte Ausreifen des Ziels alles Unterrichtes, die Deutlichkeit eines jeden Begriffes, ebenso wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens abhängt ... Das vorzüglichste Mittel, Verwirrung, Lücken und Oberflächlichkeit in der menschlichen Bildung zu verhüten, beruht also hauptsächlich in der Sorgfalt, die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unserer Erkenntnis dem Kinde bei ihrer ersten Anschauung so bestimmt, so richtig und so umfassend vor die Sinne zu bringen, als immer möglich.*[31]

Der Weg, zu deutlichen Begriffen zu gelangen, muß sich, wie der Weg der gesamten Erziehung, nach der Natur richten. Pestalozzi ist davon überzeugt, daß es in der menschlichen Geistesentwicklung einen Pfad gibt, auf dem der Mensch von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen gelangt. Diesem Weg muß sich der Unterricht anschließen, um wesentlich zur Menschenbildung beizutragen, und dabei auch die mit dem Alter der Kinder zunehmenden Kräfte und Fähigkeiten des Kindes berücksichtigen. Er bezeichnet diesen Weg mit einem weiteren Schlüsselbegriff seiner Methode, dem Begriff der Reihen- oder Stufenfolge: *Es gibt also notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit dem Anfange und Fortschritt der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll.*[32]

Ein weiterer Aspekt der Reihenfolge liegt in der jeweiligen Sache selbst. Alle Gegenstände des Lernens müssen in Einzelheiten aufgeteilt auf ihren allerersten Anfang gebracht und von diesem leichtesten Punkt stufenweise, aber lückenlos, und erst nach der Vollendung jedes Schrittes zum Schwereren fortschreiten. Dieser Grundsatz beinhaltet, daß einfache vor zusammengesetzten und verwickelten und wesentliche vor den weniger wesentlichen Dingen ge-

31 Ebd., S. 229/230

32 Ebd., S. 40; vgl. auch ebd., S. 192

lernt und dann an diese angebunden werden, um den Zusammenhang zu erhalten.[33]

Neben dem Prinzip der Stufenfolge wird die Methode Pestalozzis durch das der Selbsttätigkeit bestimmt. Der Antrieb zu selbständigem Handeln ist für Pestalozzi im Kind angelegt. Die Methode muß dieses unterstützen. Sie ist nur dann gut, wenn sie an den Erfahrungskreis der Kinder anknüpfend, einen Leitfaden zum eigenen Denken gibt und die Kinder zur Selbständigkeit befähigt: *Und hiermit finde ich mich von dieser Seite an den Grenzen, wo das eigene meines Ganges endet und die Kräfte meiner Kinder auf einem Punkt sein sollen, sich in allen Fächern der Kunst, wozu sie ihr Selbstgefühl hinlenkt und auf die sie sich werfen wollen, selbständig die Hilfsmittel benutzen zu können, die in allen diesen Fächern schon da*[34].

Die Fähigkeit zur Selbsthilfe und Selbständigkeit befähigt die Kinder auch, sich gegenseitig zu helfen und zu unterrichten. Ältere lernen mit den jüngeren Geschwistern und erfüllen damit neben dem Ziel der eigenen Vervollkommnung und Ausbildung gleichzeitig das des verantwortungsbewußten Handelns in der Gemeinschaft: *An dieses erste Gesetz deiner inneren Veredlung kettet sich dann ein zweites, mit dem das erste innig verwoben ist, nämlich: daß der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende. Meine Methode scheint ganz geeignet, die Vereinigung dieser zwei hohen Gesetze den Kindern zur anderen Natur zu machen; fast ehe sie noch wissen, was links, was rechts ist. Das Kind meiner Methode kann kaum reden, so ist es schon Lehrer seiner Geschwister, schon Gehilfe seiner Mutter.*[35]

Die Suche nach den Kunstmitteln, mit denen der Einfluß der Natur verstärkt werden kann, lassen Pestalozzi Zahl, Form und Sprache als allen Dingen gemeinsame Eigenschaften und als Elementarmittel des Unterrichts festlegen, an die sich alle anderen menschlichen Erkenntnisse anschließen können.[36]

Den Gesang sieht Pestalozzi nicht als Mittel an, um von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen, sondern als Fertigkeit, die aber ebenfalls nach seinen Grundsätzen entwickelt werden muß.[37] Die Grundlage dafür bietet die gründliche Behandlung der Maß- und Zahlverhältnisse: *Wer*

33 Vgl. ebd., S. 114, S. 115 und S. 119 und Pestalozzi 1932, S. 108 und S. 114/115
34 Pestalozzi o.J., S. 152; vgl. auch ebd., S. 215 und S. 235
35 Ebd., S. 280; vgl. auch ebd., S. 28/29, S. 133 und S. 215
36 Vgl. ebd., S. 123 und S. 128-131
37 Ebd., S. 139

*sich die Kraft des Messens und Rechnens elementarisch eingeübt, der hat einen Vorsprung in der deutlichen Erkenntnis der Fundamente der Gesanglehre.*[38]

Als Hilfsmittel der sittlichen Erziehung schätzt Pestalozzi die Musik hoch ein und er bedauert, daß *die Jahrtausende der Kunst uns noch nicht einmal dahingebracht haben, an den Ammengesang für den Säugling eine Stufenfolge von Nationalgesängen anzuketten, die auch in den Hütten des Volkes sich vom sanften Wiegengesang bis zum hohen Gesang der Gottesverehrung erheben würden.*[39]

Wenn Gesang und Musik auch nicht zu den Elementarmitteln der Bildung gehören, so doch die Ausbildung des Gehörs. Da das Hören Voraussetzung zum Reden, Sprache aber eine der wesentlichen Voraussetzungen zur Bildung von Begriffen ist, kommt der Ausbildung des Gehörs hohe Bedeutung zu.

Wie auf jeden Sinn wirkt die Natur auch auf das Gehör und dessen Entwicklung ohne Zutun ein und wie bei jedem Gegenstand der Bildung muß auch hier die Kunst hinzutreten, mit der die Mutter den Einfluß der Natur verstärkt: *Trage Sachen, die tönen zu deinem Kinde oder es zu demselben hinzu, mache dein Glöckchen vor dem Kind klingeln, es liebt dieses klingeln, bringe selbst Töne hervor, klatsche, schlage, klopfe, rede, singe, - kurz töne ihm, damit es sich freue, damit es an dir hange, damit es dich liebe; hohe Anmut fließe von deien Lippen; gefalle ihm auch durch deine Stimme, wie ihm niemand gefällt und glaube nicht, daß du um deswillen irgend eine Kunst naturnotwendig habest; glaube nicht, daß du um deswillen auch nur singen können müßtest.*[40] Die Stimme der Mutter ist nicht zuletzt deshalb Ausgangspunkt der Bildung des Gehörs, weil die Mutter dem Kind am nächsten steht und für die Bildung des Gehörs das Prinzip der gesamten Bildung gilt, von näher liegenden zu entfernteren Eindrücken und Gegenständen fortzuschreiten. Über seine eigene Stimme und die Antwort der Mutter lernt das Kind von bloßen Gehöreindrücken zum Bewußtsein des Zusammenhangs der Töne mit ihren Ursachen zu kommen. Sein Erfahrungskreis erweitert sich allmählich und erstreckt sich auf andere tönende Gegenstände und führt zum Anschauungsbegriff von Tönen und Geräuschen: *O Mutter! mit der ich rede, - sowie dein Kind deine Stimme als die deinige erkennt, dehnt sich dann der Kreis seiner diesfälligen Erkenntnisse immer weiter aus, es erkennt allmählich den Zusammenhang des Vogelgesangs*

---

38 Pestalozzi, J. H.: *Schwanengesang.* Zitiert nach Stahl 1913, S. 38 (dort ohne nähere Angaben)

39 Pestalozzi 1932, S. 109; vgl. auch Pestalozzi o.J. [1924], S. 93

40 Pestalozzi, J. H.: *Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache.* In: Pestalozzi 1983, S. 249

*mit dem Vogel, des Bellens mit dem Hunde, des Schwirrens mit dem Spinnrade, kurz den Zusammenhang alles dessen, was sich im Erfahrungskreis seiner Sinne regt, was in demselben geht, fällt, anstoßt usw. mit dem Gegenstande, der sich in diesem Kreise regt, der in demselben geht, fällt und anstoßt ... Sein Bewußtsein der Töne, ihrer Verschiedenheit und der Ursachen dieser Verschiedenheit dehnt sich immer mehr aus ... und so entwickelt sich in ihm durch den Sinn des Gehörs ein allgemeiner Anschauungsbegriff jeder Tonart an sich selbst, d.h. des bestimmten Eigenen, was das Rauschen, Girren, Reden, Singen, Pfeifen usw. bezeichnet*[41].

Das Gehör kann wie jeder Sinn durch Übung gestärkt werden. Die Art dieser Übungen, für die *ein regelrechtes System* erst noch geschaffen werden müsse, überläßt Pestalozzi dem Geschick der Mutter, für die es nicht schwierig werden könne, *eine Anzahl solcher Übungen in jene Spiele ihrer Kinder einzuführen, die dazu bestimmmt sind, Auge und Ohr zu entwickeln und zu vervollkommnen*, alles müsse aber eher als Spiel behandelt werden und größte Freiheit dabei herrschen.[42]

Die meisten der Gedanken Pestalozzis finden sich schon bei anderen Pädagogen. Die Idee der ursprünglich guten Natur des Menschen, der Glaube an die bildende Kraft der Natur lassen den Einfluß Rosseaus vermuten. Wie J.-J. Rosseau will J. H. Pestalozzi über das Kind die Menschheit verändern, eine Vorstellung, die auch die Überlegungen Comenius' und der philanthropischen Pädagogen bestimmt. Während Rosseau die Gesellschaft bei der Erziehung ausschließt, ist das Handeln in der Gemeinschaft schon früh bestimmend für die Grundsätze Pestalozzis. Das gegenseitige Lernen der Kinder erinnert an den sozialen Aspekt, den die Philanthropen dem Spiel zugrunde legen.

Pestalozzi ist optimistisch über die Möglichkeiten der Erziehung, und wie alle Pädagogen, die an die Erneuerung der Menschheit durch das Kind glauben, betont er die Bedeutung des frühen Einflusses, der wie bei Comenius und den Philanthropen, und im Gegensatz zu Rosseau, schon früh Züge des Unterrichtens trägt. Die Wertschätzung der Mutter für die erste Erziehung teilt Pestalozzi mit Comenius. Auch die Grundsätze der frühen Erziehung sind nicht neu: Anpassung an die Natur, Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten und des Alters, Selbsttätigkeit, Freiheit, Lernen durch die Sinne, die Herleitung des Lernstoffes aus der Umgebung des Kindes, die Vorstellung, daß die gesamte

41 Ebd., S. 248
42 Pestalozzi o.J. [1924], S. 91

Umgebung zum Lernen benutzt werden kann, finden sich schon früher als Prinzipien der Erziehung. Der Gedanke des Lernens durch Spiel tritt bei Pestalozzi etwas zurück, ebenso der Gedanke, daß der Erzieher wieder zum Kind werden muß, um das Kind wirklich verstehen und erziehen zu können. Die Vorstellung von der Eigenart und dem Eigenwert der Kindheit ist bei Rosseau und den Philanthropen wesentlich stärker ausgeprägt als bei Pestalozzi, der wie Comenius stets mehr die Möglichkeiten der Einwirkung auf das Kind beschreibt als die kindliche Entwicklung.[43] Die Suche nach *der* Methode steht im Vordergrund.

Auch diese Suche, der Glaube an eine Methode, die für alle anwendbar ist, da sie der menschlichen Natur entspricht, ist nicht neu. Schon J. A. Comenius glaubt an allgemeine Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Natur, aus denen sich eine in allen Fächern und für alle Menschen gleiche Methode ableiten läßt. Die Grundsätze dieser Methode bei Comenius (vom Leichten zum Schweren, alles auf dem Vorhergehenden aufbauen) bestimmen auch die Vorstellungen der Philanthropen. J. B. Basedow spricht von einer psychologischen Ordnung und Reihenfolge, Gedanken, die mit denen Pestalozzis übereinstimmen. Neu erscheint nur die Konsequenz, mit der Pestalozzi diese Methode auf alle Bereiche des Lernens ausdehnt und in allen Einzelheiten festlegen will.

Der Glaube an die Methode wird bei J. H. Pestalozzi zum bestimmenden Prinzip. Ihr Ziel, die Selbstentfaltung der kindlichen Kräfte, die Befähigung des Kindes zur Selbständigkeit und Selbsthilfe, geht über das bei anderen Pädagogen hinaus. Auch der Gedanke, daß dieses Ziel für alle Menschen gilt, niemand von der Entwicklung irgendeiner seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Fähigkeiten und Kräfte ausgeschlossen werden darf, *die rechtmäßigen Ansprüche aller Gesellschaftsschichten auf eine allgemeine Verbreitung nützlichen Wissens, auf eine sorgfältige Entwicklung des Verstandes und auf eine verständnisvolle Aufmerksamkeit auf alle Fähigkeiten des Menschen, auch die physischen, intellektuellen und moralischen*[44], wird bei Pestalozzi zum ersten Mal mit Nachdruck vertreten.

---

43 M. Fuchs spricht in ähnlichem Zusammenhang vom *ambivalenten* Kindheitsbild Pestalozzis. Obwohl dieser spezifisch kindliche Eigenschaften beschreibe, also das Kind als Kind wahrnehme, sei sein pädagogisches Handeln nicht durch die Gegenwart, sondern die Zukunft des Kindes bestimmt. Die Erziehungsabsicht präge das Bild des Kindes. Fuchs 1995, S. 95/96

44 Pestalozzi o.J. [1924], S. 86

Obwohl sich Anmerkungen zur musikalischen Bildung bei Pestalozzi nur verstreut und nicht im Sinne eines systematischen musikalischen Unterrichts finden, und obwohl sowohl die Vorstellung der Musik als Mittler der sittlichen Erziehung als auch die Betonung der Bildung des Gehörs nicht wesentlich neu sind, ist der Einfluß Pestalozzis auf die Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts vielfältig.

Viele der pädagogischen Vorstellungen Pestalozzis finden sich im musikpädagogischen Gedankenaustausch zu Beginn des 19. Jahrhunderts und der nun einsetzenden frühen musikalischen Bildung wieder. Am offensichtlichsten erscheint die Wirkung Pestalozzis in der Auffassung, daß alle Menschen musikalisch gebildet werden müssen, weil alle im Menschen liegenden Fähigkeiten zur Entwicklung kommen müssen, und die Voraussetzungen zur musikalischen Bildung in allen Menschen angelegt sind. Musik trägt nach Meinung der Zeit zur umfassenden und harmonischen Entwicklung der Menschen und zur allgemeinen Menschenbildung bei.

Auch die Tatsache, daß man mit der musikalischen Bildung so früh wie möglich beginnen will, läßt neben dem Einfluß Rosseaus und der philanthropischen Pädagogen den Pestalozzis spüren. Daß für diese der häusliche Bereich und vor allem die Mutter, die bei C. F. Michaelis[45] und Nina d'Aubigny wie bei Pestalozzi direkt angesprochen wird, als geeignet angesehen werden, führt sicher nicht auf Comenius, sondern auf Pestalozzi zurück.

Der Glaube an eine Methode, die, wenn sie das Kind zum Ausgangspunkt nimmt, alle Kinder umfassend musikalisch bilden kann, ist bei Michaelis vorhanden, wenn auch diese Methode von ihm noch nicht konkretisiert wird. Die Diskussion um die richtige Methode wird in der folgenden Zeit für die Musikpädagogik charakteristisch, der Einfluß Pestalozzis reduziert sich auf die Suche nach *der* Methode.

45 Auch die Aussagen Pestalozzis (*Trage Sachen, ...*) und Michaelis (*Uebe bald ...*) zeigen verblüffende Ähnlichkeit. Vgl. Kap. 4.1.1 und Kap. 3.4.3

### 4.1.2 Suche nach *der* Methode für den Gesangunterricht

#### 4.1.2.1 Erste Orientierung an den methodischen Grundsätzen Pestalozzis bei F. W. Lindner

Das erste Lehrwerk für den Gesangunterricht, das Pestalozzi im Titel als methodischen Urheber nennt, ist die *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli. Schon fünf Jahre vor deren Erscheinen stellt Friedrich Wilhelm Lindner die Methode seines Unterrichts in den Mädchenklassen der Bürgerschule in Leipzig, die an den Grundsätzen Pestalozzis orientiert ist, in einem Artikel der AMZ dar. *Pestalozzi's Idee der Erziehung und des Unterrichts* wird für ihn *zur leitenden Norm* und die Suche nach ihrer Wahrheit und Richtigkeit führt in zu seiner Methode, der *Anwendung der Pestalozzischen Idee auf den Gesang.*[46]

Wie Pestalozzi, geht F. W. Lindner von der Entwicklung der Menschheit aus. Den Grundsatz, alle Kenntnisse auf dem Weg zu erlernen, auf dem sich die Menschheit diese zu eigen gemacht hat, will er auf den Unterricht im Gesang übertragen: *Und so kam es, dass ich mich entschloß, den Kindern die Musik eben so und auf eben dem natürlichen Wege vorzuführen, auf welchem die Menschen beym Beginn dieser Kunst sich dieselbe erworben hatten*[47]. Diesen Weg, der, da er in der Natur der Menschen liegt, der natürlichste und einzig mögliche sein muß, bezeichnet Lindner mit *genetisch.* Daneben erhält seine Methode zwei weitere Orientierungspunkte: die Natur des Kindes und die Natur der Sache.

In der Natur des Kindes liegt es, daß dieses zu vollendeten Anschauungen nur fähig ist, wenn ihm nicht fertige Kenntnisse vorgesetzt werden, sondern der Gegenstand vor seinen Augen entwickelt und zu einem Ganzen gebildet wird. Diese Meinung Lindners entspringt unmittelbar den Gedanken Pestalozzis. Auch die Ansicht der Verbindung des Gesangsunterrichtes mit dem Sprachunterricht teilt Lindner mit diesem. Gesang ist für Lindner betonte Spra-

---

46 Lindner 1811, Nr. 1, Sp. 5 und Lindner 1805, Nr. 10, Sp. 158. In einem Artikel von 1811 gibt Lindner eine Reaktion auf diesen ersten Artikel wieder, die Niederer im Auftrag Pestalozzis schreibt. In diesem Brief von 1806 beurteilt Niederer Lindners Versuch, Pestalozzis Ideen auf die Bildung im Gesang zu übertragen, als *zweckmäßig und der Natur gemäß.* Lindner 1811, Nr. 1, Sp. 6

47 Lindner 1805, Nr. 10, Sp. 148

che. Der Gesangunterricht muß sich daher an den Sprachunterricht anschließen, für beide ist der Natur der Sache nach nur eine Methode erforderlich.[48]

Voraussetzung jedes Lernens ist für Lindner Empfänglichkeit, Voraussetzung der Empfänglichkeit ist die Erregung der Kraft, denn alles, was der Mensch aus eigener Kraft bewerkstelligen kann, tut er gerne. Dieses Prinzip gilt auch für den Singunterricht. Zur Erregung der Kraft müssen zunächst Ohr und Kehle vorgebildet werden. Lindner teilt seinen Lehrgang daher in zwei Teile: *A) in die Gehör- und Kehlübungen, oder Propädeutik der Musik, und B) in die Leseübung der durch die erstere Thätigkeit entstandenen (construierten) und durch äussere Zeichen (Noten) fixirten Produkte, oder in das eigentliche Singen musikalischer Gesänge.*[49]

Die Gehör- und Kehlübungen führt Lindner in Verbindung durch. Bei den Übungen berücksichtigt er die individuellen Voraussetzungen der Kinder. Jedes Kind darf nur so weit mitsingen, wie dies sein Stimmumfang ohne Anstrengung zuläßt, das Kind *wird nicht weiter gelassen, als es seine Natur verstattet*[50].

Zur Rücksichtnahme auf die Natur des Kindes gehört bei Lindner auch, daß jedes Kind ohne Zwang zum richtigen Singen geführt wird. Hier betont er ganz im Sinne Pestalozzis den Wert des gemeinsamen Unterrichts. Das Zusammensingen im Wechsel größerer Gruppen ersetzt die oftmals fehlende musikalische Umgebung der Kinder. Schwächeren Kindern verhilft es nach und nach zu immer größerer Sicherheit.

Zwischen den einzelnen Übungen lernen die Kinder durch Vor- und Nachsingen einfache Gesänge, *die über ihre Fassungskraft, sowohl dem Text als auch der Musik nach nicht erhaben sind.*[51] Die Schwierigkeit dieser Gesänge steigert sich allmählich. Ihre Funktion liegt vor allem darin, die Kinder für die folgenden Übungen neu zu motivieren. *Ich habe gefunden, dass die Kinder, nachdem ich ihnen dazwischen einen kleinen Gesang vorgesungen hatte, alsdann wieder mit neuer Lust und Kraft an ihre Uebungen gingen.*[52] Die Begründung wird aus der eigenen Beobachtung, aus der eigenen Erfahrung im Umgang mit seinen Schülern abgeleitet, ein Verfahren, das die Darstellung Lindners durchgängig durchzieht und auch zur Bestätigung der Richtigkeit seiner Methode gebraucht wird.

---

48 Vgl. ebd., Nr. 10, Sp. 150/151 und Nr. 11, Sp. 171/172
49 Ebd., Nr. 10, Sp. 151
50 Ebd., Nr. 10, Sp. 158
51 Ebd., Sp. 152
52 Ebd., Sp. 152/153

Schon im Vorbereitungsunterricht versucht F. W. Lindner, das ästhetische Urteil der Kinder zu bilden, sie auf den Ausdruck einzelner Tonarten und das dadurch hervorgerufene Gefühl hinzulenken. Zu diesem Zweck dienen u.a. die Erklärung des Textes, aber auch die Erfindung der Kinder, die für Lindner allerdings nur in der neuen Kombination der bereits durch die Gehörübungen bekannten Töne beruht.

Der Übergang von den Gehör- und Kehlübungen zum eigentlichen Unterricht nach Noten wird durch das Bedürfnis der Kinder herbeigeführt. Nachdem diese *mit dem Ganzen der eigentlichen Elementarmusik wirklich schalten und walten können*, entstehe von selbst in ihnen ein Drang, diese Elementarmusik in Zeichen zu fixieren; jetzt erst sei es Zeit, mit der Notenkenntnis zu beginnen.[53]

Bei der Einführung der Noten versucht Lindner, die Analogie zwischen dem Steigen und Fallen der Töne in der Kehle und dem Notensystem bewußt zu machen. Im Gegensatz zur herkömmlichen Methode, die vom Auswendiglernen der Töne ausgeht, sei bei seinem Verfahren der Notenname durch die Hörübung bereits mit dem Inhalt, mit dem Ton, gefüllt, statt zum *Ablesen des Auswendig Gelernten, Unbewussten und Gehaltlosen* führe seine Methode zum *Absingen des Bewussten.*[54] Hierin sieht er die einzige Möglichkeit, Anschauungen im Sinne Pestalozzis zu erzeugen.

Die Leichtigkeit, mit der die Schüler den neuen Stoff aufnehmen, wertet Lindner als Zeichen des Bewußtseins der eigenen Stärke, als Resultat der vorgebildeten Kraft. Auch die Freude und das Interesse der Kinder am Unterricht und an den gewählten Gesangsstoffen sind als Beweis dafür zu sehen.

Ziel des eigentlichen Gesangunterrichts ist für Lindner der Choral, der am Ende vierstimmig gesungen werden soll. Als Vorbereitung dienen Hymnen. Sie sind sowohl hinsichtlich der Melodie, besonders aber durch ihre Entsprechung der kindlichen Gefühle, als Vorstufe zum Choral geeignet, ... *denn sie enthalten Gefühle des Staunens und der Bewunderung, Gefühle der erstaunenden Anschauung und des daraus entstehenden Dankes bey dem Kinde; es sind in ihnen die ersten religiösen Aeusserungen des religiösen Kindesalters ausgedrückt.*[55] Erst wenn die Kinder durch die Hymnen vorbereitet sind, sind sie in der Lage, den Wert des Chorals zu begreifen und anzuerkennen, können sie die verwickelten Gefühle des Chorals auffassen und ausdrücken. F. W. Lindner lehnt daher das Singenlernen an Chorälen ab, wie es im damaligen Musik-

53 Ebd., Sp. 158
54 Ebd., Nr. 11, Sp. 162
55 Lindner 1805, Nr. 11, Sp. 165

unterricht häufig praktiziert wird: *Die Kinder müssen nicht das Singen betrachten als leeres Singen; sie müssen so geführt werden, dass sie den Gesang als etwas Heiliges ansehen, wodurch sie ihrer Bestimmung näher gebracht werden.*[56] Gleichzeitig trägt der Gesang zur Nationalerziehung bei. Lindner möchte den Gesang im Sinne der Erziehungsziele Pestalozzis nutzen. *Den Gesang in der Gesamterziehung zum allgemeinen Bildungs- und Veredlungsmittel der Gefühlsnatur des Menschen zu erheben*, sei bisher noch zu wenig anerkannt.[57]

### 4.1.2.2 Die *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli

1810 erscheint die *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* von Michael Traugott Pfeiffer und Hans Georg Nägeli. Im Gegensatz zu Lindner berufen sich die Autoren nicht nur auf die Grundsätze Pestalozzis, das Werk wird von ihm autorisiert und als Umsetzung seiner methodischen Prinzipien für den Gesangunterricht anerkannt.[58]

Ziel Nägelis ist Menschenbildung und Menschheitsveredlung im Sinne Pestalozzis, durch Entwicklung der individuellen, gesellschaftlichen und religiösen Kräfte des Menschen. Musik ist das Mittel, dieses Ziel zu erreichen. Mit Hilfe musikalischer Bildung führt der Lehrer das Kind *durch den moralischen Gesang zur allgemeinen Menschenliebe, und endlich durch den religiösen Gesang zur wahren Gottesverehrung.*[59] Bei Nägelis Bildung durch Musik geht es jedoch auch um wesentlich musikalische Ziele. Bildung der individuellen Kräfte bedeutet bei ihm nicht nur die Ausbildung musikalischer Fertigkeiten, vor allem des Singens, sondern auch Bildung des Kunstverständnisses. Beide Bereiche sind zu möglichst vollkommener Ausbildung zu bringen. So zielt der Unterricht im Gesang nicht auf das Singen von einfachen Liedern, sondern auf Figuralgesang und die Ausübung polyphoner Werke hin. Ihre volle Wirkung kann die Musik nur entfalten, wenn ein Kunstwerk durchschaut wird, wenn das Vermögen der Kunstanschauung im Menschen entwickelt wird. Auch

56 Ebd., Sp. 166
57 Lindner 1811, Nr. 1, Sp. 3
58 Vgl. z.B. Schattner o.J. [1961], S. 27, S. 74 und S. 125/126 und Lorenz 1988, S. 140; vgl. auch Pestalozzi o.J. [1924], S. 92
59 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. X

hier bilden mehrstimmige und polyphone Werke das Ziel.[60] Erst durch die Ausprägung dieser Fähigkeit werde der Mensch nicht nur zum äußerlichen, sondern auch zum innerlichen Virtuosen, führe die Virtuosität der Musik zur Virtuosität des Lebens und zur Religiosität.[61]

Schon aus den musikalischen Zielen Nägelis wird erkenntlich, daß er nicht bei der schulischen Bildung stehenbleibt. Die *Gesangbildungslehre* ist nur Teil eines geplanten Werkes, zu dem als drei weitere Teile eine Schule für Chorgesang, eine Vortragslehre für Solosänger und eine Singfugenschule gehören sollen.[62] Zur vollständigen musikalischen Bildung zählt auch das Instrumentalspiel. *Wir wollen, daß das Kind Musik lerne. Wir müssen ihm auch die musikalische Bildung in ihrer natürlichen Vollständigkeit zu Theil werden lassen. Demnach soll dasselbe ebensowohl spielen, als singen lernen.*[63]

H. G. Nägeli geht es, wie J. H. Pestalozzi, um Bildung und Erziehung für alle Menschen, um die musikalische Bildung vor allem des Volkes. Musik ist zur Volksbildung vor allem aus zwei Gründen geeignet. Nahezu jedes Kind bringt die Anlage zur Musik als Voraussetzung mit: *Es mußte uns zwar längst bekannt seyn, daß eine Kunst, wozu die Anlage sich bei jedem gesunden lebensfrohen Kinde täglich und stündlich äussert ... ein wichtiges allgemeinmenschliches Bildungsmittel abgeben könne und müße.*[64] Der zweite Grund liegt in der Anregung menschlicher Wechselwirkungen, zu der vor allem der Chorgesang beiträgt, in dem das demokratische Wesen der Musik sich am meisten ausprägt.[65]

Der Auffassung der Musik als dem Wesen nach demokratische Kunst, die sich vor allem im Chorgesang ausprägt, in dem der gesellige Mensch gebildet wird, steht bei H. G. Nägeli nicht die individuelle Ausbildung durch Sologesang entgegen. Ein ganzer Mensch ist für ihn nur, wer beidseitig gebildet ist. Der Zeit nach ist jedoch die kollektive Ausbildung der individuellen vorgeordnet. Sie ist die eigentliche Aufgabe der Schule: ... *sie hat die Menschenkinder*

---

60 Vgl. Nägeli 1809, S. 20-23

61 Ebd., S. 34-37

62 Vgl. Pfeiffer/Nägeli 1810, S. VIII

63 Nägeli 1983, S. 245

64 Vgl. Nägeli 1809, S. 3/4. Zu dieser Anlage gehören nicht nur die Fähigkeiten des Hörens und Ausübens von Musik, auch die Kunstanschauung ist als Vermögen im Menschen angelegt. Vgl. Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 120

65 Vgl. Nägeli 1809, S. 40 und S. 41. Darüber hinaus finden sich bei Nägeli weitere Begründungen für die Musik als besonderes menschliches Bildungsmittel, die jedoch m.E. den beiden genannten, vor allem für die Musikerziehung des Kindes, in der Bedeutung nachstehen.

*als Gattungswesen zu bilden, und zwar collektiv; sie bringt ihnen diejenige Bildung bey, welche einer Kinderschaar zusammen, immer gleichzeitig, beygebracht werden kann.*[66] H. G. Nägeli verkennt nicht die Vorzüge des privaten Gesangunterrichts, bei dem der Lehrer die natürlichen Fähigkeiten des Kindes und dessen physische Anlagen berücksichtigen und seinen Unterricht diesen individuellen Eigenschaften des Kindes anpassen kann, die Wirkung des Chorgesangs übertrifft diese Vorzüge jedoch bei weitem. *Im Chorgesang befördert die Macht der Sympathie, selbst das physische Mitgefühl, die Bildung des Individuums unbeschreiblich. Diese Macht der Sympathie wiegt alle Vortheile des individuellen Unterrichts weit auf.*[67] Nachahmungstrieb und Mitgefühl wirken wesentlich bildend. Auch in der Schule hat jedoch die individuelle Ausbildung ihren Platz und verläuft teilweise zur kollektiven Bildung parallel. Jeder Lehrer hat dies als seine Aufgabe zu sehen: Es ist *nur Der ein ganzer Kunsterzieher, der auch als Schulmann neben der Collectiv-Bildung auch die Individual-Bildung gehörig zu pflegen versteht und vermag.*[68]

Wie für Pestalozzi bietet auch für Nägeli das bildsame Kind das Mittel, sein Ziel der Menschenbildung durch Musik zu verwirklichen. *Das Zeitalter der Musik wird zuerst in der Kinderwelt Wurzel fassen, von der Kinderwelt muß so die Menschheitsveredlung ausgehen.*[69] Musik ist für das Kind ein wesentliches Bildungsmittel. Durch sie kann stärker als durch andere Mittel früh auf die Entwicklung der individuellen, geselligen und religiösen Kräfte eingewirkt werden. *Durch kein andres menschliches Wissen und Können wird wohl das Kind von seiner sinnlichen und seiner geistigen Seite so tief und lebhaft ergriffen, und so mannigfaltig beschäftigt; sein Gemüth erhält hier eine mit dem körperlichen Wachsthum fortlaufende, immer neue Nahrung und Stärkung. Durch keine andre Kunst wird ihm sein geselliges Verhältniß zu seinen Mitschülern auf eine so wohlthätige Art zum Bewußtseyn gebracht. Früh lernt es auf diesem Bildungswege als Individuum seine sinnlich-geistige Thatkraft, seine Kunstkraft, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit andern Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnden.*[70] Diesen Einfluß vermag die Musik allerdings nicht allein aus sich selbst auf die Kinder zu nehmen, durch didaktischen Einfluß, durch pädagogisch stufenweise

66 Nägeli 1934/35, Nr. 27, Sp. 442
67 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 5/6
68 Nägeli 1978, S. 8
69 Nägeli 1809, S. 50
70 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. IX/X

Entwicklung wird er gefördert. Nägeli ist davon überzeugt, durch die richtige Methode die Wirkung moralischer und religiöser Gesänge auf die Menschenbildung vielfach steigern zu können: *... so dürfen wir die kühne Folgerung aussprechen, daß auf unserem naturgemäßen Wege der moralische Gesang unsere Kinderwelt zu noch höherer Veredlung - daß der religiöse Gesang, sie zu noch reinerer irdischer Beseeligung führen werde.*[71]

Trotz des großen Einflusses, den H. G. Nägeli der Musik als Bildungsmittel beim Kind zuschreibt, kommt der frühen häuslichen Musikbildung bei ihm nur eine begrenzte Rolle zu. Ihre Aufgabe besteht darin, das Gehör zu sensibilisieren. Durch eine musikalische Umgebung und vor allem durch das Hören reiner Töne soll das Kind schon früh für die spätere musikalische Bildung empfänglich gemacht werden. Dazu sind nicht künstlerischer Gesang oder künstlerisches Spiel notwendig, die Mutter, die ihrem Kind vorsingen soll, braucht keine ausgebildete Stimme zu haben, sie soll sich jedoch vergewissern, daß sie rein singt. Die Reinheit des Tones ist das wesentlichste Kriterium für Nägeli. *Reine Stimmen, reinen Gesang, reines Spiel auf reingestimmten Instrumenten lasse man die Kinder von Jugend auf hören*[72]. Das Klavier ist durch seinen verklingenden Ton, dem das Kind nachlauschen muß, neben der Harfe das geeignetste Instrument für seine Vorbildung. Volltönende, rauschende Musik ist ihr abträglich, dagegen soll das Kind auf alles Feinklingende, auch auf Vogelgesang oder Glockengeläut aufmerksam gemacht werden.

Das frühe Singen der Kinder sowie das Singen ohne Vorbildung lehnt Nägeli ab. Zum einen führt er dafür einen physischen Grund an: Durch Singen vor dem achten Lebensjahr werde das Singorgan eher geschwächt als gestärkt, die Intonation sei daher eher falsch als rein.[73] Weit schwerer wiegen die Gründe, die er als pädagogische bezeichnet. Durch Nachsingen wird nur das Gefühl und der Nachahmungstrieb betätigt, nicht aber der Verstand, der das zusammengesetzte Lied in seinen einzelnen Bestandteilen auffassen und begreifen lernen soll. Die Anschauung eines Liedes als Kunstganzes wird so nicht gebildet. Außerdem werde durch zu frühes Singen der methodische Gang der Bildung verletzt, da das Objektive vor dem Subjektiven, das Zusammengesetzte vor dem Einfachen und das Ästhetische vor dem Organischen gelehrt werde.[74] Konkret bedeutet dies bei Nägeli, daß zunächst die Organe des Kindes durch Übungen gebildet werden müssen, bevor das Gemüt durch Kunstwerke (auch

71 Nägeli 1809, S. 39, vgl. auch ebd., S.11 und Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 250
72 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 7
73 Nägeli 1834/35, Nr. 31, Sp. 507
74 Ebd., Sp. 508

einfache Lieder) gebildet werden kann: *Ist es ausgemacht, daß die Beschulung der Befruchtung systematisch vorhergehen muß, so ist damit auch schon geboten, daß man dem Kind das Kunstschöne in seiner Vollendung so lange vorzuenthalten hat (es ihm zu eigner Kunstübung nicht hingeben darf), bis der Weg der Formbildung zurückgelegt ist.*[75]

In diesem Sinne verurteilt er den herkömmlichen Unterricht, bei dem die Kinder zu früh Lieder singen dürfen. Das Einüben von Liedern oder auch nur Stimmbildungsübungen über das Gehör empfindet er als Abrichten, als Dressur. Zwar verkennt er nicht, daß sich auf diesem Weg schöner Gesang erzielen läßt, der aber das Ergebnis des kindlichen Nachahmungstalentes und von echtem Musikverständnis weit entfernt ist. Das frühzeitige Liedersingen bringt den Kindern frühzeitigen Genuß und verdirbt sie für die echte Kunstbildung.[76] Durch seine Methode werden die Kräfte des Kindes zunächst vorgebildet, das Kind empfindet kein anderes Bedürfnis: ... *es findet die Entwicklung seiner Kräfte an sich interessant; ja es ist vielfache bewährte Thatsache, es ist der Triumph der Pestalozzischen Methode, daß das Kind an seinem Thun, als solchem, ohne Bedürfniß eines materiellen Inhalts, Behagen findet*[77]. Durch ihre erwachten Kräfte sind die Kinder erst zum wirklichen Genuß, zur wahren Würdigung und zur richtigen Liebe und Lust zum Gesang fähig, eine Auffassung, die H. G. Nägeli mit F. W. Lindner teilt. Durch das Verweilen beim Elementargang wird keine Zeit verloren, die Kinder werden im Gegenteil früher mündig, früher selbständig als bei den bisherigen Methoden und sind schon als Kinder zu weitaus größeren Leistungen fähig: *Sie kommen immerhin dazu, große Kunstwerke, sogar Werke des doppelten Contrapunkts (der Fugenkunst) auszuführen, während sie noch Kinder sind.*[78] Dieses Ziel steckt Nägeli nicht für einige begabte, sondern für alle Kinder. Sein Glaube an seine Methode und deren Wirkung ist unerschütterlich.

Der Wunsch nach Teilnahme aller Menschen am Musikleben, die Bevorzugung der kollektiven Bildung und die Ablehnung des frühen Singens lassen die Schule - und hier vor allem die Volksschule - für H. G. Nägeli zum Ort der

75 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 226; vgl. auch ebd., S. 225; Nägeli 1809, S. 38 und Nägeli 1834/35, Nr. 31, Sp. 507

76 Vgl. Nägeli 1809, S. 45 und Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 226. Daher hat der Lehrer auch zu verhüten, daß die Kinder, nachdem sie mit dem förmlichen Unterricht nach der *Gesangbildungslehre* begonnen haben, zu Hause singen oder bevor sie tonfest sind zu Hause singend zeigen, was sie in der Schule gelernt haben. Vgl. Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 5

77 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 226

78 Ebd., S. 227

ersten musikalischen Bildung werden. Auf sie ist die Methode ausgerichtet, die er mit M. T. Pfeiffer in der *Gesangbildungslehre* veröffentlicht und die er 1809 in der *Kunstwissenschaftlichen Darstellung* theoretisch begründet. Diese Begründung stützt sich vor allem auf zwei Faktoren: Die Ableitung der Methode aus dem Wesen, den Eigenschaften und Fähigkeiten des Kindes und die Ableitung aus der Sache, aus dem Wesen der Musik als Kunst, die sich schon im Titel spiegelt. Beide Faktoren sind in der Darstellung miteinander vermischt.[79]

Nägeli sieht Rhythmus, Melodie und Dynamik als die eigentlichen Bestandteile der Musik an. Die Auffassung der Musik als Kombination dreier Parameter bildet die Grundlage seiner Methode, deren Hauptmerkmal zunächst in deren getrennten Einführung besteht, als Konsequenz der Forderung Pestalozzis nach Aufteilung aller Lerngegenstände in ihre einzelnen Teile und der Einführung einfacher vor zusammengesetzten Dingen.

Der Beginn mit dem Rhythmus ist für Nägeli nicht nur konsequent im Hinblick auf seine Auffassung der Musik als *Bezeichnungskunst der Zeitmomente*, die durch die Melodie dekoriert werden,[80] sondern ergibt sich auch aus der Natur des Kindes. Der Sinn für Rhythmus ist in jedem Kind angelegt, er erwacht früher als der Sinn für Melodie. Schon in seinen ersten Beschäftigungen zeigt das Kind eine Vorliebe für die rhythmische Tätigkeit: *Kaum brauchen wir es zu berühren, daß schon das sehr junge Kind, dem überhaupt an der Bewegung das Leben und der Sinn für das Leben aufgeht, an Klopfen, Schlagen u.s.w. seine Unterhaltung findet, weil es damit seinen Lebensprozeß unterhält, regulirt, erhöht, wenn auch - welches wesentlich zu bemerken ist - dabei die Erschütterung der Gehörorgane nicht eigentlich, oder wenn sie gar nicht musikalisch, und auch sonst durchaus nicht angenehm ist.*[81] Zudem ist für Nägeli der Rhythmus für das Kind einfacher faßbar als die Melodie. Der Grund liegt darin, daß ein größerer zu einem kleineren Notenwert mathematisch immer in einem geraden Verhältnis steht, während die beim Singen am häufigsten ge-

---

79 Dem Aspekt vorliegender Arbeit entsprechend tritt die theoretische Begründung der neuen Kunstwissenschaft zurück und wird nur ansatzweise berücksichtigt, soweit dies für das Verständnis der Begründung vom Kinde aus nötig ist.
Der Bezug zu Pestalozzi spielt in der ersten Begründung der Methode nur eine untergeordnete Rolle, wenn diese auch ausschließlich auf die Grundsätze Pestalozzis zurückzuführen ist. Erst später unternimmt Nägeli eine theoretische Begründung, die seine Methode in Übereinstimmung mit Pestalozzi zeigt. Vgl. Pfeiffer/Nägeli 1821, S. 4-7

80 Nägeli 1809, S. 6/7

81 Ebd., S. 13

brauchten melodischen Intervalle kompliziertere und ungerade Verhältnisse bilden. Die rhythmischen Verhältnisse sind so für die Betätigung des mathematischen Sinnes geeigneter als die melodischen. Dieser mathematische Sinn ist, auch in Beziehung auf Musik, von Geburt an vorhanden. Vermöge dieses Sinnes sei dem Kinde *gleichwie ein Augenmaas, so auch ein Ohrenmaas an- und eingeboren*, das durch Übung gebildet werde.[82]

Erst nach der Einführung des Rhythmus' folgt die der Melodie. Hier geht Nägeli vom Tetrachord als Element der Melodie aus und begründet auch dieses Vorgehen aus der menschlichen Natur: Das der menschlichen Stimme am meisten entsprechende Intervall ist das der großen Sekunde, bei der weiteren Fortschreitung ist ihre Wiederholung dem Menschen ein Kunstbedürfnis, ihre nochmalige Wiederholung würde jedoch zum Mechanismus, und aus dem Wunsch nach Veränderung entsteht ein halber Tonschritt.[83] Die naturgemäße Bildung der Tonleiter entsteht für Nägeli durch Aneinanderreihung zweier Tetrachorde, nicht wie bei der diatonischen Tonleiter durch deren Versetzung um einen ganzen Ton und umfaßt demnach eine kleine Septime. Durch diese naturgemäße Tonleiter seien die Kinder leichter zum reinen Singen zu bringen als bei der in den üblichen Methoden naturwiedrigerweise als Ausgangspunkt genommenen diatonischen Tonleiter: *Vom f durch ganze Töne heraufsteigend sträubt sich ihr Gefühl einen dritten ganzen Ton zu erzeugen, es treibt sie auf b; so natürlich eingeboren ist ihnen die Urkonstruktion des Tetrachords.*[84]

Das Getrennthalten der Elemente ist eines der Prinzipien, die Nägeli für seine Methode als wahrhaft im Sinne Pestalozzis ansieht. Ein weiteres Prinzip Pestalozzis ist das der allmählichen lückenlosen Fortschreitung, der Stufenfolge, die einzuhalten ist, wenn tatsächlich die Kunstanschauung zum Kunstverständnis leiten soll. Bei Nägeli führt dieser Weg über die getrennte Einführung zur Verbindung von Rhythmus und Melodie, zur homophonen und schließlich zur polyphonen Mehr- und Vielstimmigkeit.[85] Die Einführung der Dynamik wird pädagogisch von Nägeli in der *Kunstwissenschaftlichen Darstellung* nicht begründet.

Obwohl Nägeli in seiner theoretischen Begründung auf das Kind eingeht, leitet er zunächst seine Methode aus seiner Auffassung vom Wesen der Musik ab. Erst nach der Darlegung aus der Sache schlägt er die Brücke zum Kind. Stärker tritt die Argumentation vom Kinde aus in der Artikelserie *Gesangbil-*

82 Nägeli 1834/35, Nr. 31, Sp. 508/509; vgl. auch Nägeli 1809, S. 14
83 Vgl. Nägeli 1809, S. 17
84 Ebd., S. 19/20
85 Vgl. ebd., S. 20/21

*dungswesen in der Schweiz* hervor. Auch hier geht Nägeli zwar davon aus, daß für die musikalische Bildung zwei Punkte ins Auge zu fassen sind: die Anlage des Kindes und die objektive Kunst in den Kunstwerken selbst. Alles, was dem Kinde nicht entspricht, wird jedoch ausgeschlossen: *Er* [der Pestalozzianismus] *führt Alles auf die Psyche zurück, wie sie im Kinde der Unschuld lebt ... Er schliesst von den Kunstwerken und von den Kunstbildungsmitteln Alles aus, wornach die Psyche des schaffenden Künstlers, wornach der Kunstbildner in jedem Sinn einer falschen Cultur anheim gefallen ist; er schliesst alles aus, was dem heranzubildenden Kunstzögling nicht anbequemt, was ihm nicht, je auf der entsprechenden Altersstufe, zwanglos beygebracht werden kann.*[86] Diese Rücksichtnahme schließt die größtmögliche Vollständigkeit in der Vermittlung der echten Kultur nicht aus. Das Ideal der absoluten Methode ist die Verbindung dieser Vollständigkeit mit der Berücksichtigung der kindlichen Natur und gleichzeitig der kollektiven Bildung mit der individuellen Entwicklung. *Das Ideal des pädagogischen Absolutisten ist eine allumfassende Methodologie, vermittelst welcher die Cultur der Mündigen, so weit sie als eine ächte und durch die Schule mittheilbare erkannt ist, an die Unmündigen vollständig und allseitig so übertragen wird, wie es ihrem leiblichen und geistigen Organismus zusagt und zugleich der individuellen Selbstentwicklung Vorschub thut.*[87] Das noch unmündige Kind wird auf diese Weise im Bereich der Kultur mündig.

In der *Gesangbildungslehre*, die schon durch ihren Titel sowohl auf die Menschenbildung durch Gesang als auch auf die Bildung des Gesanges hinweist, gelangen die Ideen Michael Traugott Pfeiffers und Hans Georg Nägelis zur praktischen Ausführung. Für den Unterrichtsbeginn halten sie das Alter von zehn Jahren für am angemessensten, in Ausnahmefällen können auch Kinder ab acht oder bis zu zwölf Jahren mit dem Unterricht nach der *Gesangbildungslehre* beginnen. Als erste Regel für den Lehrer geben M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli den Rat, in der ersten Lehrstunde Freude an der Musik zu äußern und die Kinder bei allen Übungen immer in heiterer Stimmung zu erhalten.[88]

Die *Gesangbildungslehre* beginnt, wie erwähnt, mit der Elementarlehre der Rhythmik. Von der bewußten zeitlichen Einteilung der Töne führt der Weg zu den Notenwerten der Viertel-, Achtel- und Sechzehntelnote und den entspre-

86 Nägeli 1834/35, Nr. 27, Sp. 444/445. Dies ist die einzige Stelle, an der Nägeli von Altersstufen und ihrer Berücksichtigung durch seine Methode spricht.

87 Ebd., Sp. 442

88 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 1

chenden Pausen. Nach deren Übung in vielfältigen verschiedenen Kombinationen folgen halbe, punktierte halbe und ganze Note. Entsprechend dem Anspruch auf größtmögliche Vollständigkeit werden auch doppelt punktierte Noten erklärend eingeführt, jedoch nicht in ihrer Ausführung geübt. Danach folgen Übungen in verschiedenen Taktarten vom 4/4- bis zum 6/16-Takt, die von den Kindern während der Ausführung auch dirigiert werden. Die Einführung von Auftakt, Triole, Sextole, Zweiunddreißigstel- und Vierundsechzigstelnote mit entsprechenden Pausen schließen den rhythmischen Kurs der Gesanglehre ab, der in seinem Umfang weit über den der bisherigen Gesanglehren hinausgeht.

Zu Beginn des melodischen Kurses empfehlen Pfeiffer und Nägeli eine Prüfung aller Kinder, da zwar jedes Kind hinlängliche Anlage für die Ausführung der rhythmischen Übungen, jedoch durchaus nicht jedes Kind auch für die des melodischen Teiles habe.[89] Den Tetrachord führen Pfeiffer und Nägeli zunächst durch nur zwei Notenlinien ein und benennen die Töne durch Ziffern. Erst nachdem die Töne des Tetrachords in verschiedenen Kombinationen stufen- und sprungweise geübt worden sind, erfolgt die Verbindung zweier Tetrachorde und die Übung von Quint-, Sext- und Septimsprüngen. Nach weiteren Sprungübungen in den verschiedensten Kombinationen, bei der die Bezeichnung der Töne durch Ziffern beibehalten und je nach Bedarf bis zu sechs Notenlinien benutzt werden, gehen Pfeiffer und Nägeli zum Singen der diatonischen Tonleiter und zur Einführung des herkömmlichen Liniensystems sowie zur Buchstabenbenennung der Töne über. Der melodische Kurs endet mit der Übung der dissonierenden Intervalle.

Die Dynamik wird in der dritten Abteilung der *Gesangbildungslehre* wiederum gesondert eingeführt. Pfeiffer und Nägeli sehen in der selbständigen Behandlung dieses Parameters einen Stoff, der Gefühl und Tonvermögen der Kinder wesentlich zu stärken vermöge.[90] Die Kinder lernen in diesem Kursus, dynamische Abstufungen von pp bis ff, crescendo, diminuendo, An- und Abschwellen eines Tones, sforzato und Orgeltöne (und dies alles auch in verschiedenartigen Verbindungen) zu realisieren.

Die nächste Abteilung führt zur Verbindung der drei Elemente. Nach Übung der Betonung in verschiedenen Taktarten, auch unter Verwendung von Auftakt und Synkopen, erfolgen zunächst Übungen zur Verbindung von Rhythmus und Melodie. Hier bildet der Tetrachord ebenfalls den Ausgangspunkt der Übun-

89 Ebd., S. 41
90 Ebd., S. 71

gen. Die Kinder lernen dabei auch, auf die Art der Verbindung und die Gestaltung von Rhythmus und Melodie zu achten. Zunächst verwenden Pfeiffer und Nägeli dazu aus der ersten Abteilung bekannte Rhythmen, die mit Melodien versehen werden, sowie aus der zweiten Abteilung bekannte Melodien, die rhythmisiert werden.

Pfeiffer und Nägeli legen Wert darauf zu beachten, daß jede Übung ein kleines, in sich geschlossenes Kunstwerk darstellen soll, damit die Gefühlsbildung nicht vernachlässigt wird. Zu diesem Zweck variieren sie, nachdem zunächst die dynamischen Abstufungen ebenfalls in die rhythmisch-melodischen Übungen einbezogen werden, ein melodisches Thema mit dreißig verschiedenen Rhythmen und umgekehrt. Auf diese Weise versuchen sie, in den Kindern *schon im Kleinen die Idee von der Größe des (rhythmischen und melodischen) Tonreichs* zu erweitern.[91] Auch bei diesen Übungen werden chromatische Verbindungen und Sprünge in dissonierenden oder über die Oktave hinausgehenden Intervallen nicht ausgespart, die Pfeiffer und Nägeli durchaus für den Kindern gemäß halten: *Indeß ist es möglich, auch schwere, nicht eigentlich cantable ... Fortschreitungen durch die rhythmische und melodische Einkleidung einer Reihe so zu motivieren, daß sie auch der Fassungskraft des Kindes angemessen sind, und sein Kunstvermögen nicht übersteigen.*[92]

Die folgende Abteilung kehrt die bisherige Lehrweise um: Statt notierte Töne abzusingen, sollen die Kinder nun lernen, vom Lehrer gesungene Töne aufzuschreiben. Pfeiffer und Nägeli messen der *Notirungskunst* besondere Bedeutung für die Entwicklung der Kunstanschauung bei. Sie sind durchaus optimistisch, die Fähigkeiten der Kinder betreffend: *Die Tonreihe, die das Kind hört, soll ihm so deutlich vorschweben, daß es einen Moment später, allenfalls eine halbe Minute nachher, die Töne nach ihren Verhältnissen noch geistig um sein Ohr klingen hört, und die ihnen entsprechenden Noten vor seinem Auge dastehen sieht, gleich als wenn es sie äusserlich an die Tafel geheftet sähe.*[93] Die Bedeutung der Notation für die Entwicklung der Kunstanschauung ist deshalb so groß, weil hier der Verstand nicht ausgeschaltet werden kann, während beim Singen, auch beim Vom-Blatt-Singen, das Kind in der Gruppe durchaus die Möglichkeit hat, statt durch Begreifen bei der öfteren Wiederholung auch durch sein Nachahmungstalent zur richtigen Ausführung zu kommen. So begründet für Pfeiffer und Nägeli die *Notirungskunst, die eigentliche musikali-*

91 Ebd., S. 103
92 Ebd., S. 109
93 Ebd., S. 120

*sche Aufklärung*, während die bisherige Elementarbildung nur als Vorübung zu verstehen ist, der Weg zur Selbständigkeit wird vor allem hier begonnen.[94]

Die Notierungsübungen beginnen ebenfalls zunächst mit dem Rhythmus und führen bis zur Notation von rhythmischen Modellen im 9/16-Takt. Nach der Verbindung von Rhythmus und Melodie werden die Notationsaufgaben auf drei und später auf vier Takte erweitert. Damit ist für Pfeiffer und Nägeli das Ziel der *Notirungskunst* erreicht, weil sich alle größeren Musikstücke in Teile von vier Takten gliedern ließen und somit die Kunstanschauung soweit vollendet sei, auch jedes größere Kunstwerk aufzufassen.[95]

Mit der Musiklehre setzen M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli nach Notationsübungen in Moll die Abteilung fort. Sie vermeiden jedoch diese Bezeichnung und sprechen von *Notirungslehre*, die die Kinder mit den gebräuchlichen Tonzeichen bekannt machen soll.[96] Zu diesem Lernstoff gehören die Benennung aller Intervalle, die enharmonische Verwechslung, die Bezeichnung der Töne von der Kontra- bis zur dreigestrichenen Oktave, die verschiedenen Schlüssel und die Tempobezeichnungen. Vor allem, um ihr Kriterium der größtmöglichen Vollständigkeit zu erfüllen, führen sie auch Vortragsbezeichnungen und Verzierungen an. Dieser Stoff soll jedoch vom Lehrer auf einen späteren Zeitpunkt verschoben und erst gelehrt werden, wenn er tatsächlich in Musikstükken vorkommt. Vor allem gilt dies für Charakterbezeichnungen, die Nägeli in seinen eigenen Liedern zunächst nicht verwendet, da deren Forderungen die Ausdrucksfähigkeiten des Kindes übersteigen: *Hingegen alle pathologischen Erklärungen und die daraus hervorgehenden Forderungen, daß das Kind diese oder jene Gemüthsbewegung in den Gesang hineinlegen, oder im Gesang offenbaren müsse, verwirren es unvermeidlich. Niemand kann ihm erklären, durch welche besondre Kunstmittel (Stimmregierungskünste) es dazu gelange graziös, oder durch welche andre Kunstmittel es dazu komme, pathetisch zu singen; und je specieller die Vorschrift ist, je ungereimter erscheint sie, z.B. die Zumuthung, daß es dolce, süß, scherzando, scherzend, mesto, traurig singen soll. Ja man kann es durch solche unmöglich zu erfüllenden Forderungen zur Affektation verleiten*[97].

Mit der *Notirungskunst* endet der Teil der *Gesangbildungslehre*, den Pfeiffer und Nägeli als *Allgemeine Tonlehre* bezeichnet. Es folgt die *Besondere Tonlehre*, in der die Musik mit Text verbunden wird. Auch hier beginnen Pfeiffer

94 Ebd., S. 121 und S. 120
95 Ebd., S. 133
96 Ebd., S. 145
97 Ebd., S. 159

und Nägeli mit der Rückführung auf die Elemente der Sprachlehre und üben in der ersten Abteilung zunächst die Aussprache und das Singen einzelner Vokale, dann der Diphthonge und schließlich der Konsonanten in verschiedenen Verbindungen. Den Übungen einzelner Laute folgt die Übung von Silben. Auch wenn dabei Worte benutzt werden, soll der Lehrer vermeiden, daß die Kinder auf den Wortinhalt achten, da es Pfeiffer und Nägeli hier zunächst nur um die Lautform geht.

Die folgende Abteilung lehrt die Verbindung des Tongewichts mit dem Wortgewicht. Für Nägeli, der wie J. A. P. Schulz die Melodie in den Dienst der Dichtung stellt und ihren Wert nach der Übereinstimmung mit dem Text bemißt, fallen beide Betonungen idealerweise immer zusammen. Dem Kind soll nun eine Vorstellung dieses ästhetischen Grundprinzips vermittelt werden: *Wenn man das Kind lehrt, daß in der Regel da, wo nach der Singkunst ein Druckton hingehört, nach der Sprachkunst (Aussprachkunst) auch ein Drucklaut hinfällt, und daß ein gleiches Zusammentreffen von Hallton und Halllaut ebenfalls Statt findet, so giebt man seiner Kunstanschauung schon auf der untersten Stufe einen natürlichen Vereinigungspunkt zwischen Tonkunst und Wortkunst (ästhetischem Tonausdruck und Wortausdruck), und so prägt man seynem Gefühle, wie es seyn soll, von der ersten Elementarbildung her das Grundgesetz der Dichtungs- und Gesangseinheit tief ein.*[98] So lernen die Kinder an gesungenen Wortbeispielen die Versfüße kennen und korrekt betonen. Dann folgt die Übung kleiner textierter Phrasen. Auch hier ist es Pfeiffer und Nägeli noch nicht um den Textinhalt zu tun, allerdings müssen die Phrasen einen Sinn haben, um leichter aufgefaßt zu werden. Auffällig ist jedoch, daß sowohl die einzelnen Worte als auch die Phrasen ausschließlich mit den Themen Gesang, Fest, Freude und Natur zusammenhängen.

Die nächste Abteilung führt nun endlich zum Singen von kleinen Liedern. Im Anhang zur *Gesangbildungslehre* fügt Nägeli 30 Lieder bei, die für diesen ersten Gesang am geeignetsten sein sollen. Um den Lehrer auch darüberhinaus zur Auswahl geeigneter Stücke zu befähigen, erhält dieser genaue Anweisungen, wie jedes Lied auf seine Eignung zu prüfen ist.[99] Danach folgt die Anleitung zur korrekten Einübung eines Singstücks. Wieder wird das Lied in seine Bestandteile zerteilt, werden Rhythmus und Melodie zunächst getrennt geübt, dann zusammengesetzt, werden die dynamischen Zeichen hinzugefügt, schließlich der Text unterlegt, der zunächst gelesen, dann von den Kindern auf

98 Ebd., S. 184
99 Vgl. auch Kap. 4.4.3

seine metrische Beschaffenheit untersucht wird. Erst danach erfolgt die vollständige Ausführung des Liedes.

Nach dem Einüben der dreißig einstimmigen Lieder sind die Kinder in der Lage, zum zweistimmigen Gesang und später zum dreistimmigen Gesang fortzuschreiten. Hier sind beim Vorstellen eines neuen Liedes nicht mehr unbedingt die obigen Schritte einzuhalten. Sobald die Kinder ein leichtes Stück vom Blatt singen können, sei es im Sinne der Kunstbildung nötig, das Lied als Ganzes der Kunstanschauung vorzuführen, jedoch nur, wenn der Text nicht zu reichen Inhalt habe, da es sonst für die Kunstanschauung der Kinder zu überfüllend sei.[100]

Wesentlichstes Merkmal der *Gesangbildungslehre* Pfeiffers und Nägelis ist, wie schon angeklungen, das Prinzip der größtmöglichen Vollständigkeit und Vollkommenheit in der Vermittlung von Musik und Gesang. Nur selten sind die Autoren bereit, Abstriche zu machen, um die Kinder nicht zu überfordern bzw. um Rücksicht auf die kindlichen Fähigkeiten zu nehmen. Diese Einschränkungen betreffen z.B. die Singfähigkeit, wenn die chromatische Tonleiter nicht vollständig sondern nur in Teilen gesungen werden soll, weil diese Fortschreitungen dem Gefühl der Kinder nicht angenehm gemacht werden und die Intonation unmöglich rein ausfallen könne, oder wenn die Übung in großen Sprüngen nicht übertrieben werden soll, weil sie *für die Kinderkehle zu gewaltthätig* sind.[101]

Ein weiteres Charakteristikum ist der Wunsch, den Kindern alles Tun bewußt zu machen. Jede Verrichtung des Organs soll an das Bewußtsein geknüpft und durch den Verstand bewerkstelligt werden. Kunst wird auf dieser Stufe von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli als bewußtes Können verstanden. *Alle einzelnen Funktionen der Organe, die so oder anders, richtig oder fehlerhaft, besser oder schlechter gemacht werden können, müssen, so wie auch jedes Ineinandergreifen organischer Verrichtungen, dem Kind zum Bewußtseyn gebracht werden.*[102] Nur dann ist vollkommene Kunstausübung möglich und wird das Kind letztlich zur Selbständigkeit befähigt. Anders als bei Pestalozzi geht der Weg bei Pfeiffer und Nägeli nicht über die Anschauung (hier Gehöran-

100 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 221

101 Ebd., S. 65 und S. 111. Weitere Abstriche an die Vollständigkeit machen Pfeiffer und Nägeli dadurch, daß sie Lehrern, die nicht in der Lage sind, die von ihnen vorgesehenen drei Wochenstunden dem Musikunterricht zu widmen, Anweisungen geben, wie der Stoff reduziert werden kann.

102 Ebd., S. 225

schauung), denn der Lehrer soll nur im äußersten Notfall vorsingen. Das Bewußtmachen von Seiten des Lehrers geschieht über die Sprache. Welche Vorstellungskraft dabei von den Kindern verlangt wird, vermag die folgende Aussage zu zeigen: *Um den Diphtong äu auszusprechen, gienget ihr von der weiten Mundstellung in die spitze mit erhobner Zunge über, vermittelst eines schnellen Durchgangs durch die runde mit erhobner Zunge. Bermerkt werdet ihr dabey haben, daß ihr nicht ausgienget von dem Nebenvocal ä und nicht endetet mit dem Hauptvocal u; ihr sollt auch wirklich singend so verfahren, sollt also den Diphtong äu mit dem Hauptvocal a beginnen und mit dem Nebenvocal ü beschließen. Das beim Durchgang vorkommende ö sollt ihr kaum hörbar machen.*[103]

Neben dem Prinzip des Bewußtmachens gilt das des eigenen Findens durch die Kinder. Der Lehrer, der in der Gesangbildungslehre nach Art der Pestalozzischen Lehrbücher redend, meist fragend, eingeführt wird, versucht durch seine Fragen, den Kindern auf die Spur zu helfen.

Eigenes Erfinden der Kinder lehnen Pfeiffer und Nägeli ab. Erfindung, die für Nägeli - wie durch sein Streben nach Vollkommenheit auf jeder Stufe und sein Verständnis von Kunst verständlich - immer gleichbedeutend mit dem Schaffen von Kunstwerken und Genieprodukten ist, kann von Kindern nicht geleistet werden. *Allein, wir sind der Meinung, daß das Erfinden überhaupt nicht in die Zeit der Kindheit falle, und das Produciren in höherm Sinne, wenn man das Kind auch durch bestimmte Kunstaufgaben und eine psychologische Behandlung dazu antreiben könnte, es nur überspannen würde, in keinem Fall aber Genieprodukte aus ihm heraus, und es auch nicht früher zur Vollendung brächte.*[104]

Auch gegenüber dem Einbezug von Spielen, die die Elementarübungen interessanter machen könnten, sind Pfeiffer und Nägeli skeptisch. Sie unterscheiden zwischen Spielen, die innerhalb der Sphäre der einzelnen Kunst bleiben oder solchen, die mit fremdartigen Verrichtungen vermischt werden, z.B. beim Verbinden von Sing- und Marschierübungen. Für die Schule verwerfen sie diese Spiele, da durch solche Vermischungen die Klarheit des Bewußtseins und der Anschauung leidet. Erst wenn die Kinder den vollständigen Elementarkurs durchlaufen haben und zu kunstästhetischen Spielen reif sind, sind solche Vermengungen erlaubt, die das Kind vielseitig beschäftigen.[105]

---

103 Ebd., S. 166
104 Ebd., S. 242
105 Vgl. ebd., S. 233/234

Die *Gesangbildungslehre* ist, wie Nägeli bereits in der *Kunstwissenschaftlichen Darstellung* hervorhebt, für den gemeinsamen Unterricht konzipiert und geeignet. Das Lernen in der Gemeinschaft, bei dem schwächere Schüler durch das Vorbild der stärkeren profitieren, ist wesentlicher Bestandteil der Konzeption Pfeiffers und Nägelis. Die Ausbildung des einzelnen Schülers bleibt dennoch nicht unbeachtet. Der Lehrer wird aufgefordert, von Zeit zu Zeit individuelle Prüfungen vorzunehmen, die es ermöglichen sollen, jedem Kind entsprechend seinem Bedürfnis zur Bildung zu verhelfen.

Je weiter die Bildung der Kinder fortschreitet, desto wesentlicher wird die individuelle Förderung besonders begabter Kinder für M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli. Einzelne Kinder sind vom Lehrer als Vorsänger für die übrigen heranzubilden, um bei der Einübung neuer Stücke als Vorbild und Hilfe zu dienen oder, sobald der mehrstimmige Gesang einsetzt, Solostellen zu übernehmen oder mit dem Chor in Wechselgesang zu treten.[106] Dieser Wechsel von Chor- und Sologesang ist für die Kunst- und Gefühlsbildung der Schüler unabdingbar. *Vereinzelung und Totalisierung, Feinheit und Größe muß der Kunstanschauung des Zöglings oft und vielfach im Contrast vorgehalten werden; und dies wird eben seinem Gefühle ganz nahe gelegt, wenn er in jeder Singstunde mehrmals abwechselnd theils Solo zu singen (oder auch pausierend auf Sologesang zu hören) theils in den Chor einzustimmen hat.*[107]

Besondere Bedeutung erhält dieser Sachverhalt dadurch, daß die Schule sich auf diese Weise zum Kunstinstitut erweitert. Sobald einzelne Schüler besonders hervortreten, die Schüler verschiedene Singrollen erhalten und auch der Lehrer eine eigene Rolle übernimmt, das Können nicht mehr Endzweck, sondern Mittel zur Ausübung eines Kunstwerks ist, an dem sich die Schüler gemeinsam bilden, wird die Schule zu einer *Kunstakademie im Kleinen.*[108] Keineswegs wird die Individualität damit jedoch wichtiger als die Gemeinschaft. Nur in dieser wird die wahre Kunstbildung erfahrbar: *Der wichtige pädagogische Grundsatz, daß das Menschenkind für die menschliche Gesellschaft eben auch in Gesellschaft gebildet werden soll ... findet hier seine vollgültige Anwendung. Ist unsere Behauptung wahr, daß hier in diesem Fache schon bey der bloßen Formbildung das Kind in der ganzen Kindergesellschaft leichter und besser zu*

106 Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß Pfeiffer und Nägeli eigens darauf hinweisen, diese Kinder nicht nach der Herkunft, sondern nur nach Anlagen und Fleiß auszusuchen und den Wunsch aussprechen, daß die Behörden die Lehrer dazu ausdrücklich autorisieren. Vgl. ebd., S. 233

107 Ebd., S. 215

108 Ebd., S. 209

*beschulen ist, als durch individuelle Behandlung, so wird und muß nunmehr auch die ästhetische Bildung in vollem Maaße erzielt werden, wenn die Kinder, die nämlichen Kinder, sich so beygesellt bleyben; es muß mehr und mehr belebend und erhebend seyn, wenn das Kind seine Mitschüler allmählig zu Mitkünstlern heranwachsen sieht, und endlich der Lehrer selbst sich als singendes Individuum ihnen beyordnet.*[109] Bis zu diesem Punkt soll die Schulbildung gelangen. Sie schlägt damit gleichzeitig eine Brücke ins Leben und wird zur Keimzelle des kulturellen Lebens ihrer Ortschaft. Das Hineintragen der Kunst aus der Schule ins Leben bezeichnet H. G. Nägeli als Endzweck aller Schulbildung.[110] Dann werden sich Alt und Jung in einer singenden Gemeinschaft versammeln, wird neben dem häuslichen auch das öffentliche Leben veredelt werden und der Kirchengesang seine Würde wiedererlangen: *Bald wird dann in Städten und Dörfern, vom Thron herab bis zur Hütte die Tonkunst allgemein ihren höchsten Triumph feiern. Ueberall werden die Väter mit den Söhnen und die Mütter mit den Kindern sich an der Kunst und durch die Kunst gemeinsam erfreuen; durch das kindliche, das jugendliche und das männliche Alter wird sie ihr sympatisches Band schlingen ... Dann kommen wir endlich dahin, zu dem veredelten häuslichen Leben frommer Christen das öffentliche Leben der Griechen wieder zu gewinnen ... die Kirchen werden selbst, ohne Entweihung, durch das einzige sinnlichgeistige Kultusmittel, das vor Kunstluxus und Sinnenlust verwahrt, zu Tempeln der Kunst eingeweiht werden, in denen sich das Volk zur gottseligsten Herzensergießung versammelt*[111].

Das Kind bleibt bei Nägeli Hoffnungsträger für eine bessere Zukunft, für den neuen Menschen und eine andere Gesellschaft. Durch die musikalische Ausbildung der Kinder glaubt er, sein Ziel der musikalischen Volksbildung und der Menschenbildung durch Musik, die in tiefer Religiosität gipfelt, und deren letztes Ziel in der Einheit mit Gott besteht, erreichen zu können. Durch das Kind will er den Grundgedanken der *Gesangbildungslehre* verwirklichen: *... daß die naturgemäße Urbildung, daß die Elementar-Gymnastik zur Lebenserhöhung, die Lebenserhöhung zur Vergeistigung, und die Vergeistigung zur Beseeligung führt, daß da, wo das Naturleben zum Kunstleben hinauf geadelt worden, der Leib zum Tempel des heiligen Geistes verklärt erscheint.*[112]

---

109 Ebd.
110 Vgl. Nägeli 1834/35, Nr. 45, Sp. 753; vgl. auch Pfeiffer/Nägeli 1821, S. 8
111 Nägeli 1809, S. 51
112 Ebd., S. 46

### 4.1.2.3 Weitere Ansätze im 'Gesangbildungsjahr' 1810

1810 scheint das Startzeichen für das Erscheinen von Gesanglehren nach den Grundsätzen Pestalozzis gegeben. Im gleichen Jahr erscheinen zwei weitere Lehrbücher für den Gesangunterricht in Schulen, die sich auf Pestalozzi berufen: *Elemente der Musik* von Carl August Zeller und *Versuch einer elementarischen Gesangslehre für Volksschulen. Nach Pestalozzi*, das dem Rottweiler Pfarrer Maier zugeschrieben wird.[113]

Im Gegensatz zu Nägeli glaubt C. A. Zeller auf eine ausführliche Begründung seiner Methode verzichten zu können, da sie in der Arbeit mit Kindern entwickelt wurde. Seine Schrift will er aufgefaßt wissen als *Protocolle der freien Thätigkeit einer schön sich entwickelnden Kinderwelt*[114], gegründet also auf Beobachtung und Erfahrung und orientiert an den Bedürfnissen des Kindes. Wesentliches Kennzeichen ist neben der Sonderung der Elemente, die sich bereits im Titel spiegelt, die Selbsttätigkeit des Kindes. Zellers Methode soll eine Methode sein, *welches das Kind suchen und nur das frei-gefundene üben läßt.*[115]

Wie Nägeli beginnt auch Zeller relativ spät, im allgemeinen erst im Alter von neun Jahren, mit dem Gesangunterricht, und wie dieser will er alle Kinder in den Musikunterricht aufgenommen wissen.

Auch in Zellers Schrift wird der Lehrer redend eingeführt. Es werden nur wenige Erklärungen gegeben, meist müssen die Schüler den Stoff selbst durch Fragen oder Hinweise erarbeiten, teilweise sind auch die von den Kindern geforderten Antworten abgedruckt. Dabei handelt es sich laut Zeller um Ausdrücke, die Kindern nachgeschrieben sind.[116] Er dokumentiert seine Orientierung an der Praxis und am Kind.

Obwohl die Elemente in der Darstellung getrennt werden, können sie gleichzeitig eingeführt werden, indem z.B. in einer Stunde erst Rhythmik, dann Melodik oder in einer Stunde Rhythmik und in der nächsten Melodik behandelt werden. Damit wird die getrennte Einführung der Elemente nicht in gleicher Konsequenz wie bei Pfeiffer und Nägeli durchgehalten, der Rhythmus macht aber auch hier den Anfang.

---

113 Vgl z.B. Becker 1864, Sp. 326; Schattner 1961, Anm. 73, S. 114 und Schünemann 1968, S. 311; vgl. auch Eitner 1959, S. 397

114 Zeller 1810, S. VII

115 Ebd., S. VIII; vgl. auch ebd., S. VI

116 Vgl. ebd., S. 2

Alle Elemente werden durch Vorsingen zweier Töne und deren Vergleich eingeführt. Erst im letzten Schritt erfolgt die Benennung der Zeichen. Schon früh wird die eigene Notation der Schüler, auch als Notendiktat, einbezogen.

Den breitesten Raum nimmt im rhythmischen Kurs, neben der Einführung der Notenwerte und Pausen, das Zerlegen von Notenwerten in ihre kleineren Bestandteile und das Vergleichen bzw. Messen von Verhältnissen ein. Als Stoff für rhythmische Übungen wird von Zeller am Ende des Kurses jedes Musikstück bzw. jede Sonate empfohlen. In kleineren, in der Leistungsfähigkeit gleichen Schülergruppen soll das Stück durchgelesen und dann rhythmisch vorgetragen werden.[117]

Auffälligstes Kriterium ist die Ausführlichkeit und Vollständigkeit der einzelnen Übungen, die noch weit über die Nägelis hinausgeht. So werden z.B. für die Viertelnote 44 Möglichkeiten der Teilung von den Schülern gefunden, bei denen auch die unterschiedlichen Kombinationen der Aufeinanderfolge zu berücksichtigen sind. Auch das Prinzip des Bewußtmachens durch die Sprache ist bei Zeller stark ausgeprägt. Die Beschreibung der Achtelpause (*Eine grobe, gerade Linie von der Linken zur Rechten nach unten. Mit ihrem untern Ende verbunden eine feine gerade Linie von der Rechten zur Linken nach unten. Der Winkel ist ein rechter.*[118]) oder der ganzen Note (*Eine krumme feingrobe Linie von oben nach oben, links angefangen, damit verbunden eine krumme feingrobe Linie von unten nach unten, links angefangen. Ein hohlwinklichtes Zweieck.*[119]) durch die Schüler, die nach Zeller ja den Kindern nachgeschrieben ist, zeigt, welche Abstraktionsfähigkeit dabei von den Kindern verlangt wird.

Auch Maier verzichtet, wie Zeller, auf eine Begründung seiner Methode, enthält sie doch die *Ausbeute reiner Schulerfahrungen*[120] und zeigt schon der Titel die Bezugnahme auf Pestalozzi. Ausführlich legt er jedoch seine Ziele dar. Vor allem ist es ihm um die Hebung des Volksgesanges zu tun.[121] Zwar sei der Hang zum Gesang weit verbreitet, das Liedgut des Volkes findet jedoch nicht seine Zustimmung. Er glaubt dem abhelfen zu können, wenn der Sinn für das wahrhaft Schöne und Gute gebildet wird, und setzt dafür bei den Kindern

117 Vgl. ebd., S. 151
118 Ebd., S. 55
119 Ebd., S. 27
120 [Maier] o.J. [1810], S. V
121 Im Gegensatz zu Nägeli, der von Anfang an auch die evtl. spätere Ausbildung zum Kunstgesang im Blick behält, betont Maier, daß nicht die Virtuosität, sondern nur der Volksgesang gefördert werden soll. Die *spezielle Bildung des Zöglings zur Tonkunstfertigkeit* will er nicht berücksichtigen. Ebd., S. XI

an: *... und wie sichtbar wird sich so das bekannte: die Musik verfeinert die Sitten nach und nach im Kreise der großen Menschenfamilie erwahren! da es keinem Zweifel unterworfen sein kann, daß, wer den Kindern solchermaßen den Mund öffnet, - ihnen auch das Verständniß und Gemüth für alles Wahre, Gute und Schöne öffne.*[122]

Damit Gewinn aus dem Schulunterricht hervorgehen kann, die Kinder in die Lage versetzt werden, die Lieder tatsächlich auch gut auszuführen, hat es keinen Sinn, wenn sie nur nach dem Gehör singen lernen. Die wesentlichste Grundregel der Methode bleibt auch für ihn die Schüler zunächst mit der Sache, dann mit dem Zeichen und erst zuletzt mit dem Namen des Zeichens bekannt zu machen.[123]

Maiers Gesanglehre zerfällt in zwei Hauptteile. Er trennt die Musik in die Bestandteile Zeit und Ton,[124] vermischt aber beide schon relativ früh. Neben dem Unterricht anhand seiner Gesanglehre soll auch das Singen nach dem Gehör betrieben werden.

Die Rhythmusübungen beginnt Maier mit dem Teilen und der Einteilung der Zeit durch Zählen, durch die Handbewegung und durch den Ton. Die dabei verwendeten Töne sollen abgewechselt werden, um den *Musiksinn der Kleinen* vorbereitenderweise zu üben.[125]

Ausgangspunkt und Maß der Übungen bildet die Viertelnote, die nach und nach erst zur halben, punktierten halben und ganzen Note verlängert und dann zur Achtelnote, Achteltriole und Sechzehntelnote verkürzt wird. Das Festsetzen der Viertelnote als Anfangspunkt ergibt sich für Maier nicht aus der Natur der Sache, sondern ist willkürlich festgelegt, jedoch mit Hinblick auf die Brauchbarkeit für den Musikunterricht von Kindern: *Die Natur scheint nemlich für dieses Element der Rhitmik nicht so genau gesorgt zu haben, daß man bestimmt und unbedingt behaupten könnte: hier - oder dort liegt es! - Man muß sich daher bei dessen Annahme einsweilen mit Voraussezungen begnügen, die uns, besonders wenn man den Vortheil der Leichtigkeit ins Auge faßt, dahin*

122 Ebd., S. VIII

123 Vgl. ebd., S. 2

124 Die Dynamik wird von Maier nicht in einem besonderen Teile geübt, da ihm dieses Element der Musik weniger erheblich erscheint, sondern beim melodischen Teil berücksichtigt. Zwar ist ihm bewußt, daß er damit seinen Stufengang nicht genau einhält, doch hält er die Übung der Dynamik für so leicht, daß ihm dies gerechtfertigt erscheint, zumal der Einbezug der Dynamik den Genuß der melodischen Übungen für Lehrer und Kinder befördert. Vgl. ebd., S. 76; vgl. auch ebd., S. 75 und S. 68

125 Ebd., S. 12. Offenbar setzt Maier damit auch voraus, daß dieser Musiksinn (gemeint ist das musikalische Gehör) angeboren ist und durch Übung verbessert werden kann.

*führen: - die Viertelszeit sei als Element der Rhitmik anzunehmen, da sich diese für jeden unsrer Zweke am meisten schiket.*[126]

Entsprechend Maiers wesentlichster methodischer Grundregel findet die Einführung der Zeichen relativ spät statt. Zur Verdeutlichung der Verhältnisse der Notenwerte zueinander benutzt er zunächst die *Versinnlichungslinie*, ein Strich, der entsprechend der Verhältnisse eingeteilt wird. Maier möchte die Noten nicht vom Lehrer vorführen, sondern von den Kindern selbst erarbeiten und finden lassen: *Er* [der Lehrer] *schreibt aber diese Zeichen nicht auf einmal so hin ... sondern er läßt die Kinder rathen; wünschen, und sich - gleichsam diktieren, welche Zeichen sie gerne sehen möchten? wobei er nur durch fortlaufendes Katechisieren auf die durchgemachten Uibungen zurükweist und das nun durch Zeichen auszudrüken verspricht, was er ihnen bisher nur vor- und sie ihm nachgemacht hätten.*[127] Nach diesem Schritt werden alle bereits durchgeführten Übungen mit Zeichen wiederholt. Die Kinder lernen, das bereits Bekannte nun auch zu lesen. Maier ist davon überzeugt, daß *die Geltung derselben* [der Zeichen] *sich so tiefer der Seele des Kindes einprägt, als dieses mit der Sache schon bekannt ist, und hier also seine ganze Aufmerksamkeit auf erstere richten kann.*[128]

Am Ende des ersten Teiles werden alle bisherigen rhythmischen Aufgaben beliebig zusammengesetzt. Auch Maier empfiehlt jetzt zur Übung jede Melodie zu verwenden, d.h. im Gegensatz zu H. G. Nägeli und wie C. A. Zeller läßt er die Kinder am musikalisch Ganzen üben. Der musikalische Gesamteindruck wird noch dadurch verstärkt, daß er dem Lehrer vorschlägt, die Melodie zu singen, während die Kinder den Rhythmus auf einem Ton ausführen.

Ausgangspunkt des melodischen Teils ist der Grundton. Gleichzeitig führt Maier auch den fünften Ton ein und läßt alle Übungen mit diesem wiederholen. Der Grundton wird nach und nach um den 2., 3. und 4., der fünfte Ton entsprechend um den 6., 7. und 8. der Durtonleiter erweitert. Damit entstehen als Übungsmaterial zunächst zwei Tetrachorde. Die aus der Natur des Menschen abgeleitete Begründung Maiers für deren Aufbau entspricht der Nägelis: *Allein! dem Musiksinn, und selbst der menschlichen Stimme will es nicht behagen, wenn viele, oder alle Töne eines Gesanges beständig in gleich weiter Entfernung von einander abstehen. Wie mit einer geheimen Gewalt fordern beide, daß nach 2 gleich großen Entfernungen der kommende 3te Zwischen-*

126 Ebd., S. 18
127 Ebd., S. 41
128 Ebd., S. 44

*raum um die Hälfte kleiner als jene beide sei*[129]. Er sieht in diesem Grundgesetz zugleich eine Erleichterung des Singunterrichtes für Kinder, *da es ja - auch dem Minderjährigen nicht schwer werden kann, sich die Folge von vier Tönen zu merken, und durch Uibung im Absingen derselben Reinheit zu gewinnen.*[130] Mit der Einübung des vierten Tons ist die wesentlichste Arbeit der Melodik getan, da jetzt nur noch beide Tetrachorde verbunden werden müssen.

Nachdem alle Töne der Tonleiter gesungen werden können, bezieht Maier mehrstimmige Übungen ein, läßt die Intervalle in der Reihenfolge ihrer Größe üben und schließlich kombinieren.

Nun sind die Kinder in der Sache weit genug fortgeschritten, um mit den Zeichen bekannt gemacht zu werden. Schon zu Anfang des melodischen Teils werden optische Hilfen zur Verdeutlichung und zum Lesen der Übungen benutzt: die *Versinnlichungslinie*, ein schräger Strich mit Punkten, der Aufsteigen und Abstand der Töne verdeutlicht, Ziffern zur Benennung der Töne und das Liniensystem mit Noten.[131]

Im letzten Schritt werden Rhythmus und Melodie mit dem Text verbunden. Das Unterlegen des Textes geschieht in möglichst kleinen, den Teilen der Melodie entsprechenden Abschnitten.

Ein wesentliches Prinzip der Gesanglehre Maiers ist das der Anschauung, die, auch schon vor der Einführung der musikalischen Zeichen, durch seine beiden *Versinnlichungslinien* über Auge und Ohr erfolgt. Durch die Anschauung wird das Verstehen der Kinder gefördert, und auf das Verstehen und Einsichtigmachen legt Maier großen Nachdruck.

Eng verbunden damit ist das Prinzip, die Kinder selbsttätig und selbständig Sachverhalte finden zu lassen. Der Lehrer als Wegweiser soll die Aufmerksamkeit der Kinder so lenken, daß sie selbst in der Lage sind, sich neue Gegebenheiten zu erarbeiten. Möglich ist dies selbstverständlich nur, weil die Methode einen naturgemäßen Stufengang darstellt, der unbedingt eingehalten werden muß. Nichts darf vorweggenommen werden, was nicht durch das Vorangegangene vorbereitet wurde.

---

129 Ebd., S. 87

130 Ebd., S. 88

131 Die Verwendung von Noten bildet für Maier keinen Widerspruch, da diese schon aus dem rhythmischen Teil bekannt sind. Vgl. ebd., S. 73. Als neue 'Zeichen' werden jetzt u.a. die Buchstaben- und Silbenbenennung der Töne, die Schlüssel, Versetzungszeichen und die Bildung verschiedener Dur- und Molltonleitern eingeführt.

Hinsichtlich der Vollständigkeit werden jedoch Einschränkungen gemacht, die den Umfang des zu erarbeitenden Stoffes betreffen. Grund dafür ist nicht die Rücksichtnahme auf die Verständnisfähigkeit des Kindes, die Grenzen des Stoffumfanges werden vielmehr durch das Liedgut gesetzt. Gute Volkslieder, und zu derem Singen will Maier hinführen, enthalten nach seiner Meinung weder längere als ganze noch kürzere als Sechzehntelnoten, beschränken sich auf 2/4, 3/4, 4/4 oder 6/8-Takt und auf die dynamischen Zeichen pp, p, f, ff und crescendo bzw. decrescendo. Die Erarbeitung der übrigen Notenwerte, Taktarten und dynamischen Zeichen betrachtet er deshalb als außer seinem Zweck liegend.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit spiegelt sich auch in zwei weiteren bei Maier charakteristischen Arbeitsweisen: dem Tondiktat und der Erfindung der Kinder. Das Tondiktat wird am Ende des rhythmischen Teils eingeführt, die Erfindung setzt schon früher ein und bleibt durchgängig bei jeder Übung erhalten. Er sieht in ihr vor allem ein Mittel, *die Sache ganz zum Eigenthum der Kinder zu machen* und zu überprüfen, ob dies tatsächlich der Fall ist: *Durchs Komponieren legen die Kinder vollends an den Tag, ob sie die Sache ergriffen und verstanden haben.*[132] Komponieren heißt bei ihm, neue Übungen aus dem bekannten Material durch dessen Variation zu entwerfen. Der nötige Erfindungsgeist mangelt den Kindern nicht und muß vom Lehrer nur durch Winke und Aufmunterungen angeregt werden.

Maier gibt zwar keine Begründung seiner Methode aus der Natur des Kindes, in den Anmerkungen für den Lehrer finden sich gleichwohl eine Reihe von Hinweisen, die auf Beobachtung der Kinder und das Eingehen auf die kindliche Eigenart deuten. Immer wieder gibt er Tips für Fragen, mit denen es dem Lehrer gelingt, die Kinder tatsächlich durch eigene Arbeit zu den gewünschten Ergebnissen hinzuführen, macht Vorschläge zur Aufmunterung der Kinder, zu denen u.a. der häufigere Hinweis auf Abwechslung gehört, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu befördern und zu erhalten.

Zu den Mitteln der Abwechslung gehört es, einige der besten Kinder zu Vorsängern zu machen und diese mit der Klasse im Wechselgesang singen zu lassen. Zu Beginn des melodischen Teils hat der Lehrer den *Musiksinn* seiner Schüler auszukundschaften, der für Maier durch den Grad des musikalischen Gehörs bestimmt wird. Schüler mit gutem Gehör sind zu Chorführern zu machen und zwischen solche mit schlechtem zu setzen, ebenso ältere Schüler zwi-

132 Ebd., S. 32 und S. 53

schen jüngere, da das Gehör durch Übung ungemein gebessert werden könne.[133]

Wie in der Zeit üblich, ist die Gesanglehre Maiers in direkter Rede abgefaßt. Im Gegensatz zu Nägeli oder Zeller spricht er die Kinder immer auch direkt an (z.B. *Seht, Kinder! ...* oder *Kinder! denkt einmal nach: ....*[134]).

Bei allen Hinweisen und auch der Vorgabe von Formulierungen für den Lehrer hält es Maier jedoch für unabdingbar, auf die spezielle Unterrichtssituation und die individuellen Fähigkeiten der Kinder oder -gruppe einzugehen und bringt den Lehrern in dieser Hinsicht großes Vertrauen entgegen: *Noch viele andere Manieren, und Uibungsformen werden hier mit Stillschweigen umgangen, da sie gar nicht wesentlich sind, und der Erfindungsgeist des Lehrers nicht nur von selbst auf selbe, sondern gerade auf jene Hilfsmittel verfallen wird, die ihm die Lokalität; der Bildungsgrad seiner Zöglinge; und seine eignen persönlichen Verhältnisse zu beiden, wie auch die - in den übrigen Unterrichtsgegenständen befolgte Methode, - als räthlich und vortheilhaft entgegen bringen müssen.*[135]

### 4.1.2.4 Entwicklung von Gesanglehren zwischen Nägeli und Natorp

Einen weiteren Ansatz des Gesangunterrichts unter Berufung auf Pestalozzi veröffentlicht Theodosius Abs 1811, der aber nach eigener Aussage schon vor der Nägelischen *Gesangbildungslehre* enstanden ist.[136] Eingebunden ist dieser Ansatz in die *Darstellung meiner Anwendung der Pestalozzischen Bildungsmethode*, die Abs gesamtes Konzept der Erziehung in Grundzügen umfaßt.

Auch T. Abs geht von der Idee einer möglichst vollkommenen Elementarbildung für alle Menschen aus und auch er legt besonderen Nachdruck darauf, daß seine Methode aus der praktischen Arbeit mit Kindern entstanden ist, vor allem hinsichtlich der tatsächlichen Beteiligung der Kinder an deren Entwick-

133 Ebd., S. 69. Maier unterscheidet offenbar nicht zwischen Hör- und Singfähigkeit. Die jüngeren Kinder, die aber auch schon zehn Jahre alt sein müssen (vgl. ebd., S. 5), erhalten wie ersichtlich keinen besonderen Unterricht, sondern lernen zusammen und mit Unterstützung der älteren.

134 Ebd., S. 6. Nägeli benutzt in den Anmerkungen für Lehrer stets auch den Begriff 'Kind', spricht die Kinder aber nie so an; Zeller verwendet den Begriff 'Schüler' und vermeidet ebenfalls eine direkte Anrede.

135 Ebd., S. 65

136 Vgl. Abs 1811, S. 73

lung: *Ich habe mehr von ihnen gelernt, als sie von mir. Sie haben mit mir gesucht, und ich habe mit ihnen gefunden, was ich in diesen Bogen mittheile.*[137]

Ausgangspunkt der Suche Abs nach neuen Wegen der Erziehung bildet die Kritik an der bisherigen Bildung, bei der kein Raum für die Selbstentwicklung des Kindes bleibe und die das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern, zwischen jung und alt *welches früherhin dem Alter seine Ehrfurcht, dem Kinde seinen kindlichen Sinn bewahrt hatte* aufgehoben habe.[138] Die wahre Erziehung und Menschenbildung muß den Menschen wieder zur Einfachheit seiner Natur zurückführen, der Unterricht muß vom Kind und seiner Natur ausgehen, die Idee einer besseren Welt im Kind erzeugen und die Willenskraft zu deren Verwirklichung entwickeln. Das Kind soll sich selbst entfalten und ausbilden, nicht nur logisch denken, sondern auch aus sich selbst schaffen lernen. Ziel und Aufgabe der Erziehung ist es, die im Kind liegenden unendlichen Anlagen und Fähigkeiten zu leiten und anzuregen: *In dem Kinde liegt eine endlose Masse von Anlagen; Fähigkeiten; seine Verhältnisse nun so zu ordnen, daß es sich gezwungen fühle, dieselben durch Anwendung zur Kraft zu erheben; daß es überall ein Gegengewicht finde, woran es diese Kraft weiter übt und stärkt; diese so leiten und richten, daß der mitgetheilte Funke sich nähre ... das ist Erziehung, das ist Menschenbildung.*[139]

Auch Abs ist davon überzeugt, daß es zu diesem Ziel nur einen richtigen Weg gibt, den jedoch jeder auf seine Art gehen kann. Neben der Berücksichtigung des Kindes, der *Art und Weise, wie es sich entfaltet, seiner Natur gemäß*, tritt als zweiter Gesichtspunkt der *Gegenstand, an dem sich das Kind entwikkeln sollte.*[140] Die Natur des Kindes und die der Sache, diese vor allem bestimmt durch das Aufsuchen der Reihenfolge bis zu den einfachsten Elementen, sind die Ausgangspunkte der Methode.

Gesang ist nach T. Abs ein Bedürfnis für jeden Menschen. Bei der Absicht, die drei Seelenvermögen des Menschen (Wille, Gefühl und Verstand) durch ein jeweils eigenes Bildungsmaterial auszubilden, kommt dem Gesang die Bildung des Gefühls zu: *Ich fand ihn als ein in der Menschennatur tief begründetes Mittel, das Gemüth des Kindes zu bilden, und den Sinn für das Höhere in ihm zu wecken und zu beleben.*[141]

---

137 Ebd., S. V
138 Ebd., S. 5 und S. 6/7
139 Ebd., S. 9
140 Ebd., S. 15
141 Ebd., S. 73

Der Ton ist für Abs zunächst zähl- und meßbar. Aus der zählbaren (Tonhöhe) und meßbaren (Tondauer) Eigenschaft des Tones leitet er die beiden Teile seiner Gesanglehre ab. Das natürlichste Zeichen der Tonhöhe ist die Ziffer, da das Tonhöhenverhältnis durch die Zahl der in der Stufenfolge ausgelassenen Töne bestimmt wird.[142]

Die Vorübungen zur *Tonfolge* bezwecken zunächst die Ausbildung des Gehörs und der Stimme. Die Kinder lernen, einen angegebenen Ton entsprechend seiner Länge oder Kürze, Höhe oder Tiefe, Stärke oder Schwäche nachzuahmen.

Die Übungen der *Tonfolge* beginnen mit dem Singen der Tonleiter auf Ziffern. Danach wird der Oktavsprung geübt, da sich diese beiden Töne am ähnlichsten sind. Am Anfang werden die dazwischenliegenden Töne leise mitgesungen, dann nach und nach weggelassen. Da von den sechs übrigen Tönen der dritte und fünfte das Ohr am deutlichsten ansprechen, wird nun die Tonfolge 1 3 5 8 in allen ihren möglichen Kombinationen geübt. Nacheinander werden die restlichen Töne eingeführt. Um auch das Singen von Ausweichungen zu ermöglichen, müssen noch die *Mitteltöne* geübt werden. Dazu läßt Abs ein Kind den ersten, ein anderes den zweiten Ton singen und versucht selbst, den in der Mitte liegenden Ton zu treffen.[143] Auf diese Weise werden alle Halbtonschritte aufgesucht und die erhöhten und erniedrigten Töne mit den üblichen Versetzungszeichen bezeichnet.

Die Übungen zur Tondauer oder die Taktübungen sind für Abs das Mittel, *wodurch auch dem rohesten Menschen die Musik zugänglich wird*, da der Takt den Menschen im Denken, Fühlen und Handeln zur Ordnung führe.[144] Den Verlauf der rhythmischen Übungen führt Abs nicht weiter aus, gibt nur an, daß sie mit den Übungen zur Tonfolge in genauester Verbindung stehen.

Das Vollständigkeitsstreben der übrigen Methodiker im Sinne Pestalozzis ist Abs fern, es ist ihm im Gegenteil um eine Reduzierung des Stoffes auf das Einfachste und Wesentliche zu tun. *So wie die Tonfolge, durch Ziffern dargestellt, zu einer allgemeinen Tonart führte ... eben so wurden die Taktübungen allgemein behandelt. Wir wissen nichts von 3/4, 6/8, 3/8 Takt. Wir kennen nur einen Zwei- und Dreitakt*[145].

Die Ableitung der Methode aus der Arbeit mit Kindern, deren eigenen Anteil daran und die Selbsttätigkeit und Selbstausbildung der Kinder, drückt Abs

142 Vgl. ebd., S. 73
143 Vgl. ebd.; S. 76
144 Ebd., S. 78
145 Ebd., S. 78/79

auch durch seine Sprache aus: Formulierungen wie *wir fanden, die Klasse dictirte mir* oder *das Kind übt sich*[146], die den gesamten Text durchziehen, illustrieren dies. Sein Wunsch, den Kindern zur Selbstentfaltung und Selbstbildung zu verhelfen, läßt ihn auch die Produktion einbeziehen, die weit über die Erfindungsaufgaben von Maier hinausgeht. Anders als dieser läßt Abs nicht Übungsbeispiele von den Kindern variieren, sondern sie frei schaffen und eigene musikalische Gebilde finden: *Bald wird hier der Text, bald werden die Töne gegeben, bald wird das eine, bald das andere ihrer Freiheit überlassen. Eben so machen wir Versuche, zwei- und dreistimmige Melodien zu setzen.*[147] Durch dieses Schaffen will Abs das Bewußtsein der eigenen Kraft in den Kindern wecken.

Ziel des Gesangunterrichtes ist es, ... *das Ohr des Kindes, und durch dieses das Gemüth, wie sein Auge durch eine gefällige Form zu bilden und den Sinn für das Schöne in ihm zu wecken und zu stärken ... Die Straßenlieder, die einen so nachtheiligen Einfluß auf unsere Kinder haben, werden so durch das Bessere verdrängt, für die Kirche und das Haus wird ein zwei- drei- und vierstimmiger Choral möglich, und ein besserer Sinn für Gesang und Musik im Volke geweckt.*[148] Wieder soll der schulische Musikunterricht über die Schule hinauswirken, soll zur Grundlage des Musiklebens werden.

Ein anderer Ansatz der Gesangbildung, der *Leitfaden bei der Gesanglehre nach der Elementarmethode* von Carl Schulz, geht in seinem melodischen Teil ebenfalls von den Tönen des Dreiklangs aus, der Aufbau des rhythmischen Teils ist ähnlich wie bei C. A. Zeller und Maier angelegt. Auch hinsichtlich der methodischen Hinweise (z.B. Anregung des Bewußtseins der Schüler, der Betonung der Anschauung, dem Anreiz schwächerer durch stärkere Schüler, der Einübung von Liedern und der Verbindung des rhythmischen und melodischen Lehrstoffes) bleibt das Werk im Sinne Pfeiffers und Nägelis bzw. ihrer Nachfolger. Die Selbsttätigkeit und das eigene Erarbeiten der Kinder treten zurück, alle Erklärungen und Definitionen werden vom Lehrer gegeben. Anmerkungen zur Entwicklung der Methode aus dem Wesen oder der Natur des Kindes finden sich bei Schulz nicht, lediglich der Hinweis, daß Kinder unter neun Jahren nicht mit vielem Nutzen dem Gesangunterricht beiwohnen könnten und

146 Z.B. ebd., S. 74, S. 75 und S. 76
147 Ebd., S. 80
148 Ebd., S. 85

daß dieser das Gemüt der Kinder aufheitere und daher gleichsam als Erholungsstunde für die Kinder zu sehen sei.[149]

Im Ansatz von F. Wilke steht zwar im Vordergrund auch der Gedanke der allgemeinen Volksbildung, die über die Schule auf die Erwachsenen wirken und vor allem zur Hebung des Kirchengesanges und der dadurch bedingten Steigerung seines erhebenden Einflusses beitragen soll, der Aufbau entspricht jedoch eher den Gesanglehren vor Pfeiffer und Nägeli.

Auch Wilke setzt mit dem Gesangunterricht erst relativ spät, ab dem Alter von neun oder zehn Jahren, an und gibt eine Begründung, weshalb jüngere Kinder auszuschließen sind: Sie *haben noch keine eigentliche Stimme, auch fehlt ihnen die dazu gehörige Fassungskraft und Geduld*[150]. Für die Fassungskraft der älteren Kinder ist der Unterricht so leicht und angenehm wie möglich zu machen, vor allem durch das Vorangehen der Praxis vor der theoretischen Belehrung: *Dies geschieht nicht nur allein durch eine sanfte Behandlung, sondern auch mit durch Weglassung aller mechanischen Formeln und Regeln zu Anfange des Unterrichts, die doch überdies der Schüler gewöhnlich dann schon wieder vergessen hat, wenn er sie benutzen soll. Besser ist's, ihm diese lieber bei der Anwendung selbst zu lehren; das Kind faßt sie dann schneller auf und bekommt mehr Interesse für sie, auch behält es sie dann sicherer.*[151]

### 4.1.2.5 Durchbruch der pestalozzischen Lehrmethode im Gesangunterricht mit B. C. L. Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen*

Der Durchbruch und wirkliche Erfolg ist der pestalozzischen Lehrmethode erst durch Bernhard Christoph Ludwig Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen* beschieden, die in zwei Teilen (Kursen) erstmals 1813 und 1820 erscheint und jeweils mehrere Auflagen erreicht.[152] Natorp beruft sich auf

149 Schulz 1812, S. 31/32

150 Wilke 1812b, S. 14

151 Ebd., S. 11

152 Eine Skizze des ersten Kursus erscheint ebenfalls 1813 in: Natorp (Hg.): Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Zweytes Bändchen. Duisburg und Essen 1813, S. 224-284 unter dem Namen *Schullehrer Milo zu Bornefeld.* Darunter verbirgt sich, wie hinter allen Personen des von Natorp herausgegebenen *Briefwechsel*, Natorp selbst. Vgl. Heise 1986, S. 35/36; Kramer 1990, S. 38, S. 39 und S. 52 und Weyer 1995, S. 63/64.

Pestalozzi als theoretischen Hintergrund seiner *Elementargesangbildungsmethode*,[153] deren Notwendigkeit er begründet mit den bekannten Grundsätzen der Elementarisierung des Lernstoffes, der unbedingt einzuhaltenden lückenlosen Stufenfolge vom Leichten zum Schweren und vom Einfachen zum Zusammengesetzten und dem Prinzip, die Deutlichkeit der Erkenntnis durch selbsttätiges, das Bewußtsein der Schüler anregendes Erarbeiten des Stoffes zu befördern. Alle diese Grundsätze und Prinzipien sieht er bei der herkömmlichen Unterrichtsweise nicht gewahrt, bei der im Gegenteil die Schüler planlos abgerichtet würden. Seine Gesanglehre dagegen will die Kräfte der Schüler angemessen üben, ohne ihnen zu viel auf einmal zuzumuten und *sorgfältig darauf Rücksicht nehmen, auf welcher Stufe der deutlichen Erkenntniß und der erlangten Fertigkeit die Schüler stehen.*[154] Die Methode muß sich den Gesetzen der natürlichen Entwicklung anpassen. Dem Erfolg seiner Methode glaubt er entnehmen zu können, ob er *der Natur ihre pädagogischen Winke richtig abgelauscht habe.*[155] Durchführbarkeit und Naturgemäßheit werden gleichgesetzt.

Natur und Naturgemäßheit beinhalten auch bei B. C. L. Natorp zwei Aspekte: den der Sache und den des Schülers.[156] Der Wunsch, beiden zu entsprechen und gleichzeitig die Schwierigkeiten für die Schüler zu reduzieren, mündet in der ebenfalls bekannten Dreiteilung des Stoffes in Rhythmik, Melodik und Dynamik, die jedoch vor der vollständigen Durcharbeitung teilweise verbunden werden.

---

Natorps Werk ist ursprünglich in vier Kursen angelegt, von denen die beiden ersten den für die Volksschule bestimmten Lehrstoff enthalten und von ihm ausgeführt werden. Die Ausarbeitung des dritten und vierten Teiles für höhere Schulen und Singechöre möchte er *fachkundigeren Musikern* überlassen. Natorp 1837, Anm. S. 16.

Eine für die Schüler bestimmte *musikalische Fibel* erscheint unter dem Titel *Lehrbüchlein der Singekunst* ebenfalls in mehreren Auflagen. Das konzeptionell Neue erkennt R. Weyer darin, daß Natorp *den gesamten Stoff des Unterrichts im Lehrbüchlein in kindgemäßer Form zusammenfaßt und den Schülern somit die Möglichkeit eröffnet, sich mit diesem auch ohne die verbale Vermittlung des Lehrers auseinanderzusetzen* ... Weyer 1995, S. 70

153 Vgl. Natorp 1837, S. 12

154 Ebd., S. 3. Es scheint in diesem Zusammenhang bereits selbstverständlich, daß sich auch Natorp auf Beobachtungen, Erfahrungen und Ableitung seiner Methode aus der Praxis beruft. Vgl. Natorp (Hg): *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde.* Zweytes Bändchen. Duisburg und Essen 1813, S. 229 und Natorp 1837, S. VI

155 Natorp 1834, S. VI

156 Natorp benutzt selten den Begriff 'Kind', sondern spricht meist von *Schüler, Lehrling* oder *Schuljugend*

Wie Abs gebraucht Natorp Ziffern. Er argumentiert für deren Einführung mit Hinblick auf die Schüler. Bei der Notation in Ziffern braucht der Schüler nicht verschiedene Schlüssel zu lernen und auf verschiedene Tonleitern zu achten, sondern hat es unabhängig von der Tonart nur mit dem Treffen der durch die Ziffern verdeutlichten Intervalle zu tun, die durch die Zahlen direkt abgelesen werden können. Zudem sind bei den Ziffern nur sieben verschiedene Zeichen zu beachten. Eine weitere Erleichterung bietet die Tatsache, daß den Schülern Ziffern bereits bekannt sind und nicht wie die unbekannten Noten erst mühsam erlernt werden müssen. Vor allem auf diesen Umstand führt Natorp seine Erfahrung zurück, daß die Schüler tatsächlich leichter und lieber nach Ziffern als nach Noten treffen lernten.[157]

Natorp hält, wie alle Verfasser von Gesanglehren nach der Methode Pestalozzis, die Schüler erst ab dem Alter von neun oder zehn Jahren für *empfänglich genug*, um mit dem Gesangunterricht zu beginnen.[158] Die jüngeren Kinder will er aber nicht ganz vom musikalischen Unterricht ausschließen. Sie sollen nicht nur den Singübungen ihrer älteren Mitschüler zuhören, vielmehr soll der Lehrer besondere, planmäßige und methodische, musikalische Vorübungen mit ihnen machen, *um ihr Gehör aufzuregen, ihre Singorgane zu bilden und den musikalischen Sinn in ihnen zu wecken.*[159] Ziel der Vorübungen ist es, die eigentliche Anleitung leichter faßbar zu machen und einen schnelleren Fortschritt zu gewährleisten, denn die musikalisch vorgebildeten Schüler *bringen zu dem eigentlichen Unterrichte ein offeneres Ohr, - eine gebildetere Stimme, - einen regen Sinn - und ein empfängliches Gemüth mit.*[160] Die Vorübungen beschränken sich auf das Singen nach dem Gehör. Zuerst werden einzelne Töne, dann kürzere und längere Reihen von Tönen, zunächst auf Vokalen, später auf Silben und Wörtern, in verschiedenen Tempi und mit unterschiedlichen Lautstärkegraden vor- und nachgesungen. Schon die Vorübungen führen schließlich

157 Natorp 1837, S. 6/7 und 1834, S. 9. Natorp legt später Wert darauf, daß das Wesentliche seiner Lehrmethode nicht im Gebrauch der Ziffern bestehe und stellt dem jeweiligen Lehrer frei, Ziffern oder Noten zu benutzen, da die Bezeichnungsart keinen Einfluß auf den methodischen Stufengang hat. Vgl. Natorp 1837, S. VIII und S. 35. Für die musikalischen Zwecke der Volksschule, und nur für diese sei der Gebrauch der Ziffern bestimmt, reiche die Ziffer vollständig aus. Ebd., S. 7. In dieser Haltung erkennt R. Weyer einen Hinweis darauf, daß Natorps Ziffernbegeisterung nach dem Erscheinen der ersten Auflage des ersten Bandes der *Anleitung* zunehmend abgekühlt sei und bei der Konzipierung des zweiten Teils die Schwächen des Ziffernsystems offen zutage getreten seien. Weyer 1995, S. 144/145 und S. 151

158 Natorp 1837, S. 21

159 Ebd., S. 22

160 Ebd., S. 25

zum Singen ganzer Lieder. R. Weyer vermutet hinter dem Vorschalten der musikalischen Propädeutik eine lernpsychologische Überlegung: *Für den Pragmatiker Natorp steht fest, daß es gerade im frühen Kindesalter unerläßlich ist, den Schülern zunächst einen emotionalen Zugang zur Musik zu eröffnen, ehe man sie an deren theoretische Grundlagen heranzuführen versucht.*[161]

Der Einbezug von kleinen textierten musikalischen Sätzen und Liedern während der Gesangübungen ist es auch, der B. C. L. Natorps *Anleitung* am stärksten von denen seiner Vorgänger unterscheidet. Natorp will den Schülern damit andeuten, *wohin die angestellten Uebungen führen werden*[162], sie vermögen zu motivieren und den Sinn des Gesangunterrichtes zu erschließen. Darüber hinaus sind sie aber fester Bestandteil der Übungen und in diese eingebunden. Sie haben die Funktion, die musikalischen Lektionen zu erläutern und zu vertiefen und enthalten nur den bis zur jeweiligen Übung erarbeiteten Stoff. Über die beigefügten und für den methodischen Aufbau unbedingt notwendigen Beispiele hinaus bleibt es dem Lehrer überlassen, selbst weitere zum Stoff passende Gesänge aufzunehmen, die er auch seinen Schülern ablauschen kann: *Die Praxis in der Schule, ja die singende Schuljugend selbst führt zu den Compositionen, deren man bedarf; aufmerksame und fachkundige Lehrer werden sogar viele zu diesen Elementarübungen brauchbare musikalische Sätze aus dem Munde ihrer Schüler auffangen und niederschreiben können.*[163] Im *Briefwechsel* wird die Produktion sogar noch als allen mögliches Ziel herausgestellt: *Die Erfahrung wird es lehren, daß, wenn erst durch eine bessere methodische Unterweisung der musicalische Sinn mehr entwickelt und gebildet werden, man sich nicht mit dem Nachsingen des Vorgeschriebenen oder Vorgesungenen begnügen, sondern, so wie man seine eigenen Gedanken spricht und schreibt, so auch seine eigenen Gefühle und Poesieen durch Gesang und Spiel ausdrücken wird.*[164] In der *Anleitung* spielt die Produktion dagegen keine Rolle.

Die eigentliche Stufenfolge der *Anleitung* bringt gegenüber den vorherigen Gesanglehren nichts wesentlich Neues. Auch die methodischen Prinzipien und Hilfen bleiben weitgehend im Bereich des Bekannten: Die bereits erwähnte

---

161 Weyer 1995, S. 193

162 Natorp 1837, S. 47

163 Ebd., S. 16/17. Im *Briefwechsel* gibt er an, in seinem *Singebuche* selbst aus dem Mund seiner Schüler aufgefangene Sätze verwendet zu haben. Natorp (Hg.): *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde.* Zweytes Bändchen. Duisburg und Essen 1813, S. 237

164 Ebd., Anm *, S. 237

Selbsttätigkeit, die den Schülern durch eigenes Erarbeiten über Fragen und Verbalisieren Sachverhalte bemerklich und einleuchtend macht und somit zum bewußten Erfassen des Stoffes führt, aber auch durch 'Mithandeln' das eigene Tun bewußt werden läßt und schließlich zu Selbstbeurteilung und Selbstkontrolle befähigt. Die Abwechslung, die den Unterricht belebt. Die Anschauung, die bei Natorp seltener über das Auge, sondern vor allem über das Ohr wirkt, indem die Schüler durch Hören oder hörendes Vergleichen Dinge erfassen, oft auch gerade dann, wenn das Verständnis zum bewußten Erfassen noch nicht ausreicht und durch Hören oder Singen Sachverhalte 'fühlbar' gemacht werden sollen.[165] Das Gehördiktat, das den Schülern so selbstverständlich werden soll wie das von Buchstaben und Worten, dient neben der Übung des Gehörs, wie bei Pfeiffer und Nägeli, der Kontrolle des Gelernten.

Natorps Ziele weisen fast alle über die Schule hinaus und auf das zukünftige Musikleben hin: Durch die musikalische Unterweisung in den Volksschulen soll der Kirchengesang verbessert und seinem Verfall entgegengewirkt werden, soll die Bildung kirchlicher Sängerchöre vorbereitet werden, soll das Volks- und Familienleben, das eigener Gesänge für verschiedene Gelegenheiten und Stimmungen bedarf, verschönert und veredelt werden und sollen Volksgesänge gesammelt und verbreitet werden.[166] Die musikalische Bildung der Schüler findet ihre Bestimmung erst später und dies auch dadurch, daß das eigene Wissen und Können weitergegeben wird: ... *die Schüler werden auch nach vollendetem Unterrichte, wenn dieser wirklich methodisch gewesen, im Stande seyn, inskünftige auch ihren jüngern Geschwistern und ihren eigenen Kindern bei der Benutzung des musikalischen Schulunterrichts auf eine eingreifende Art zu helfen.*[167]

Lediglich ein Aspekt der Zielvorstellungen, den Natorp *einen rein pädagogischen* nennt, kommt schon in der Schule, also beim Kind, zum Tragen. Neben Aufgaben wie der Schärfung der Aufmerksamkeit, der Belebung der Phantasie, der Übung des Verstandes, der Veredlung des Gemüts, die der Gesang wie alle anderen Unterrichtsgegenstände zu erfüllen hat, die also nicht spezifisch musikalische sind, kommt ihm als besondere Aufgabe zu, den Mangel der ästhetischen Bildung zu beheben. Auch hier denkt Natorp aber über die Schule hinaus. Nicht nur das Leben der Schule will er durch Musik und Gesang verschö-

165 Im Gegensatz zu Pfeiffer und Nägeli darf bei Natorp der Lehrer den Schülern durch Vormachen auf die Sprünge helfen und ist zugleich Muster und Vorbild im Gesang, eine Funktion, die auch bei Natorp ebenso die begabteren Schüler erhalten.

166 Vgl. Natorp 1834, S. 125-127

167 Natorp 1837, S. 21

nern und diesem *einen edlern Geist und Ton* geben, durch die Schule will er auch eine Verschönerung des Volkslebens herbeiführen.[168]

## 4.2 Beibehaltung und Änderung methodischer Grundsätze im Verlauf des 19. Jahrhunderts

Die Zahl der Gesanglehren steigt in den weiteren Jahren stark an,[169] die Methode bleibt jedoch lange Zeit auf dem Fundament der Methoden Pfeiffer/Nägelis und Natorps bestehen. Die Prinzipien der Stufenfolge, der Darstellung des Einfachen vor dem Zusammengesetzten, das Erkennen der Sache vor dem Namen und dem Zeichen werden noch bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts als wesentliche methodische Kennzeichen benannt. Während die Grundzüge gleich bleiben, können Einzelheiten der Methode stark differieren: Der Beginn mit Liedern oder Elementarübungen, Rhythmus oder Melodie, Tonleiter oder Dreiklang, Ziffern oder Noten wird angewendet und diskutiert, vielfach auch im Hinblick auf die Natur des Kindes begründet.

Ab den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts tritt der Materialaspekt in den Vordergrund des Musikunterrichts. Weniger formale musikalische Bildung, als vielmehr die Einprägung eines möglichst großen Liedrepertoires wird zum Unterrichtsziel.

Diese Umorientierung, in deren Zug die Elementarübungen ihren Selbstzweck verlieren, wird in den Gesanglehren z.B. von E. Hentschel und F. W. Schütze durch die Trennung von Elementar- und Liederkursus deutlich. Andere Methodiker, z.B. F. W. Sering oder H. Ax, behalten die Verbindung von Elementar- und Liederkursus bei, reduzieren die Elementarübungen auf das Notwendigste und machen sie in Auswahl und Ausdehnung vom Lied abhängig. Ein dritter Weg macht das Lied zur Grundlage der Gesanglehren, aus dem

168 Natorp 1834, S. 125; vgl. auch ebd., S. 124. Hinsichtlich der Gewichtung der Ziele werden von Natorp unterschiedliche Auffassungen vertreten. R. Weyer beschreibt den in dieser Frage vollzogenen Positionswechsel: Während in den früheren Schriften die Ziele vor allem durch Philanthropisches und Pestalozzisches Gedankengut bestimmt sind, rückt später die kirchlich-religiöse Zweckbestimmung in den Mittelpunkt. Vgl. Weyer 1995, S. 118/119 und S. 126

169 Becker verzeichnet von 1814 bis 1839 das Erscheinen von 79 neuen Anweisungen für den Gesangunterricht in Schulen. Auch weiterhin ist ein Großteil dieser Anweisungen für den Gebrauch in Volksschulen bestimmt, meist wird diese Bestimmung von den Autoren schon im Titel dokumentiert. Vgl. Becker 1864, Sp. 327-333 und Sp. 82-85

Lern- und Übungsstoff abgeleitet werden. Dieser analytische Weg wird zuerst von J. G. F. Pflüger beschritten, der den Gesangunterricht an den Sprachunterricht anlehnen und den *Gang des analytisch-synthetischen Sprachunterrichts nachahmen* will.[170] Aufgegriffen wird er gegen Ende des 19. Jahrhunderts sowohl von den Vertretern der Herbart-Zillerschen Pädagogik, als auch von den Vertretern der rationellen Methode.

### 4.2.1 Senkung des Anfangsalters und Vorkurse für jüngere Kinder

Nur von wenigen Musikpädagogen werden im Lauf des 19. Jahrhunderts die jüngeren Schulkinder noch vom Gesangunterricht ausgeschlossen: F. W. Koch will in seiner 1815 erschienenen, aber schon 1812 entstandenen, Gesanglehre den Unterricht erst mit neunjährigen Kindern aufnehmen, E. Fischer führt als Argument für den Beginn mit dem 10. Lebensjahr an, daß die Stimme eine gewisse Stärke haben müsse, die sie erst in diesem Alter erhalte.[171] G. Schilling zögert den Unterrichtsbeginn zwar nicht so weit hinaus, warnt aber vor Verfrühung und möchte das Kind durch anderen Unterricht an *Selbstdenken* gewöhnen. Der Unterricht kann dann *etwa im siebenten oder achten Jahre* anfangen, *wenn das Kind schon ziemlich fertig lesen, schreiben und rechnen kann.*[172]

Zahlreicher sind die Stimmen, die sich für den frühen Beginn des Gesangunterrichts mit oder kurz nach dem Eintritt in die Schule aussprechen. Die frühe Bildungsfähigkeit der Kinder für den Gesang ist ein Argument, das von E. Hentschel, W. Hoppe und F. W. Schütze gebraucht wird. Hentschel sieht schon fünf- und sechsjährige Kinder in der Lage, die einfachsten Elementarübungen auszuführen, Schütze stützt sich auf die Entwicklung der Singfähigkeit in Analogie zur Sprache: *Wenn wir behaupten, daß mit der Fähigkeit zum Sprechen auch die zum Singen gegeben; so ist damit zugleich gesagt, daß das Kind, wie für die Sprache, so auch für den Gesang schon vor der Schulzeit bildungsfähig ist. Jedenfalls kann also der Unterricht im Gesange sogleich mit dem Eintritt in die Schule beginnen.*[173]

---

170 Pflüger 1853, S. XI

171 Koch 1815, S. 10 und Fischer 1831, S. 18

172 Schilling 1851, S. 45

173 Vgl. Hentschel 1850, S. 574 und Schütze 1843, S. 20; vgl. dazu auch Hoppe 1852a, S. 6

Am häufigsten erfolgt die Begründung für frühen Beginn unter stimmbildnerischen Gesichtspunkten. Der Einwand, daß frühes Singen der Gesundheit abträglich sei, wird widerlegt. Dagegen wird die These gehalten, daß allein frühe Bildung der noch zarten und biegsamen Gehör- und Stimmorgane, die im Gegensatz zu denen der Erwachsenen noch keine Fehler und Unarten aufweisen, erfolgversprechend sei.[174] Wird der Zeitpunkt der Bildungsfähigkeit der Organe verpaßt, ist das Defizit kaum noch aufzuholen, denn *jede Anlage und Kraft, welche nicht in ihrer ersten Entwickelungs-Empfänglichkeit, naturgemäß erfaßt wird und, je nach der sich entwickelnden Kraft, sofort die Schule der Anwendung erhält, ist wie ein von der Geburt ab verbundenes Auge, das eben, weil es verbunden, nicht zum Sehen kommt und verblindet.*[175]

Wird mit der musikalischen Betätigung schon im Kindergartenalter begonnen, erscheint der Musikunterricht in der Schule nur als konsequente Fortsetzung. ... *es wäre unrecht, den Kleinen das vorzuenthalten, was sie vor der Schulzeit oft genug im elterlichen Hause häufig aus eignem inneren Drange, ohne jede Anleitung getrieben haben. Pflicht der Schule ist es, den aus der frühesten Kindheit her aufkeimenden Trieb sofort aufzunehmen und nach Möglichkeit zu fördern.*[176] Das Aufnehmen des natürlichen kindlichen Triebes schließt eine qualitative Änderung des Umgangs mit Musik nicht aus. Die Kräfte des Kindes werden nach Abschluß des Kindergartenalters nicht mehr durch Spiel, sondern durch Arbeit angeregt, die Voraussetzungen für den Beginn eines *geregelten* Unterrichts sind gegeben.[177]

In einigen Gesanglehren vor allem der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts beginnt dieser *geregelte* Unterricht für die jüngeren Kinder wie bei Natorp mit einer Vorstufe, die sich hinsichtlich Ziel und Methode vom späteren Unterricht unterscheidet. Gehör, Stimme, Taktgefühl und Tongedächtnis sollen geübt, der Tonsinn und die Empfänglichkeit für Rhythmus und Melodie geweckt und damit allgemein der spätere Gesangunterricht vorbereitet und sein Erfolg gesteigert werden. *Gleichwie nämlich das Auge des Kindes daran gewöhnt wird,*

---

174 Vgl. z.B. Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 1, S. 48; Mainzer o.J. [1837], S. XVIII; Widmann 1868a, S. 2 und 1868b, S. 6/7

175 Thomascik 1849a, S. 30; vgl. auch Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 1, S. 48 und Widmann 1868b, S. 6

176 Zitiert nach Ax 1897, S. 34 (dort ohne Angabe zu Herkunft und Autor); vgl. auch Ramann 1868, S. 102

177 Ramann 1868, S. 102

*Gegenstände von einander zu unterscheiden, um sie beschreiben und über dieselben in guter Sprache urtheilen zu können, ebenso muß auch das Ohr des Kindes an die Auffassung guter und schöner Töne mit geregeltem Rhythmus gewöhnt, und seine Stimmorgane zur Hervorbringung solcher edlen Töne gebildet werden.*[178]

Das Singen nach Zeichen (Noten oder Ziffern) gehört nicht zu den Zielen der Vorkurse. Methodisch beschränken sie sich meist auf das Vor- und Nachsingen einzelner Töne oder rhythmisch-melodischer Motive. Durch Besprechen soll aber auch hier den Kindern das Gesungene bewußt gemacht werden: *Alles aber, was hier von den Kindern gesungen wird, muß ebenfalls entweder vorher oder nachher tüchtig besprochen werden, so daß sie Alles, was mit dem Verstande aufgefaßt werden kann und muß, wirklich auch recht gründlich auffassen ... Wie viele Töne? wie waren sie hinsichtlich der Höhe? wie hinsichtlich ihrer Dauer? und hinsichtlich ihrer Stärke?*[179]

Nach den entsprechenden Übungen werden auch Lieder in den Vorkursen nach dem Gehör eingeübt. Allerdings wird Wert darauf gelegt, daß es mit bloßem Gehörsingen einer Anzahl von Liedern nicht getan ist, sondern stets Stimme und Gehör gebildet werden. Durch jedes Lied sollen die Kinder ihre Fähigkeiten steigern und Wesentliches für die Bildung ihrer musikalischen Anlagen gewinnen.[180]

B. Widmann, der dem vorbereitenden Unterricht ohne Noten eine eigene Schrift einräumt, wählt Lieder, durch die der Tonraum der Kinder sukzessive erweitert wird. Der Beginn mit Liedern oder der Tonleiter bringe zu viele Schwierigkeiten auf einmal, andererseits seien die Kinder, da sie Abwechslung und baldigen Erfolg wünschten, nicht damit zufrieden, Ton für Ton bis zur vollständigen Tonleiter zu üben und erst dann Lieder zu singen, obwohl auf diese Weise am meisten für die Erzeugung eines guten Tones geschehen könnte.[181] Rücksicht auf Eigenschaften und Wünsche der Kinder sind somit für ihn wichtiger als seine eigenen Vorstellungen. Nachdem die Töne sicher und rein angegeben und verbunden werden können, werden sie in kleinen Liedern und melodischen Sätzen geübt, die nach und nach im Tonumfang erweitert

178 Widmann 1868b, S. 5/6; vgl. dazu auch Kübler 1826, S. XIII; Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 1, S. 48/49; Erk 1834, S. IX; Silcher 1845, S. VI und Hoppe 1852a, S. 8

179 Hientzsch 1829/30, Bd. 3, S. 133; vgl. z.B. auch Hoppe 1829, S. 8

180 Vgl. Hientzsch 1829/30, Bd. 3, S. 142 und Widmann 1868b, S. 6

181 Widmann 1868b, S. 8/9

werden. Volkstümliche Kinder- und Spiellieder, aber auch von Widmann selbst komponierte Weisen, bilden den ersten Gesangsstoff.

Die Dauer dieser Vorbereitungsstufe ist unterschiedlich. Während sie sich meist auf das erste oder die beiden ersten Schuljahre erstreckt, währt sie bei Ludwig Erk *durch das Kindesalter vom 5. bis zum 9. Jahre* und für Fischer folgt auf dieses *sinnliche* Gehörsingen erst im 10. Lebensjahr der *eigentliche, begriffsmäßige Gesangunterricht.*[182]

In fast allen untersuchten Gesanglehren, die eine besondere Vorstufe für jüngere Kinder beschreiben, werden früh nach dem Gehör gelernte Lieder einbezogen. Dieser frühe Einbezug von Liedern ist jedoch nicht selbstverständlich, sondern bildet, neben der Diskussion über das Singen nach Noten und seiner Ausprägung, eine der Streitfragen, die das 19. Jahrhundert durchziehen.

### 4.2.2 Zwei wesentliche methodische Streitfragen:

#### 4.2.2.1 Fördert oder behindert frühes Liedersingen das musikalische Lernen?

Wie zu erwarten werden von den Musikpädagogen, bei denen das Lied im Zentrum ihrer Bemühungen steht, Lieder schon zu Beginn einbegriffen oder früh mit Übungen verbunden. Die Argumente dafür werden nicht nur vom Ziel des Erlernens möglichst vieler Lieder bestimmt, sondern nehmen auf das Kind bezug.

Am häufigsten vertreten sind Begründungen, die sich unter dem Stichwort des Ansporns zusammenfassen lassen. Die Freude der Kinder am Singen läßt sich nach Meinung der Liedbefürworter durch Vorübungen nicht lange erhalten: *Nur um alles in der Welt nicht etwa die Kleinen mit Ton-, Treff-, überhaupt mit Vorübungen lange plagen. Dadurch würde sich die Freude bald in Leid (Langeweile u.s.w.) verkehren. Wenn man auch das erste und zweite Mal einige solcher Vorstudien vornimmt (der Neuheit Reiz hält hier noch die Langeweile fern), das nächste Mal aber fange man nach einer ganz kurzen Repetition gleich mit einem Liedchen an.*[183] Interesse und Aufmerksamkeit werden erhalten, wenn die Kinder sehen, wohin der Unterricht führt: *Das beste Mittel,*

182 Erk 1834, S. IX und Fischer 1836, S. 11
183 Wiedemann 1880, S. 351

*die Schüler zu einem edeln Gesange zu ermuthigen, besteht darin, dieselben bald die Früchte von dem Erlernten kosten zu lassen.*[184] Der Grund für den dem Lied innewohnenden Ansporn liegt in der Empfindung, die das Lied überträgt. *Im Liede tritt dem kindlichen Gemüthe irgend eine in Tönen ausgesprochene Empfindung vor die Seele. Diese Rede versteht es sehr wohl, ja sie wirkt so gewaltig auf das Kind ein, daß es bald einen Trieb empfindet, jene Empfindung selbst in Tönen darlegen, d.i. jenes Lied selbst singen zu können.*[185]

Auch Hientzsch, der in seinem Vorkurs Lieder erst spät einsetzt, erkennt die motivierende Wirkung von Liedern an, versteht sie aber dennoch nur als Konzession an die Kinder: *Denn das Liedersingen ist noch lange nicht die Hauptsache, sie ist eigentlich mehr eine Nachgiebigkeit, zur Erhaltung der Lust und Liebe der Kinder am Singen*[186].

Der Beginn mit Elementarübungen, von Nägeli und seinen Nachfolgern als naturgemäße Methode verstanden, wird von F. W. Schütze als naturwidrig abgelehnt. Zur Begründung dient ihm ein Vergleich mit der Sprachentwicklung: *Was würden aber Pfeiffer und Nägeli zu einer Mutter gesagt haben, die, weil sie die Laute als Grundelemente der Sprache kennen gelernt, ihr Kind erst alle Laute, dann Silben und Wörter richtig zu sprechen hätte anleiten wollen, ehe sie ihm Gedanken zu äußern verstattete? ... Nun führen aber Pfeiffer und Nägeli die Musiksprache zuerst in ihren Elementen den Kindern vor, während das kindliche Gemüth vor allem die Musiksprache ungetheilt und in voller Lebenskraft in sich aufzunehmen begehrt. Daher muß das Kind auf dem Wege des Gehörsingens zuerst in die Musiksprache eingeführt werden, dann kann das Zeichensingen nachfolgen. So ist es naturgemäß.*[187] Auch O. Lange dient der Vergleich mit der Sprache als Begründung dafür, daß die Schüler mit *musikalischen Gedanken* und nicht mit *verkümmernden Tact- und Treffübungen*[188] in die Musik eingeführt werden. Musik, als Sprache des Gefühls, soll das Kind wie jede andere Sprache erlernen, und wenn Kinder gleich nach dem Beginn des Sprechenlernens einfache Gedanken aussprechen, so läßt sich diese Beob-

184 Widmann 1868b, S. 4; vgl. dazu auch Schilling 1851, S. 310 und Widmann 1886, o. S. [Umschlags. 4]
185 Schütze 1843, S. 31/32
186 Hientzsch 1827, S. 63
187 Schütze 1843, S. 35
188 Lange 1841, S. 81

achtung auf die Musik übertragen. *Kleine Kinder hört man einfache Melodieen, niemals Tonleitern, singen*[189].

Die Feststellung, daß sechs- bis siebenjährige Kinder mit Leichtigkeit in der Lage sind, einfache Lieder durch Vor- und Nachsingen aufzufassen und wiederzugeben, wird aufgrund von Erfahrungen und Beobachtungen mehrfach getroffen und ist eine Voraussetzung für die Argumentationen, die vom Standpunkt der musikalischen Bildung für frühes Singen von Liedern plädieren. Durch das Lied, das dem Kind schon von Geburt an in seiner Umwelt entgegentritt, kann musikalische Bildung erfolgen, bevor Regeln oder Zeichen gegeben werden können, das Lied erleichtert musikalisches Lernen.[190] Mechanische Übungen vermögen den musikalischen Sinn des Kindes nicht anzuregen, die Lust am Singen vergeht dem Kind. Durch das Lied jedoch kann das Kind in seiner Musikbildung weit gefördert werden. An dem Liede selbst *kann größtentheils die Tonanschauung bewerkstelligt, der Sinn für Takt geweckt, das Gehör geübt, die Stimme gebildet, die Aussprache berichtigt, mit einem Worte - fast alles das erzielt werden, was unsere großen Methodiker der vorigen Jahrzehnde mit all ihren scharfsinnig erdachten rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen oft vergeblich zu erreichen strebten.*[191]

Die Anhänger der mechanischen Übungen widersprechen diesen Argumentationen. Für sie sind Übungen durchaus in der Lage, anspornend zu wirken, wenn der Lehrer es nur versteht, die Begeisterung der Kinder zu erhalten und Abwechslung in die Übungen zu bringen. Frühes, unvorbereitetes Liedersingen verwöhnt die Kinder, und sie werden der Lieder überdrüssig: *Durch solches frühzeitiges Liedersingen, wenn kein Stufengang einzelner dahin führender Uebungen vorhergegangen, werden die Kinder nur verwöhnt; es ist nur ein Naschen, ein Genießen, wo man noch nichts gethan hat ... Die Kinder bekommen dieses Liedersingen in der Regel selber bald satt*[192]. Die Freude der Kinder am Liedersingen wird durch die Mühe und Anstrengung der Vorübungen nur gesteigert. Der Moment, in dem die Kinder zum ersten Mal ein Lied singen dürfen, wird von Joseph Mainzer in seiner besonderen, fast heiligen Stimmung

189 Ebd., S. 50

190 Vgl. Thomascik o.J. [1849b], S. 2 und 3 und 1849a, S. 22 und 25

191 Hohmann 1842, II. Cursus, S. III; vgl. auch Schütze 1843, S. 32 und Schilling 1851, S. 190

192 Hientzsch 1829/30, Bd. 3, S. 136. Dem Einwand, daß er selbst schon vor Vollendung der Vorübungen Lieder singen läßt, begegnet er vorbeugend mit dem Hinweis, daß dies noch keine eigentlichen Lieder seien, sondern *liedmäßige Phrasen.* Vgl. Hientzsch 1836, S. 28

pathetisch beschworen: *Es ist dies ein höchst wichtiger Moment für den Gesangunterricht in Kinderschulen; die ersten Hindernisse sind überstanden, eine neue, schönere Periode schließt sich dem Kinde auf. Denn wer ermißt den Eindruck, den passende, aus dem Kinderleben geschöpfte Worte, für's erstemal in Tönen wiedergegeben, erzeugen? Was gleicht der Freude, dem Jubel, was gleicht der Andacht, der seligen Stimmung, wenn in einer Kinderschule die ersten Liedchen gesungen werden, die in Wort und Ton einfach, naiv, voller Wärme und voller Unschuld die ganze Seele eines Kindes füllen?*[193]

Vehementester Gegner frühen Liedsingens ist O. Fichtner. Die Freude der Kinder am Liedersingen läßt er als Argument nicht gelten: *Die einen sagen, es sei nicht recht, den Kindern das Liedersingen vorzuenthalten; gerade das machten sie am liebsten. Das ist wohl möglich, daß ihnen ein Liedchen mehr zusagt als eine Übung; allein in der Schule hat man doch gar nicht darnach zu fragen, was die Kinder am liebsten thun.*[194] Das Singen von Liedern mutet dem Kind zum Beginn der Schulzeit zu viel zu, während andererseits das erste Schuljahr die beste Zeit ist für einen grundlegenden und zur Selbständigkeit führenden Gesangunterricht, und diese darf nicht vertändelt werden. Dabei hat auch Fichtner nur das Wohl der Kinder im Auge: *Die armen Kinder müssen das bischen Spaß, welches sie an solchem "Singen" haben, teuer bezahlen durch ein unersetzlich verlorenes, ganz besonders zur Vorbildung im Singen geeignetes Jahr.*[195]

### 4.2.2.2 Sollen Kinder nach Noten oder nach dem Gehör singen lernen?

In den Gesangbildungslehren der Zeit nach Nägeli bildet das bewußte selbständige Singen nach Zeichen eines der Ziele, das auch in den späteren Jahren des 19. Jahrhunderts vielfach selbstverständlich beibehalten wird. Im Laufe des 19. Jahrhunderts, etwa ab den 30er Jahren, wird aber auch dieses Ziel diskutiert, hinterfragt, begründet oder abgelehnt.

Unter dem Aspekt der Selbständigkeit der Kinder wird das Singen nach Noten stets befürwortet. Wenn das Kind als Persönlichkeit ernstgenommen wird, darf sich der Lehrer nicht auf bloßes Abrichten beschränken, sondern muß dem sich zur Freiheit und Selbständigkeit entwickelnden Kind Raum geben: *Den meisten Lehrern galt das Kind nicht mehr als ein Trichter, in welchen man al-*

193 Mainzer o.J. [1837], S. XX
194 Fichtner o.J. [1893], S. 35
195 Ebd., S. 86

*lerlei Melodien füllte, oder besser noch: Das Kind wurde betrachtet als ein Phonograph, dem man die Töne mechanisch einprägte und der sie auf Befehl wieder von sich geben mußte. Und doch spricht man mit so großer Begeisterung davon, daß der Lehrer es nicht mit totem Material, Maschinen, mit Holz und Stein zu thun habe, sondern mit der wohl anfangs abhängigen, später aber immer mehr sich zur Freiheit und Selbstthätigkeit entwickelnden Kinderseele.*[196]

Singen nach dem Gehör ist für T. Drath und F. W. Sering nur in den ersten Schuljahren, in denen das Kind noch der Führung und Leitung des Lehrers bedarf, am Platz, danach muß Selbständigkeit im Singen nach Noten angebahnt werden, will der Lehrer der geistigen Entwicklung des Kindes folgen. *Während jenes* [Singen nach dem Gehör] *auf allen Entwicklungsstufen des Kindes bei dem schon in der Unterklasse befolgten Unterrichtsverfahren des Vor- und Nachbildens stehen bleibt, erhebt sich dieses* [Singen nach Noten] *über die bezeichnete Abhängigkeit, strebt nach Freimachung von der Fessel des Vor- und Nachbildens und bietet in diesem Streben dem Schüler Aufgaben, welche seiner fortschreitenden Entwicklung entsprechen und dieselbe an ihrem Theile fördern.*[197] Lernen durch Vor- und Nachmachen ist dem Kind demnach nur in den ersten Schuljahren angemessen, das ältere Kind strebt nach Selbständigkeit auch im Bereich des Musiklernens.

Sering möchte in seiner Befürwortung des Singens nach Noten auch über die Schulzeit hinaus das Kind vor schlechten Einflüssen bewahren. Nach dem Gehör gelernte Lieder haben nur das Gedächtnis als Stütze und werden nur zu leicht vergessen. *An die leer gewordene Stelle in dem Liedervorrathe treten dann häufig die zerstörenden Lieder der Drehorgeln, die Lieder unordentlicher Gesellen und Gesellschaften, und diese reißen das noch vollends nieder, was aus der Schulzeit geblieben ist. Der nachtheilige Einfluß, den Lieder der letztgenannten Art auf das Kindesherz ausüben, ist bekannt.*[198] Schon lange vor der Erfindung technischer Medien wollen die Musikpädagogen im 19. Jahrhundert vor schlechten musikalischen Umwelteinflüssen schützen.

Uneinigkeit besteht bei den Anhängern des Notensingens in der Frage der Ausprägung, die das Singen nach Noten annehmen kann und soll. Optimistisch hinsichtlich des Erfolges geben sich z.B. Zeller, Thomascik und Fichtner, die davon überzeugt sind, daß alle Kinder zum selbständigen Singen nach Noten

196 Fichtner o.J. [1893], S. 24
197 Sering 1872, S. 104; vgl. auch Drath 1865, S. 47 und Sering 1872, S. 105
198 Sering 1872, S. 104

zu befähigen sind und Noten mit der gleichen Leichtigkeit lesen und schreiben lernen werden, wie sie dies mit Buchstaben tun.[199] Vorsichtiger in der Einschätzung sind z.B. Pflüger, Schütze und Hoppe. F. W. Schütze gibt zu bedenken, daß das Singen nach Tonzeichen eine wesentlich komplexere Tätigkeit sei, als das Lesen nach Schriftzeichen, das Ziel des selbständigen Singens nach Tonzeichen sei in der Volksschule daher nicht zu erreichen.[200] W. Hoppe stellt das Erreichen des Zieles nicht in Frage und macht die Schwierigkeit der Notenschrift für den Mißerfolg verantwortlich. Um die Kinder zu großer Fertigkeit im Singen nach Tonzeichen zu bringen, müsse nur alles Unnötige und Erschwerende im Notensystem weggelassen werden.[201] Andere Pädagogen machen den Erfolg abhängig von der Art der Einführung des Notensystems.

Die Frage, wann mit dem Singen noch Noten begonnen werden soll, beantwortet Thomascik mit dem Verweis auf das Verlangen des Kindes. *Das Zeichen für den Bildungsgegenstand ist hier nur erst da zu geben, wo das Kind oder der Schüler im geistigen Erfassen derselben selbst einen äußeren Vermittler sucht.*[202] Sering macht den Beginn dagegen an konkreten Fertigkeiten fest. Wenn durch den Rechenunterricht die Bruchverhältnisse eingeführt und durch nach dem Gehör gelernte Lieder Anschauungen der Tonverhältnisse gewonnen sind, kann das Singen nach Noten eintreten. Vorher ist *die geistige Entwicklungsstufe des Kindes dieser Aufgabe nicht gewachsen.*[203]

Von Ambivalenz geprägt ist das Verhältnis E. Hentschels zum Singen nach Noten in seinen späteren Schriften. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die für ihn feststehende Tatsache, daß nicht alle Kinder das Ziel des Blattsingens erreichen, weil ihnen der erforderliche Grad an Tonanschauung fehlt, während sich alle Kinder durch Vorsingen und Vorspielen einen Schatz von Liedern und Chorälen erwerben können, da Tongedächtnis nach seiner Erfahrung bei allen Menschen vorhanden ist.[204] Dennoch lehnt Hentschel das Singen

199 Vgl. Zeller 1839, 1. Heft, S. 2; Thomascik o.J. [1849b], S. 6 und Fichtner o.J. [1893], S. 37

200 Schütze 1843, S. 33

201 Hoppe 1852a, S. 11

202 Thomascik o.J. [1849b], S. 4

203 Sering 1884a, S. 54

204 Vgl. [Hentschel] E. H. 1841b, S. 6; Hentschel 1844, S. 119/120 und Hentschel 1850, S. 568. In Harnischs *Volksschullehrer* plädiert er demgegenüber noch unbedingt für das Singen nach Noten. Den Übergang zum Notensingen will er nicht allmählich gestalten, sondern ab diesem Zeitpunkt das Einüben von Liedern nach dem Gehör

nach Noten nicht ab, sondern bezieht es etwa ab dem achten Lebensjahr in den Unterricht ein. Erleichterung beim Einüben und Wiederholen von Liedern durch Unterstützung des Gehörs durch das Auge und die freiere Tätigkeit der Kinder dabei, selbst wenn nur geringe Leistungsfähigkeit im Singen nach Noten besteht, werden von Hentschel durchaus als Vorzüge registriert. Die Kinder werden von der unbewältigten Aufgabe des Notenlernens nicht abgeschreckt, sondern sind für die Hilfe dankbar, die ihnen die optischen Zeichen bieten: *Sie fühlen sich nicht gedrückt durch das, was ihnen die Noten nicht sind, sondern im Gegentheil angenehm überrascht durch die Hülfe, welche jene ihnen wirklich gewähren. Und wie freuen sie sich, wenn der Sinn dieser Tonschrift, die anfangs so räthselhaft schien, ihnen nach und nach immer mehr aufgeht, in dem jedes Lied, wobei sie benutzt wird, von selbst zu ihrer Erklärung beiträgt!*[205]

Aus dem gleichen Grund wie Ernst Hentschel lehnt auch Carl Kehr die Vermittlung von Notenkenntnis nicht völlig ab, obwohl er sie in der Volksschule nicht für notwendig hält. Durch das Notensystem soll der Lehrer den Kindern Tonanschauung vermitteln, indem er zeigt, wie aufwärtssteigende Noten auch ein Aufsteigen der Stimme erfordern und umgekehrt.[206] Die Gehörauffassung wird somit durch das Auge unterstützt.

Vollkommen ablehnend steht A. O. Stiehler dem Singen nach Noten gegenüber. Auch er setzt bei der Beobachtung an, daß die meisten Kinder nicht in der Lage sind, Melodien vom Blatt zu singen, alle Kinder aber nach dem Gehör singen lernen können. Die Fähigkeit des Vom-Blatt-Singens ist für ihn nichts weiter als eine Reproduktion von Tonverbindungen, die während des Lebens aufgenommen werden. Kinder können nur schwer vom Blatt singen, weil sie noch keinen großen Melodievorrat haben. Das Argument, daß das Auge das Ohr unterstützen kann, hält vor ihm nicht stand, vielmehr hält er das Auge für ein völlig unnatürliches Organ zur Reproduktion von Tonschritten. *Wenn die Kinder tüchtig geübt werden, alle Melodien nur durchs Gehör aufzunehmen, so werden sie das viel schneller und leichter lernen, als mit Hilfe der Noten, wobei erst der Gesichtssinn zum Mittelglied gemacht wird, der mit Musik gar nichts zu tun hat.*[207] Das Gehör wird auf diese Weise geschärft und

---

ausschließen, um alle Kraft der Schüler auf das Notenlernen zu verwenden. Vgl. Hentschel 1825, S. 96/97

205 Hentschel 1850, S. 585

206 Vgl. Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 117/118

207 Stiehler 1890, S. 58; vgl. auch ebd., S. 53/54 und S. 55

verfeinert, die Lieder prägen sich dem Gedächtnis fester ein als beim Absingen nach Noten. Auch das Urteil der Kinder wird von Stiehler zur Begründung seiner Ablehnung herangezogen. Das Gehörsingen ist für ihn kein Einpauken, noch sei dabei Langeweile für die Kinder zu verspüren, während ihm Begeisterung beim Notenlernen noch nie begegnet sei; die Dankbarkeit der Kinder werde die Lehrer darüber belehren, ob seine Methode naturgemäß sei oder nicht.[208]

In Gesanglehren, die zum freien Singen nach Noten führen wollen, wird auch die Notation nach dem Gehör weiterhin praktiziert. Immer noch gilt sie als *das einzige Mittel, sich von der Stufe, welche die Kinder in der Tonanschauung wirklich erreicht haben, zu unterrichten, und sich vor zahllosen Täuschungen zu bewahren.*[209] Pflüger warnt allerdings davor, diese Notierübungen zu weit zu führen. Er möchte vielmehr, daß der Lehrer die nach dem Gehör erlernten Lieder an der Tafel notiert, damit die Kinder die Gestalt des Liedes vor ihren Augen entstehen sehen. Dadurch glaubt er, auch zum Erfassen unbekannter Melodien beizutragen.[210]

Um das Ziel des Singens nach Noten zu verwirklichen, werden zahlreiche Möglichkeiten und Wege erdacht, die dem Kind das Notenlernen erleichtern sollen.

Hentschel nimmt dem eigentlichen Singen nach Noten eine Art Vorbereitungsstufe vorweg. Die Schüler werden nicht konkret in das Tonsystem eingeführt, lernen z.B. nicht die Namen der Noten, werden aber mit der Notation in Grundzügen bekannt gemacht. Danach können sie z.B. die Hauptumrisse einer Melodie erkennen, sie sehen, wie die Noten und damit die Töne steigen und fallen etc. Hentschel will damit erreichen, daß die Lieder unter Anwendung des *Tontastsinnes* gelernt werden, der im Gegensatz zur vollen *Tonanschauung* häufig vorhanden sei.[211]

Nach und nach gemeinsam mit den Schülern die Grundlagen der Notation entwickeln wollen sowohl F. W. Schütze als auch B. Widmann. Notenlinien, Notenwerte und die Namen der Töne sollen nicht, wie oft üblich, in einer Stunde vorgeführt werden, sondern allmählich vor den Augen der Schüler entstehen. Ganz *elementarisch* müsse das Singen nach Noten betrieben und dar-

208 Ebd., S. 58 und 73
209 Hentschel 1850, S. 577
210 Vgl. Pflüger 1853, S. 54
211 Hentschel 1850, S. 588/589 und S. 568

gestellt werden, *so, daß der Lehrer mit den Kindern Alles gleichsam noch einmal entdeckt.*[212]

Einen eigenen Weg findet C. H. Hohmann. Er beginnt mit einer Note auf nur einer Notenlinie, zu der der zweite, höhere Ton hinzutritt. Mit der Einführung des dritten Tones werden die Linien auf zwei erweitert usw. Notenwerte und Pausen werden ebenso nach und nach einbezogen und gleich in größtenteils von Hohmann komponierten Liedern geübt. Durch seine Art der Einführung in das Notensystem, bei der die Noten zwar schon früh, aber zunächst nur als Erleichterung und Unterstützung zum Gehörsingen gebraucht werden, glaubt er, die Schüler zum Blattsingen führen zu können.[213]

Auch Lina Ramann und J. G. F. Pflüger führen nach und nach in die Notenschrift ein, indem sie die einzelnen Parameter getrennt erfassen lassen. Ramann beginnt mit der Tonhöhe. Den Kindern bekannte, einfache Melodien werden zunächst ohne Taktstriche und ohne Beachtung der Tondauern notiert. Erst wenn das Intervallgefühl gebildet ist und kleine Lieder aus dem Gedächtnis aufgeschrieben werden können, erfolgt auch die Einführung in die rhythmische Notation.[214] Pflüger beginnt im Gegensatz dazu mit der Notation des Rhythmus'. Er hält es für die Kinder zu verwirrend, wenn die Noten gleichzeitig als Zeichen für Rhythmik und Melodik auftreten. Beim Beginn mit der Aufzeichnung des Rhythmus' können die *verwirrenden fünf Notenlinien*[215] zunächst weggelassen werden. Außerdem kann das Kind mit dem Gehör die Länge der Töne leichter unterscheiden als deren Steigen und Fallen, weil sein Zahlensinn bei der Unterscheidung hilft, und was eher unterschieden werden kann, darf auch eher bezeichnet werden.[216]

Merksprüche helfen, wie schon bei Hering, auch weiterhin beim Behalten der Notennamen.[217] Auch Verse sollen beim Einprägen der Bezeichnungen und anderer Sachverhalte helfen, *denn es ist eine bekannte Sache, daß Aufgaben, welche Kinder nicht leicht behalten, schneller von ihnen gelernt werden, wenn man sie in Verse bringt.*[218] Dabei stört es nicht, daß die Verse womöglich

212 Schütze 1843, S. 93; vgl. auch Widmann 1868b, S. 60 und S. 63
213 Vgl. Hohmann 1842, II. Cursus, S. III; vgl. auch ebd., I. Cursus, S. III
214 Vgl. Ramann 1868, S. 112/113
215 Pflüger 1853, S. 25
216 Vgl. ebd., S. 24. Die Voranstellung des Rhythmus' gilt bei Pflüger nur bei der Einführung in das Notensystem, sonst laufen Rhythmik und Melodik nebeneinander her.
217 Drath benutzt z.B. u.a. den nur leicht veränderten Spruch Herings *Es geht heut durch Fleiß.* Drath 1865, S. 64
218 Wiseneder 1862, 1. Teil, S. 15

schwerer zu behalten sind als die Sachverhalte selbst und dem Kind darin auch seine Grenzen aufgezeigt werden:

*Die Linien zähl' von unten auf,*
*und e g h d f stell' drauf;*
*Lernst du die Zwischenräume drin,*
*Behalt' f a c e im Sinn.*
*Der Punkt darunter heißet d,*
*Den Punkt darüber nennt man g,*
*c steht als erste Note da,*
*Die letzte oben ist das a.*
*Für's Andre bin ich noch zu klein,*
*Doch werde ich erst größer sein,*
*Kommt mir das Lernen leichter an,*
*und alle Noten weiß ich dann.*[219]

Zur Beschreibung der Noten verwendet Hofmann von den Kindern gefundene Bilder: Eine halbe Note besteht aus *Ei* und *Stiehl*, die Viertelpause ist eine *Tabakspfeife*, die Achtelpause ein *Fleischer-Beilchen*[220]. Bezeichnungen, die mit den abstrakten Beschreibungen C. A. Zellers[221] den denkbar größten Kontrast bilden.

Neben der Frage um das Lernen von Noten steht die Diskussion um die Vereinfachung des traditionellen Notensystems oder seinen Ersatz durch andere optische Zeichen, die sich etwa Mitte des 19. Jahrhunderts weitgehend zugunsten der traditionellen Notation entscheidet, aber auch späterhin vereinzelt wieder aufgegriffen wird. Auch hier werden vielfältige Möglichkeiten erdacht, den Schülern das Erlernen des Singens nach Zeichen zu erleichtern. Ein weit verbreitetes Hilfsmittel ist das schon von Nina d'Aubigny verwendete 'Fingerklavier', das oft mit dem Gebrauch der Ziffern oder zumindest der Benennung durch Ziffern in Verbindung steht. Die fünf Finger einer Hand symbolisieren die fünf Notenlinien (z.B. Hoppe, Schilling, Thomascik) oder die Finger beider Hände deuten jeweils einen Ton an (z.B. Zeller, Kirschner). Das Treffen der Töne soll durch das Abzählen an den Fingern erleichtert werden, weil die Entfernung in Höhe und Tiefe zunächst an sinnlichen Gegenständen zum Bewußtsein gebracht wird.[222]

---

219 Ebd., S. 43/44
220 Hofmann 1882, S. 163.
221 Vgl. Kap. 4.1.2.3
222 Vgl. Thomascik o.J. [1849b], S. 8 und Kirschner 1816, S. 17

Im Mittelpunkt der Diskussion um neue Bezeichnungssysteme steht die Ziffernnotation.[223] Zahlreiche, sich zum Teil nur in Einzelheiten unterscheidende Möglichkeiten der Ziffernnotation werden entwickelt, die zum Teil, mehr oder weniger stark, Elemente des traditionellen Notensystems einbeziehen.

Während Anhänger der Ziffern (z.B. Koch und Schade) damit argumentieren, daß ihre Verwendung für die Bedürfnisse der Volksschule angemessen und ausreichend ist, lehnen sie Befürworter der traditionellen Notation gerade mit der Begründung ab, daß den Kindern damit der über die Schule hinausgehende Zugang zur Musik verwehrt wird. Die Grenzen der Ziffernnotation, z.B. bei Modulationen, die auch von den Anhängern der Ziffern nicht geleugnet werden, lassen sie nicht zum vollwertigen Ersatz für die Notenschrift werden. Dies führt in vielen Gesanglehren dazu, daß zwar zu Beginn des musikalischen Lernens mit Ziffern gearbeitet, später jedoch zur traditionellen Notenschrift übergegangen wird. Das damit den Kindern zugemutete Umdenken und Umlernen glaubt man durch die anfänglichen Vorteile der Arbeit mit Ziffern aufwiegen zu können.

Durch Singen nach Ziffern will man schneller zum Erfolg führen und den Kindern das Treffen der Töne erleichtern. Am häufigsten genannte Begründung dafür ist, daß den Kindern die Zahlen bereits bekannt sind und ihre Reihenfolge, im Gegensatz zum Alphabet, der tatsächlichen Folge der Noten entspricht. *Die Zahlnamen sind dem Kinde geläufig und ihre natürliche Reihenfolge, die, wie sich das von selbst versteht, auch bei den Tönen keine andere ist, ist ihm genau bekannt ... Diese Vortheile gewähren hier die Noten der beschränkten Tonanschauung des Kindes nicht.*[224]

---

223 Schon vorher werden in der Schule einzelne Versuche zur Verwendung von Ziffern im Gesangunterricht gemacht. Um 1800 entwickelt Horstig eine auf dem Prinzip der Relativität basierende Ziffernschrift, die Anklänge an die Ziffernschrift Rousseaus zeigt, ein Jahr später veröffentlicht er ein *Taschenbuch für Sänger und Organisten* in Ziffern. Vgl. Noll 1960, S. 115/116; Schipke 1913, Anm. 169, S. 78 und Schünemann 1968, S. 319. Angeregt wird er neben Rousseau von J. A. P. Schulz, der bereits 1786 eine Ziffernschrift erfunden hat, die ebenfalls in ihren Grundzügen mit der Rousseaus übereinstimmt. Der Grund für diese Erfindung ist jedoch nicht die Suche nach Vereinfachung, sondern die Reduzierung von Druckkosten für Partituren. Vgl. Wolf, J.: *Handbuch der Notationskunde.* Band II, S. 395. Referiert nach Noll 1960, S. 115; vgl. dazu auch Schünemann 1968, S. 319.
Von Nina d'Aubigny von Engelbrunner werden Ziffern bereits für den frühen Unterricht befürwortet. Vgl. d'Aubigny 1982, S. 130

224 Pflüger 1853, S. 15; vgl. auch Koch 1817, S. 20; Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 1, S. 213; Helm 1885, S. 191 und Fichtner o.J. [1893], S. 41/42

Wesentlicher erscheint das Argument, daß die Zahlen die Tonverhältnisse unmittelbarer andeuten und daher das Singen nach Ziffern leichter als das nach Noten zu erlernen ist. Die Tonentfernungen würden durch Ziffern anschaulicher dargestellt und den Kindern so zur klareren Erkenntnis gebracht.[225] Diese Anschaulichkeit wird von T. Braun auch dafür verantwortlich gemacht, daß Kinder nach der Ziffernmethode in früherem Alter als nach Noten selbständig treffen lernen könnten, während die Selbständigkeit wiederum die Lust und den Eifer der Kinder erhalte und sie zur Überwindung sich neu bietender Schwierigkeiten antreibe.[226]

Das Argument der Anschaulichkeit wird von Zifferngegnern bestritten. Die Auffassung der Tonverhältnisse lasse sich durch Noten klarer veranschaulichen, das Kind könne in der Notenform die Tondauer und in der Notenstellung die Tonbewegung erkennen;[227] während bei den Ziffern die Anzahl der dazwischenliegenden Töne erst berechnet werden müsse, habe der Schüler sie bei der traditionellen Notation schon vor Augen.[228] Dies gilt nach Meinung Hentschels auch dann, wenn die Schüler sich an den Noten mehr nach dem Gefühl entlangtasten, als sie deutlich zu erkennen, also gerade für jüngere Kinder: *Die Notenschrift ... malt ihm die Tonverhältnisse, er darf nur die Augen aufthun, um sogleich wenigstens den Hauptumriß einer Melodie zu erkennen. Und welche Hülfe gewährt solche Veranschaulichung einer Melodie für das Behalten derselben! ... Die Ziffern dagegen gewähren diese Hülfe nicht. Eine Ziffernreihe sieht aus wie die andere*[229].

Ein weiterer Vorzug der relativen Ziffernschrift, die Tatsache, daß das Einüben mehrerer Tonarten erspart wird, wird von J. G. Fischer durch ein auf Kinder bezogenes, in diesem Zusammenhang etwas überraschend wirkendes Argument entkräftet: *Uebrigens ist die Erlernung und Einübung der sechs leichtesten Tonarten ... sehr leicht ... Welche Freude macht es den Kindern nach der Normal-Durtonart mit Hülfe der allgemeinen Tonleiter die von G-Dur und F-Dur zu finden. Sie haben sogar zu ihrem Vergnügen die von E-Dur und H-Dur aufgefunden. Auch das Kind sehnt sich in seinem innersten Wesen nach nichts mehr, als nach Consequenz.*[230]

---

225 Pflüger 1853, S. 13-15; vgl. auch Koch 1817, S. 18/19; Helm 1885, S. 191 und Thomascik o.J. [1849b], S. 7
226 Braun 1883, S. 60/61
227 Ax 1897, S. 39
228 Salomon 1820, S. 27
229 Hentschel 1850, S. 570-571
230 Fischer 1836, S. 167

Das Ergebnis der Kontroverse um traditionelle oder Ziffernnotation läßt sich mit einer Feststellung zusammenfassen, die schon 1817 getroffen wird: *Es läßt sich nicht leugnen, daß durch die Ziffer beym Gesangunterricht in Volksschulen sehr viel Zeit, Raum und Kosten erspart werden; - daß die Kinder schneller vorwärts kommen ... und - daß man bei ganz einfachen Volksliedern damit ausreicht. Dagegen wird die Tonkunst durch die Zifferbezeichnung in sehr enge und dürftige Grenzen eingeschränkt; - wird sich über die ersten Anfangsgründe kaum erheben; - und bei einem weitern Vorwärtsschreiten aus einer Verlegenheit in die andere kommen.*[231] Das Ende der Zifferneuphorie scheint damit schon besiegelt.

### 4.2.3 Methodische Details und ihre Begründung über Fähigkeiten des Kindes

Um den *Schatz in der Kindesnatur*[232] heben zu können, versuchen die Methodiker verstärkt, auf das Kind, seine Natur, seine Fähigkeiten und Vorlieben Rücksicht zu nehmen. Ähnlich wie bei der Diskussion zum Beginn mit Liedern oder Elementarübungen oder der Frage um das Notenlernen werden auch andere methodische Prinzipien im Hinblick darauf begründet. Weiterhin dienen die Berufung auf eigene Erfahrungen und Beobachtungen, die Ableitung der Methode aus eigenen Studien und Versuchen als Gradmesser und Beweis für die Umsetzbarkeit im Unterricht und die Orientierung am Kind.

Regeln, die auf die Notwendigkeit hinweisen, den Unterricht *auf eine der kindlichen Fassungskraft angemessene Weise*[233], *dem Standpunkte des Schülers ... gemäß ... und zwar dem eben gegenwärtigen Standpunkte*[234], *der Kraft des Kindes entsprechen*[d][235] oder Klagen darüber, daß der Unterricht nirgends *dem Alter und den Kräften der jungen Schüler angemessen*[236], *den Kindern auch die einzelnen Dinge meist nicht auf die rechte, d.h. ihrem Fassungsvermögen angemessene Art und durch die Mittel gelehrt werden, die ihnen die Er-*

231 [Koch]: Rezension des *Aufrufs an Freunde des Gesangunterrichts in Volksschulen, über die beste Bezeichnung der Tonziffern sich zu vereinigen.* In: *Ergänz. Bl. der A. Lit. Zeit.* 1817. Febr.,S. 98. Zitiert nach Koch 1817, S. 20

232 Hentschel 1841a, S. 4

233 Schütze 1843, S. VI

234 Schilling 1851, S. 84

235 Sering 1884a, S. 22

236 Mainzer o.J. [1837], S. V

*kenntniß und Auffassung derselben erleichtert*[237], durchziehen die methodische Literatur. Der Grundsatz, daß von den Kindern weder zu viel noch zu wenig gefordert werden soll, sondern ihre Kräfte vollständig in Anspruch genommen werden müssen, gilt noch immer.[238]

Die sich daraus ergebende Forderung an die Lehrer, daß sie die kindliche Entwicklung kennen und nicht nur ihr Fach beherrschen müssen, wird ganz konkret gestellt: *Gesetzt, es wäre Jemand ein ausgezeichnet guter Sänger, er verstünde aber nicht den Singstoff auf eine der kindlichen Fassungskraft gemäße Weise zu behandeln; es sei ihm unbekannt, wie durch die einzelnen Übungskreise die Kraft des Lernenden stufenweis sich ausbilden soll; wo die kindliche Kraft durch Lehrerhülfe zu unterstützen, und wo sie zur größern Erstarkung sich selbst überlassen sei u.s.w.; so wäre er nicht geschickt, Gesanglehrer der Jugend zu sein.*[239]

Zwar wird in vielen Gesanglehren auf deren Orientierung am Kind hingewiesen, es gibt aber auch Schriften, die nicht zwischen dem Unterrichten von Kindern und Erwachsenen unterscheiden. Silcher verfaßt z.B. eine *Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen und Singchöre*, die sowohl für den Unterricht mit Kindern als auch für den Gebrauch mit Erwachsenen bestimmt ist, und auch G. Schilling weist in der *Allgemeinen Volksmusiklehre* Schule und Vereinen die gleichen Aufgaben zu und trennt in seiner Darstellung meist nicht zwischen Kindern und Erwachsenen.

Auch Sachzwänge spielen bei der Anordnung der Lerninhalte eine Rolle. Hientzsch entscheidet sich, nachdem der erste Teil seines Hauptlehrganges absolviert ist, nicht sofort den melodischen oder rhythmischen Kursus fortzusetzen, sondern auf das *Bedürfnis der Landschulen* Rücksicht zu nehmen und Choräle singen zu lassen, denn ... *die Kinder sollen, sobald es ihr Alter erlaubt, in der Kirche mitsingen; sie sollen auch zu Hause, wenn die Eltern des Morgens oder Abends, oder des Sonntags zu ihrer Erbauung ein Lied singen, mitsingen. Hierauf muß in einer Volksschule Rücksicht genommen werden, wie denn überhaupt das Bedürfnis und der nächste Gebrauch einer Kenntniß und Fertigkeit in einer solchen immer die Leitsterne sein und bleiben müssen.*[240]

---

237 Schilling 1851, S. 300
238 Vgl. Fischer 1836, S. XI und Schilling 1851, S. 300
239 Schütze 1843, S. 18/19
240 Hientzsch 1832-35, Bd.7, S. 153

### 4.2.3.1 Einführung der musikalischen Parameter

Eines der verbreitetsten methodischen Prinzipien ist über das ganze 19. Jahrhundert die getrennte Einführung der Parameter. Die Melodik wird nach und nach immer häufiger zum ersten Bestandteil (z.B. bei Koch, Hientzsch, Hoppe, Mainzer, Schade, Erk, Fichtner, Zeller 1839, im Gegensatz zu seiner ersten Gesanglehre), der Beginn mit der Einführung des Rhythmus' (z.B. noch bei Hering, Kübler, Sering) tritt zurück. Diese Entwicklung wird selten begründet, läßt sich nur aus den Gesanglehren ablesen.[241]

Bei der Rechtfertigung, weshalb die Parameter getrennt eingeführt werden, stützt man sich nicht mehr nur auf die immer noch üblichen Schlagworte 'naturgemäße Methode', 'vom Leichten zum Schweren' und 'vom Einfachen zum Zusammengesetzten',[242] sondern geht auch vom Kind aus. Hientzsch bezieht sich auf das Prinzip, Kindern den Unterricht so leicht wie möglich zu machen, und leitet daraus die Forderung nach getrennter Einführung der Elemente gerade für den Anfangsunterricht ab.[243] O. Fichtner glaubt die Kinder zu überfordern, wenn sie bei Treffübungen gleichzeitig auf den Rhythmus achten sollen.[244] Die ausführlichste Begründung findet sich bei F. W. Sering. Ein Lied, bestehend aus Wort und Ton, korrekt vorzutragen ist für das Kind im ersten Gesangunterricht eine zu komplexe Aufgabe. Wort und Ton müssen daher zunächst für sich allein betrachtet werden. Zwar liegt das Wort dem Kind näher als der Ton, aber da die sprachliche Vorbereitung auf dieser Stufe vom Sprachunterricht übernommen wird, kann der Gesangunterricht zunächst den Ton in Betracht ziehen. Auch hier ist jedoch die Auffassung und Ausführung eines einzelnen Tones hinsichtlich korrekter Zeitdauer, Stärke und Höhe für

---

241 Eine Begründung findet sich z.B. bei Fichtner, der mit Treffübungen beginnt und die rhythmischen Übungen zurückstellt, bis durch den Rechenunterricht das Verständnis des Teilens herbeigeführt wird, das die rhythmischen Übungen fördern kann. Den Beginn mit der Einführung der Rhythmik bei Nägeli findet er dennoch schlüssig, da dieser erst mit zehnjährigen Kindern den Gesangunterricht beginnt. Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 55 und 56. Sering dagegen argumentiert gegensätzlich. Seine Begründung erinnert an die Nägelis: Die Zeitdauer eines Tones nach der Notenform könne auch von dem schwächsten Schüler aufgefaßt werden, weil die Auffassung mit dem jedem Kind geläufigen Zählen unterstützt werden könne. Sering 1884a, S. 62.
Eine Erklärung für den Vorrang der Melodik ist die Verwurzelung vieler Musikpädagogen in einem gefühlsästhetischen Musikverständnis. Vgl. Nolte 1982, S. 25

242 Das Auffinden und Einhalten der korrekten Stufenfolge gilt aber weiterhin als Schlüssel zum Erfolg.

243 Vgl. Hientzsch 1829/30, Bd. 2, S. 206

244 Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 55

das Kind viel zu schwer und bedarf vorbereitender Übungen, bei denen jede Eigenschaft getrennt betrachtet wird.[245]

Konsens herrscht weitgehend darüber, daß frühzeitig Verbindungen zwischen den Parametern hergestellt werden müssen. Daher erscheint es um so verwunderlicher, daß immer wieder mit Nachdruck gerade auf diesen Punkt hingewiesen wird. Die Kindesnatur und das Wesen der Musik dienen zum doppelten Beweis. Dem sich gleichmäßig nach allen Seiten hin entwickelnden Kind ist das lange Getrennthalten der Elemente nicht angemessen, es bedarf komplexer musikalischer Gebilde.[246]

Völlig gegen eine getrennte Einführung stellt sich A. O. Stiehler, der über die Gefühlswelt der Kinder zu seinem ablehnenden Urteil kommt. Die getrennte Ausbildung verschiedener *Reihen* fördere nur das technische Singen, nicht aber das Gefühl und den Gefühlsausdruck.[247] Der Grund liegt in der für ihn feststehenden Tatsache, daß das Kind nicht genug seelische Verknüpfungskraft hat, um getrennt eingeführte *Reihen* zu vereinen. Darüber hinaus vermögen einzelne Töne im Kind kein nachhaltiges Interesse zu erregen. Stiehler versucht dies auch psychologisch zu erklären. *Abstraktes ohne Beziehung auf Konkretes erregt überhaupt nie Interesse, denn es findet in der Seele des Kindes wenig Gleichartiges vor, es bleibt dem anschaulichen, sinnfälligen Inhalte der Kinderseele fremd.*[248]

Da die getrennte Einführung der Parameter durch das gesamte 19. Jahrhundert hinweg vielfach selbstverständliches Prinzip bleibt, ist es nicht verwunderlich, daß sich methodische Anmerkungen besonders häufig zu diesem Bereich finden. Das Nachdenken, wie das Kind in die einzelnen Teile eingeführt werden kann, spielt in den Gesanglehren eine zentrale Rolle. Wesentlich stärker als der Bereich der Rhythmik wird der Bereich der Melodik betrachtet und mit Anmerkungen versehen.

F. W. Schütze beschreibt einfühlsam und detailliert die Probleme, die das Kind beim Nachsingen einer, wenn auch nur kurzen, Tonfolge zu bewältigen hat: *Man erwäge nur, welche Anforderungen die folgenden Uebungen an die Kinder machen. Wenn ihnen z.B. die drei Töne g', a', h' vorgespielt sind, so müssen sie jeden dieser Töne in seiner wahren Tonhöhe festhalten, und wenn sie g' singen, so muß ihnen der Klang von a' und h', und wenn sie a' singen,*

245 Vgl. Sering 1884a, S. 30
246 Vgl. z.B. Hentschel 1850, S. 575; Hoppe 1852a, S. 10 und Drath 1865, S. 54
247 Stiehler 1890, S. 66
248 Ebd., S. 80

*noch der von h' vorschweben. Während so aber nach der einen Seite hin die Tonvorstellungskraft bethätigt ist, müssen sie andererseits die Singorgane verschieden stellen, so daß nach g' sogleich a', nach a' sogleich h' richtig zum Vorschein kommt.*[249] Der Beginn der melodischen Übungen mit nur einem Ton, der in vielen Gesanglehren praktiziert wird, vermeidet diese Schwierigkeiten. Nach Ansicht O. Fichtners wird das Kind, indem durch das Nachsingen nur eines Tones wenig von ihm verlangt wird, überhaupt erst zum Singen ermutigt.[250]

Auf ein anderes Problem des melodischen Lernens wird ebenfalls von Fichtner hingewiesen: die Tatsache, daß sich Kinder die bildlichen Begriffe 'hoch' und 'tief' im Zusammenhang mit Tönen erst aneignen müssen.[251]

Eine zentrale Frage im Bereich der Melodik ist, ob von den Tönen der Tonleiter oder des Dreiklangs auszugehen ist. Zeller, der bereits 1810 in den *Elementen der Musik* vom Dreiklang ausgeht und dies 1839 in seiner *Kleinen Gesanglehre für Volksschulen* beibehält, erfährt mehr und mehr Nachahmung. Für die Prämisse, daß der Dreiklang vom Kind leichter aufgefaßt wird als die Tonleiter, werden verschiedene Erklärungen gefunden. Die Reinheit und Vollkommenheit der Tonverhältnisse und die leichtere Unterscheidung und Nachahmung größerer Intervalle[252] sind zwei Argumente, die auf der Meßbarkeit der Tonverhältnisse beruhen. Die Natur, wiederum sowohl die der Sache als auch die des Kindes, ist, wie schon häufig, die andere Begründung: Im Gegensatz zur Tonleiter, die Produkt der musikalischen Entwicklung einzelner Völker ist, sind die Dreiklangstöne von der Natur vor-, aber auch fast jedem Menschen mitgegebene Tonverhältnisse.[253] Sie stehen *dem kindlichen Naturohr näher als die Tonleiter*, sind scheinbar die *Naturtöne* der menschlichen Stimme.[254]

Ebenfalls auf die Natur bzw. die natürliche Entwicklung beruft sich Thomascik, sie führt für ihn aber zur Tonleiter, da sie *das, aller Musik und allem Gesange zum Grunde liegende, Urlied ist* und daher auch *dem Geiste und Organe als dieser allgemeine feste Ausgangspunkt und als die feste, aber auch*

249 Schütze 1843, S. 49
250 Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 43
251 Vgl. ebd.
252 Vgl Horstig 1829, S. 218 und Fichtner o.J. [1893], S. 41
253 Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 40 und Fischer 1831, S. 19
254 Drath 1865, S. 50 und Schütze 1843, S. 51

*zugleich lebendige Basis der desfalligen Bildungs-Entwicklung gegeben werden* muß.[255]

Um das Treffen größerer Intervalle zu üben, wird vielfach auf einen bereits von Maier verwendeten Kunstgriff verwiesen. Der Lehrer oder die Kinder singen die zu überspringenden Töne zunächst leise mit. Beim Treffen ohne Zwischentöne werden sie sich dieser dann trotzdem bewußt bleiben und die Tonabstände richtig erfassen.

Bei der Aneignung der Intervalle lehnt O. Fichtner deren Ableitung aus bekannten Liedanfängen ab und verlangt mechanische und gedächtnismäßige Einprägung, damit sie den Kindern schneller verfügbar seien.[256] A. O. Stiehler dagegen verweist auf eine gegenteilige Beobachtung: *Ich habe sehr oft die Erfahrung gemacht, daß die Kinder das Signal der Feuerwehr oder das Posthorn oder den Glockenklang ganz tonrein nachsingen, während sie dieselben Intervalle, wenn sie der Lehrer ohne anschauliche Beziehung - vielleicht auf la, la - giebt, oft nicht treffen.*[257]

Auf eine ähnliche Erfahrung scheint sich Friedrich Braun zu stützen, der bereits 1826 *melodische Hauptformen* wie den *Paukenschlag* oder den *Flügelhornruf*, unterlegt mit Texten, als Vorübung zur Liederstufe verwendet.[258] Ein vergleichbares Verfahren findet sich bei Hoppe. Auswendig gelernte *melodische Grundformen* werden mit Namen versehen, die hier allerdings weniger bildhaft sind. Diese Grundformen sollen später das Treffen der Intervalle erleichtern.[259]

Gegenüber den zahlreichen Anmerkungen zur Melodik sind die zum rhythmischen Bereich sehr spärlich. Die rhythmischen Übungen, vorwiegend charakterisiert durch Messen, Zählen und Taktieren, werden in Beziehung zum Rechenunterricht gebracht. So verweist J. G. Hientzsch z.B. darauf, daß die Kinder ins Bruchrechnen eingeführt worden sein müssen, bevor sie in die Verhältnisse der Tondauern eingeführt werden.[260] In fast allen Gesanglehren wird mit einem längeren Notenwert begonnen, der nach und nach zerteilt und mit

255 Thomascik o.J. [1849b], S. 6; vgl. auch ebd., S. 7
256 Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 50
257 Stiehler 1890, S. 7
258 Braun, F.: *Kurze Anweisung für Schullehrer und Cantoren zur zweckmäßigen Betreibung des Gesangunterrichtes.* Coblenz 1828. Referiert nach Widmann 1872, S. 61
259 Vgl. Hoppe 1852a, S. 24/25
260 Vgl. Hientzsch 1832-35, Bd. 9, S. 173

den kleineren Werten in Beziehung gesetzt wird. Dieses fast überall selbstverständliche Verfahren wird nur von Sering damit kommentiert, daß die größere Zeitdauer dem Kind die erforderliche Zeit lasse, den Ton gut aufzufassen.[261]

Durch Zählen und Taktieren wird allgemein versucht, rhythmisches und metrisches Gefühl der Kinder zu bilden. Die Bewegung des Körpers ist eine seltene Ausnahme. Ein Hinweis auf den Einsatz von Bewegungen zur Unterstützung des rhythmischen und metrischen Lernens findet sich bei Thomascik: *Was die erste Grund-Rhythmik oder den Takt für die ersten technischen Gesang-Uebungen anbelangt, so wird auch hier zunächst das erste nöthige tatsächlich zum Bewußtsein und zur Anwendung gebracht. Das Kind lernt den Körper und seine Hauptglieder strenge nach dem Takte bewegen ... So wird der Takt und Rhythmus der Musik und hier des Gesanges von vorneherein so entschieden dem ganzen Wesen des Menschen zur Habilität gebracht, wie dies in der Beziehung für seine ganze desfällige Bildung entscheidend ist.*[262] Hientzsch, der den Kindern die Zeiteinteilung durch Erinnerungen an Handlungen wie z.B. Dreschen, Klopfen oder Schlagen veranschaulichen will, läßt ihnen das Schreiten mit den Füßen vorführen.[263]

Noch selbstverständlicher als die Einführung des rhythmischen Bereichs wird die der Dynamik gehandhabt, über die selten reflektiert wird. Fast überall werden drei Tonstärken (p, m, f) gleichzeitig bzw. im Vergleich eingeführt.

Der Bereich der Harmonik wird in den nach Elementen trennenden Gesanglehren nicht als eigenständiger Bestandteil der Musik eingestuft, hier wirkt Nägelis Auffassung besonders stark nach. Harmonische Erfahrungen werden durch mehrstimmiges Singen erworben. *Wir versäumen nun das harmonische Element auch nicht ganz, glauben aber für dasselbe durch Einführung des zweistimmigen Gesanges und durch harmonische Begleitung der Choralmelodien genug gethan zu haben*[264] ist eine Aussage, die nicht nur die Meinung F. W. Schützes repräsentiert.

Nur selten wird der sprachliche Bereich noch in methodisch aufgebauten Übungen mit Lauten und Silben vorbereitet (z.B. bei Hoppe, Zeller und Fichtner), sondern meist gleich als unterlegter Text in die rhythmisch-melodischen Übungen einbezogen. Fichtner möchte in der Reihenfolge der Übungen der

261 Vgl. Sering 1884a, S. 35 und S. 62
262 Thomascik o.J. [1849b], S. 8
263 Vgl. Hientzsch 1829/30, Bd. 2, S. 213
264 Schütze 1843, S. 36/37

sprachlichen Entwicklung des Säuglings folgen,[265] die das Grundschulkind allerdings schon längst hinter sich gelassen hat.

#### 4.2.3.2 Gewichtung von Übungen und Liedern und Verknüpfung oder Trennung von Übungs- und Liederkurs

Die Notwendigkeit vorbereitender und unterstützender Übungen wird selten, dann aber sehr heftig bestritten. Einer der Gegner jeglicher Übungen ist A. O. Stiehler: *Das nach Leben dürstende, unschuldige, reine, frisch aufatmende Kindergemüt mit solchen erbärmlichen pädagogischen Hirngespinsten vollpfropfen zu wollen, ist eine Sünde - nicht nur eine pädagogische - gegen die das Nudeln der Gänse noch der reine Samariterdienst ist.*[266]

Schon fast fünzig Jahre früher wird eine ähnliche Position vertreten: *Hinweg also mit allem Taktschlagen und Tonprobiren mit der Violine und Skala, kurz mit Allem, was in den Kindern auch nur im Entferntesten dem Gedanken Raum geben könnte, als komme hier etwas Unterrichtliches vor, oder sei es auf etwas Kunstmäßiges abgesehen; hier ist das kindliche Herz die einzige Seite, die zu berühren ist.*[267] Wie bei Stiehler kommt es auch hier einzig auf das Gefühl an.

Bei anderen Musikpädagogen stellt sich dagegen die Frage nach der Gewichtung von Übungen und Liedern und nach deren Verknüpfung oder Trennung. Der von Natorp vorgegebene Weg verbindet Übungen mit Liedern, das Gelernte wird möglichst bald in Singzeilen oder Liedern angewendet. Das Kind sieht, welchen Zweck die Übungen haben; es besteht nicht die Gefahr, die Fassungskraft der Kinder durch die Lieder zu überfordern.[268]

Eine andere Bestrebung ist es, nicht die Lieder von den Übungen abhängig zu machen, sondern umgekehrt, Übungen und theoretischen Stoff aus den Liedern zu entnehmen oder abzuleiten. Pflüger schlägt dies vor, um bei der Liedauswahl nicht von vorausgegangenen Elementarübungen abhängig zu sein, *wodurch der frische, fröhliche Kindersinn beengt, und es überhaupt unmöglich*

265 Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 74 ff.

266 Stiehler 1890, S. 56/57. Auch die Methode, schwierige Stellen aus Liedern herauszunehmen und daraus Elementar- und Treffübungen zusammenzustellen, lehnt er ab, da er sicher ist, daß schwierige Tonschritte innerhalb einer Melodie besser und leichter aufgenommen werden als isolierte Intervalle. Vgl. ebd., S. 57

267 Handel: *Über einige noch hier und da sich findende Schulmängel. Ein Wort der Erfahrung.* Neiße und Leipzig. Zitiert nach Jacob 1842, S. 69 (dort ohne Jahres- und Seitenangabe)

268 Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 4 und Mainzer o.J. [1837], S. XIX

*wird, durch eine freie Auswahl der Lieder dem Gemüthsleben des Kindes und allem dem, was dasselbe im Lied ergreifen und bewegen kann, Rechnung zu tragen.*[269] Auch L. Ramann wird durch die Rücksicht auf das Gemüt der Kinder bewogen, den Anschluß der Übungen an das Lied anzuregen. Es geht ihr darum, die Lebendigkeit der Lieder in die Übungen hineinzutragen: *Es ist überhaupt stark zu betonen, daß im Kindesalter das, was nur Mechanik ist, ferngehalten werden und der Unterricht diese insofern fortgesetzt überwinden muß, als sie aus der Stimmung und dem Inhalt hervorzugehen, wenigstens sich an ihn anzuknüpfen hat, und von da belebt und beseelt unmittelbar zur Darstellung geistigen Lebens sich schafft, während sie umgekehrt - weil mechanisch todt - dieses abstumpft.*[270] Auch der theoretische Unterricht, der für Ramann bis zum 14. Lebensjahr noch nicht systematisch und regelmäßig sein kann, muß im Volksschulalter unmittelbar aus dem zu übenden Gesangstück hervorgehen.[271]

Nicht das Gemüt, sondern das Interesse des Kindes gibt für J. Helm den Ausschlag, vom Lied auszugehen. *Der alleinstehende Ton ist ebensowenig, wie der alleinstehende Buchstabe und Laut geeignet, das Interesse des Kindes wach zu rufen. Nur die Tonverbindung, und zwar die natürliche und doch kunstgerechte, ist imstande, das unwillkürliche Wohlgefallen zu erregen und nur durch Tonverbindungen wird der musikalische Gedankenkreis bereichert.*[272] Wenn vom Lied ausgegangen wird, können seine einzelnen Elemente durchaus zum Gegenstand der unterrichtlichen Behandlung und der kindlichen Betrachtung gemacht werden, denn sie erscheinen nicht alleinstehend, sondern als Bestandteile des *liebgewordenen Ganzen*[273], wodurch ihnen Interesse und Aufmerksamkeit des Kindes gesichert sind.

Diesem Punkt widerspricht Sering, der die Wirkung des Liedes auf das Kind durch dessen Auseinandergliederung geschwächt sieht: *Das Lied zum Gegenstande so zersetzender Betrachtungen zu machen, wie sie notwendig eintreten müssen, wenn wir das Lied zum Ausgangspunkte des Unterrichts im Singen nach Noten wählen, legt die zerstörende, nicht aufbauende Hand an diese schönen poetischen Gebilde und schwächt die Unmittelbarkeit der Einwirkung auf das Kindesherz.*[274]

---

269 Pflüger 1853, S. VI
270 Ramann 1868, S. 111
271 Vgl. ebd., S. 114
272 Helm 1885, S. 186
273 Ebd., S. 187
274 Sering 1884a, S. 57

Weiterer Grund für die Ablehnung des Liedes als Ausgangspunkt ist seine Befürchtung, die Stufenfolge nicht einhalten zu können. Die Ordnung des Stoffes muß die Fassungskraft des Kindes berücksichtigen, Lieder gestatten jedoch nicht eine in jeder Beziehung befriedigende Reihenfolge. Dennoch bildet das Lied den Mittelpunkt seiner Bestrebungen, alle Übungen müssen möglichst bald in das Lied münden und haben nur Wert, wenn sie zur Ausrüstung für das Liedersingen beitragen.[275]

Ähnliche Begründungen, wie sie für die Ableitung der Übungen aus den Liedern verwendet werden, werden für die Trennung von Elementar- und Liederkurs benutzt. Die freie, von den Übungen unabhängige Auswahl der Lieder bildet das wesentlichste Kriterium. Die Lieder können auf diese Weise dem Gemüt der Kinder und den Bedürfnissen des schulischen und kirchlichen Lebens angepaßt werden. *Es zeigt sich nämlich die Unmöglichkeit, für alle Stufen des lange bei den Elementen verharrenden, nur langsam, weil lückenlos, von Stufe zu Stufe aufsteigendes Elementar-Kursus so viele Lieder von unbezweifelter Schönheit zu finden, daß auch das Leben des Kindes nach allen Seiten hin bedacht werden kann.*[276] Alles im Elementarkurs erworbene Können wird im Liederkurs verwendet. Durch die getrennte Führung von Elementar- und Liederkurs können fast alle musikalischen Kräfte des Kindes von Anfang an gefördert werden. Ohr und Stimme werden gebildet, Tongedächtnis und Auffassungskraft gestärkt und das Gemüt genährt.[277]

Der Einwand, daß die abgesonderten Übungen für die Kinder langweilig und reizlos sind, wird von F. W. Schütze und E. Hentschel durch gegenteilige Erfahrungen entkräftet. Die Freude, die Schütze bei den Übungen an den Kindern entdeckt, erklärt Hentschel mit der durch die Übungen bewirkten Kraftsteigerung, eine Erklärung, wie sie ähnlich von Pfeiffer und Nägeli in ihrer *Gesangbildungslehre* gegeben wird. *Jede Kraftübung, wenn sie naturgemäß geleitet wird, und wenn sie das Bewußtsein der Kraftsteigerung zur Folge hat, ist von hohem Reize für das Kind, sei der Gegenstand auch von ganz abstracter Art.*[278] Im übrigen merkten die Schüler, wie ihnen diese Übungen beim Lernen

275 Vgl. ebd.

276 Hentschel 1850, S. 567. Fast wörtlich wird dieses Argument 15 Jahre später von Drath wiederholt, der noch stärker auf die Kirchenbezogenheit verweist. Vgl. Drath 1865, S. 53/54; vgl. auch Drath 1865, S. 47 und S. 60 und Schütze 1843, S. 37

277 Vgl. Schütze 1843, S. 37

278 Hentschel 1841a, S. 8; vgl. auch Schütze 1843, S. 56

der Lieder zustatten kämen.[279] Sie werden also motiviert durch den Nutzen, den sie ziehen.

#### 4.2.3.3 Methodische Prinzipien

Neben der getrennten Einführung der Parameter bleiben auch andere von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli und ihren unmittelbaren Nachfolgern verwendete methodische Prinzipien im Verlauf des 19. Jahrhunderts erhalten.

Die Meinung, daß Kinder am Anfang des Lernens flüchtig und mit geringer Reflexion auffassen,[280] wird von den wenigsten Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts geteilt. Das Bewußtmachen und Besprechen des Stoffes, das Einsichtigmachen von Lernschritten findet sich häufig in den Gesanglehren.

*Alles, was Verstandessache ist, muß, soweit es den Kindern zugänglich ist, zum Bewußtsein gebracht und ausgesprochen werden.*[281] Diese Aussage Ernst Hentschels bezieht sich auf das Besprechen des Gesungenen oder Vorgesungenen. Wenn Tun und Erklärung, Singen und Fragen darüber abwechseln, gestaltet sich für Kinder der Unterricht lebhaft und interessant.[282] Gustav Schilling hält dieses methodische Prinzip nicht für schwer und weitläufig, denn das Kind will Grund und Ursache aller Sachverhalte wissen, wenn es leicht auffassen soll, und *eben weil das Kind den Dingen auf den Grund sieht, faßt es sie weit leichter schneller und sicherer auf*[283].

Das Prinzip des Bewußtmachens bezieht sich nicht nur auf das Besprechen musikalischer Vorgänge, J. Helm läßt z.B. auch die gelernten Lieder von den Kindern des ersten Schuljahres bewußt einordnen: *Wir haben gelernt: fünf Tierlieder, ein Jägerlied, ein Soldatenlied, ein Müllerlied, ein Frühlingslied und drei Lieder vom lieben Gott.*[284]

Auch über den Aufbau und die Absichten des Unterrichts werden die Kinder informiert. Mainzer versucht, den Kindern in einem eigenen Vorwort seine Methode zu erläutern und Helm, der die Formalstufen Herbarts auf den Gesangunterricht anwendet, verlangt, daß die Stufe der Analyse stets von der

279 Hentschel 1841a, S. 8/9
280 Vgl. Kirschner 1816, S. 15
281 Hentschel 1850, S. 589
282 Vgl. Hientzsch 1827, S. 56
283 Schilling 1851, S. 300
284 Helm 1885, S. 207/208

Aufstellung des Zieles ausgeht. Diesem muß eine konkrete Fassung gegeben werden, damit es die Aufmerksamkeit erregt. Für das erste Schuljahr, in dem die Textanalyse das Hauptgewicht bekommt, bedeutet dies, daß den Kindern bei jedem neuen Lied zunächst der Inhalt kurz charakterisiert wird, z.B. *Ihr sollt heute ein Lied singen lernen, von den Sternen, die der liebe Gott gezählt hat.*[285] Das Kind wird auf das Lied vorbereitet und in die richtige Stimmung versetzt.

Das Prinzip der Anschauung ist zwar Bestandteil aller Gesanglehren, wird aber nur noch selten besonders benannt oder begründet, sondern scheint selbstverständlich geworden zu sein.

Fast alle Lehrbücher beginnen damit, daß den Schülern Töne vor die Ohren geführt und hinsichtlich Dauer, Höhe und Stärke verglichen werden. Der Anschauung über das Gehör folgt die über das Auge, durch Ziffern, traditionelle Notation oder andere visuelle Hilfsmittel.

Eng verknüpft mit dem Prinzip der Anschauung ist das des Vorbildes, das auch den Aspekt der Motivation beinhaltet.

Vielfältig sind die Anmerkungen, die beschreiben, wie sich Schüler gegenseitig anregen sollen. In besonderen Stunden können einzelne begabtere Schüler zu Vorsängern oder Stimmführern gebildet werden, die durch das musterhafte Vormachen anspornend wirken, ein Verfahren, das bereits von Pfeiffer und Nägeli eingesetzt wird. Auch ohne spezielle Vorbildung können sich Schüler gegenseitig durch Vor- und Nachmachen helfen, sei es, daß einige die Aufgabe schneller erfaßt haben, sei es, daß die Klasse in zwei Abteilungen geteilt wird, die sich durch gegenseitiges Anhören und Nacheifern zur Verbesserung der Leistungen bringen, sei es, daß die nächste Klasse sich zur vorigen gesellt und das bereits gelernte Lied vorsingt.[286]

Wetteifer und Nachahmungssucht werden von J. Mainzer für die Wirkung der oben beschriebenen Prinzipien verantwortlich gemacht: *Ueberhaupt kommen beim Gesangunterrichte Wetteifer und die im Menschen so tief gelegene Nachahmungssucht dem Lehrer zu Hilfe. Die Stärkeren reißen die Schwächeren mit fort, und so bleibt nicht nur die Aufmerksamkeit rege, sondern ein Schüler wird dadurch der Lehrer des anderen.*[287]

---

285 Ebd., S. 198

286 Vgl. z. B. Schade 1831, S. 11/12; Mainzer o.J. [1837], S. X; Drath 1865, S. 51 und Stiehler 1890, S. 70/71

287 Mainzer o.J. [1837], S. XVIII

Nicht der Wetteifer, wohl aber der Nachahmungstrieb ist sicherlich Grund dafür, daß dem Lehrer zunehmend eine Vorbildfunktion zugewiesen wird. Durch gutes Vor- und Nachsingen dem Lehrer abzulernen gilt Hientzsch besonders bei kleinen Kindern als *der Haupt- und natürlichste Weg.*[288] Einfache Erklärungen und richtiges Vormachen sollen mehr helfen als weitläufiges Gerede.

Das Vorbild des Lehrers wird in allen Bereichen des Singens geschätzt. Taktgefühl, dynamische Vorstellung, gute Tonbildung und die korrekte Verbindung von Tönen läßt sich durch das Vorsingen ausbilden. Dabei kommt es vor allem auf die Wirkung an, die das Vormachen auf die ästhetische Bildung hat: *Daß namentlich das gute Vormachen bei der Unterweisung in jeder Kunst nicht allein viel Wort- und Zeitaufwand erspart, sondern auch oft die ganze Kunstbildung des Schülers einen großen Einfluß ausübt, ist bekannt.*[289] Der Lehrer stellt für die Schüler das Ideal dar, dem sie nacheifern.

Besonderes Gewicht erhält dieses Idealbild beim Einüben von Liedern, bei dem auch der Faktor der Motivation wiederum zum Tragen kommt. Durch das Vorsingen erhält das Kind einen Eindruck des gesamten Liedes. Mit dem Gefallen wird das Verlangen angeregt, das Lied selbst singen zu können, die Vollkommenheit des Vormachens verstärkt diesen Wunsch.[290]

Selbsttätigkeit und Selbständigkeit kommen, wie erwähnt, vor allem dort zum Tragen, wo das Vom-Blatt-Singen Ziel des Gesangunterrichts ist. Aber auch bei der Hinführung auf dieses Ziel, bei der Erarbeitung und Aneignung der Lerninhalte wird die Selbsttätigkeit der Schüler verlangt. Die Forderung *Alles muß vom Kinde selbst gefunden werden*[291], scheint Hientzsch nicht weit genug zu gehen. Er will den Kindern das Gefühl geben, mit Hilfe des Lehrers das Notensystem erst erfunden zu haben.[292]

J. A. Kirschner entwickelt in diesem Zusammenhang schon 1816 die Vorstellung, daß das Kind die Entwicklung der Menschheit nachvollziehen kann: *Wie es für die Rechenschüler noch kein Zahlsystem giebt, so giebt es nun ebenfalls für die Singschüler noch kein Tonsystem, sondern sie müssen auch*

288 Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 3, S. 215
289 Hoppe 1852a, S. 3
290 Vgl. Schütze 1843, S. 62/63 und Helm 1885, S. 194. Von Schütze wird auch das 'falsche Vorbild' des Lehrers eingesetzt, wenn die Kinder nicht in der Lage sind, Fehler selbst zu korrigieren. Auffällig falsches Vormachen soll die Kinder zur Erkenntnis des Fehlers bringen. Vgl. Schütze 1843, S. 46
291 Fichtner o.J. [1893], S. 48
292 Vgl. Hientzsch 1827, S. 70

*dieß neue Reich selbst schaffen und ordnen. Für sie giebt es auch noch keine Singekunst, sondern sie müssen solche selbst auf gleiche Weise finden, wie sie vor uns vom menschlichen Geiste gefunden wurde.*[293]

Uneinigkeit herrscht bezüglich der Frage, wie weit die Selbsttätigkeit der Schüler gehen muß. Darf der Lehrer bei schweren Stellen helfend eingreifen, damit die Kinder Lust und Mut nicht verlieren, oder müssen sich die Kinder stets selbst verbessern und dabei das falsch gesungene Intervall benennen?[294] Für Hentschel werden die Grenzen der Eigentätigkeit nicht durch die Fähigkeiten der Kinder, sondern die begrenzte Zeit des Volksschulunterrichts gesetzt. Um den Zeitmangel aufzuheben, muß teilweise auf das durchaus bildende Prinzip der Selbsttätigkeit verzichtet werden.[295]

Die Erfindung von Melodien und Liedern, zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch wesentlicher Aspekt der Selbsttätigkeit, spielt im weiteren Verlauf kaum noch eine Rolle. Von Hoppe wird die Möglichkeit der Erfindung immerhin erwähnt, wenn er beobachtet, wie Kinder *singend nicht allein wieder das Gehörte, sondern zuweilen auch ganz eigene Melodien zu Tage* fördern.[296] In seinem Lehrgang bezieht er die Produktion allerdings nicht weiter ein, ebensowenig wie Schütze, obwohl dieser in dem unwiderstehlichen Drang der Kinder die Erzeugnisse ihrer Phantasie zu Tage zu bringen, das Verlangen sieht, in den Besitz der Tonsprache zu gelangen.[297] Auch Pflüger leugnet nicht, daß es möglich ist, im Gesangunterricht wie im Sprachunterricht die Kinder zum Produzieren zu führen, lehnt dies aber als Aufgabe des Gesangunterrichtes ab. Dieser solle den Schüler nur befähigen, die musikalischen Gedanken Anderer leicht auffassen und mit Leichtigkeit reproduzieren zu können.[298]

Im Mittelpunkt steht die Erfindung bei Friedrich Fröbel. In der *Menschenerziehung* beschreibt er als praktisches Beispiel eine Gesangstunde, in der die Schüler singend vom Lehrer vorgegebene Motive variieren. Fröbel legt Wert darauf, daß das Gesungene dem inneren Leben der Kinder naheliegt und wirklich empfunden wird. Durch die Erfindung können die Kinder ihre Empfindun-

293 Kirschner 1816, S. 7. Grundlage für die selbsttätige Handlungsweise bei seiner Methode, die sich auf die Rechenmethode von Stephani stützt, ist das Tonmessen oder Ponderieren.

294 Vgl. Fischer 1836, S. 149 und Fichtner o.J. [1893], S. 49

295 Vgl. Hentschel 1825, S. 103

296 Hoppe 1852a, S. 8

297 Vgl. Schütze 1843, S. 31

298 Pflüger 1853, S. XIII

gen ausdrücken und zur Selbsterkenntnis gelangen.[299] Die Erfindungsübung bei F. Fröbel entsteht aus der augenblicklichen Stimmung der Kinder, nicht wie bei Zeller, Maier oder Abs aus dem Spiel mit festgelegtem Tonmaterial. Sie hat den Sinn, das Verstehen von Kunstwerken vorzubereiten. Empfindungen und Gefühle, die beim eigenen Gestalten ausgedrückt werden, sollen auch beim Nachschaffen erhalten bleiben.[300]

## 4.3 Erwartungen an Kind und Musik

### 4.3.1 Angeborene Freude an und Anlage zur Musik

Zu den Vorstellungen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts den Ruf nach Musikunterricht für alle Kinder untermauerten, gehörte, daß die Anlage zur Musik sowie die Freude an Musik allen Menschen angeboren seien.[301] Die Auffassung der Musik als *anthropologische Gegebenheit*[302] bleibt im gesamten 19. Jahrhundert erhalten.

Ganz allgemein äußert sich diese Ansicht darin, daß fast allen Menschen die *musikalische Anlage*[303], ein *Sinn für Musik*[304], *alle Anlagen zur Musik*[305] oder ein *schlummernder musikalischer Trieb*[306] innewohnt. Etwas präziser ist schon die Vorstellung gefaßt, daß jeder Mensch Anlage zum Singen hat, worunter gemeinhin die Fähigkeit, Gehör und Stimme einzusetzen, verstanden werden.[307] Auch weitere, ganz konkrete musikalische Fähigkeiten werden jedem Menschen zugeschrieben, z.B. *rhythmisches Gefühl*[308] oder *natürliches Tactge-*

299 Vgl. Fröbel 1951b, S. 180 und S. 181
300 Vgl. Niethammer 1982, S. 43
301 Vgl. Kap. 3.4.1
302 Nolte 1982, S. 15
303 Kübler 1826, S. VI
304 Benfey 1870, Nr. 6, S. 54
305 Schilling 1851, S. 16
306 Böhme 1897, S. 434
307 Vgl. z.B. Sering 1884a, S. 1; Fischer 1831, S. 8 und Schütze 1843, S. 19
308 Schilling 1851, S. 41

*fühß*[309]. Für A. B. Marx ist auch die Fähigkeit zum Musikverstehen Teil einer natürlichen Anlage.[310]

Immer wieder wird darauf hingewiesen, daß tatsächlich nahezu alle Menschen Anteil an diesen Anlagen und Fähigkeiten haben, daß gänzlicher Mangel an Musiksinn nur zu den höchst seltenen Fällen zählt. Unterschiedlich kann indessen die Ausprägung oder der Grad der vorhandenen Anlage sein.

Für das Verständnis der Kindheit bedeutsam ist vor allem die Vorstellung, daß sich die Musikanlage von der frühesten Jugend an *und vielleicht in dieser Zeit der Unbefangenheit am unzweideutigsten* äußere.[311] Auch der Zusammenhang von Anlage und Ausbildung weist dem Kind seine besondere Rolle zu, da der Begriff 'Anlage' die Entwicklung bzw. Ausbildung impliziert. Die Verpflichtung, die vorhandenen Anlagen auszubilden, wird vor allem durch zwei Gründe belegt. Die Ausbildung der musikalischen Anlagen gehört zur vollkommenen Entwicklung des Menschen, sie ist Teil der allgemeinen Menschenbildung[312] und damit, daß mit dem Vorhandensein einer Anlage die Pflicht ihrer Ausbildung verbunden ist: *Es ist vielmehr unabweisbare Pflicht, jede uns von Gott verliehene Kraft und Anlage möglichst harmonisch und verhältnismäßig ... geflissentlich auszubilden.*[313]

Ohne entsprechende Ausbildung können Anlagen verkümmern. Wird der musikalische Sinn, wird musikalisches Gehör vermißt, so ist für das Fehlen nicht die mangelnde Anlage, sondern fehlende frühe Förderung der Grund, die unter Umständen nicht wieder aufzuholen ist, ... *da auf geistigem Gebiet Dasjenige, was in den Zeiten vernachlässigt ist, wo es in den ersten Keimen begriffen war, sich nachher nur mit ungeheurer Mühe und manchmal gar nicht wieder herstellen läßt.*[314] Allerdings kommt es darauf an, den rechten Zeitpunkt und die rechten Mittel anzuwenden, für die *Weckung der musikalischen Anlagen, die das Kind so gut als all' dieses Andere mit auf die Welt gebracht*, die vorteilhafteste Methode zu finden,[315] damit dem Lehrer *der hohe Genuß* zuteil wird, *die schlummernden Anlagen des Kindes sich entfalten zu sehen.*[316] Die

309 Kirschner 1816, S. 28;
310 Vgl. Marx 1826, S. 341. Empfänglichkeit für Musik und Musikverstehen hängen bei Marx eng zusammen.
311 Ebd., S. 344; vgl. dazu auch Benfey 1870, Nr. 6, S. 54
312 Vgl. Marx 1826, S. 340 und Kübler 1826, S. VI
313 Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 1, S. 43
314 Benfey 1870, Nr. 6, S. 54; vgl. auch Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 1, S. 45 und Mainzer o.J. [1837], S. XIV
315 Schilling 1851, S. 183/184
316 Schütze 1843, S. 19

Bildungsfähigkeit der Kinder wird vorausgesetzt, auch wenn sie sich nicht gleich zu Beginn des Unterrichts zeigt. Von Schilling wird auch die Bildungsfähigkeit als Anlage begriffen: *Was unser Unterricht zu lehren hat und lehren will, trägt zu fassen jeder gesund organisierte Mensch die Fähigkeit in sich.*[317] Mit diesen Vorstellungen ist es nicht mehr möglich, Kinder vom Gesangunterricht auszuschließen.

Wesentlich seltener werden im Verlauf des 19. Jahrhunderts Vorstellungen erwähnt, die die angeborene Liebe und Lust der Kinder am Singen betreffen. Aus der Feststellung, daß Kinder gerne singen, leitet C. Kehr die Liebe zum Gesang ab: *Die Liebe zum Gesange ist dem Menschen gleichsam angeboren.*[318] Die angeborene Liebe umschließt das Bedürfnis, sich musikalisch zu äußern. *Im Gemüthe jedes körperlich gesunden Kindes ... wurzelt der Trieb zum Singen ... Singen ist mithin dem Kinde ein Naturbedürfnis*[319]. Die Lust zum Singen ist gleichsam vorgegeben. F. Wiedemann sieht die angeborene Lust zum Gesange darin bestätigt, daß Kinder zwischen vier und sechs Jahren oft ganz für sich allein singen, eine Beobachtung, die von H. Ax geteilt wird, der den unbewußten Trieb der Kinder zum Singen beschreibt.[320] A. B. Marx erkennt in der Lust an der Musik das erste und sicherste Zeichen der Musikanlage. *Kinder, die ihnen angemessene Musik mit unverstellter Freude hören, die in ihren Spielen Musik machen, gehörte Musik nachzusingen vermögen, bezeigen in alle dem musikalische Anlage; schon die Lust an rhythmischer Bewegung (Marschieren, Tanzen) deutet dahin.*[321]

### 4.3.2 Vorstellungen über die musikalische Entwicklung des Kindes und musikalische Fähigkeiten

Die musikalische Entwicklung des Kindes und die Berücksichtigung seiner musikalischen Fähigkeiten sind bereits in den Kapiteln über die Methode angeklungen. Will der Unterricht erfolgreich sein, so ist er vom gegenwärtigen Entwicklungsstand abhängig zu machen: *Der Unterricht muß dem Standpunkte des Schülers, der ihn empfängt gemäß sein, und zwar dem eben gegenwärtigen*

317 Schilling 1852, S. 30; vgl. auch Schade 1831, S. 3 und Fischer 1836, S. 11
318 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 107
319 [A.] 1867, S. 121
320 Vgl. Wiedemann 1880, S. 349 und Ax 1897, S. 25
321 Marx 1826, S. 345; vgl. auch Tappert 1867, S. 21

*Standpunkte, nicht etwa dem möglich künftigen.*[322] In der Abwägung zwischen der Natur des Kindes und der der Sache Musik nimmt R. Benfey eindeutig Position zugunsten des Kindes, denn im Elementarunterricht schreibt nicht das System die Methode vor, sondern *das allmählige Erwachen verschiedener geistiger Kräfte, die jede der Reihe nach ihre Nahrung verlangen*[323]. In eher nebensächlichen Anmerkungen, die Ansichten über Methode, Inhalte oder Ziele der jeweiligen Musikpädagogen unterstützen und begründen sollen, wird oft auf die Entwicklung des Kindes hingewiesen und zeigt sich, daß Vorstellungen über die kindliche Entwicklung bei der Konzeption der Gesanglehren beteiligt sind. Sering stellt z.B. über seinen eigentlichen Lehrgang hinausgehende Übungen an, weil die *erlangte Entwicklungsstufe der Sch*[üler] ... *zu Versuchen dieser Art* einlade,[324] ohne jedoch näher auf diese Entwicklungsstufe einzugehen. Es finden sich aber auch genauere Vorstellungen und Beschreibungen der musikalischen Entwicklung des Kindes. In allen Vorstellungen spielen Analogien eine Rolle.

Eine davon betrifft, in Anknüpfung an das biogenetische Grundgesetz, die Wiederholung der Entwicklung der Musik in der musikalischen Entwicklung des Kindes. R. Benfey, von dem, wie oben beschrieben, die Anpassung der Methode an die kindliche Entwicklung verlangt wird, lobt bei seiner Bewertung des Lehrgangs von C. Wiseneder, daß dieser im Großen und Ganzen der Entwicklung entspricht, *die unsere Kunst auch in dem Fortgang des Völkerlebens genommen hat.*[325] Auch Lina Ramann geht von der Wiederholung der Entwicklung der Musik in der Individualentwicklung aus und macht daher die Vokalmusik zur Grundlage des Umgangs mit Musik.[326] Da die Gesetze, nach denen sich beide Entwicklungen vollziehen, ebenfalls gleich sind, glaubt sie, konkret auch die der jeweiligen Entwicklungsstufe angemessenen Stoffe festlegen zu können: *Die Erkenntnis ferner, daß sich die geschichtliche Entwicklung der Menschheit in ihren allgemeinen Zügen im Einzelmenschen wiederholt, läßt endlich aus der Geschichte die Stoffe herausfinden, welche der jedesmaligen Entwicklungsstufe entsprechen und ihrer Natur Bedürfnis sind.*[327]

Für F. W. Schütze vollzieht sich die musikalische Bildung in Analogie zur Sprachbildung, da er Musik als eine Sprache ansieht. Indessen ist es notwen-

322 Schilling 1851, S. 85
323 Benfey 1870, Nr. 6, S. 54
324 Sering 1884a, S. 53
325 Benfey 1870, Nr. 6, S. 54
326 Vgl. Ramann 1868, S. 28
327 Ebd., S. 49

dig, dieser Entwicklung nachzuspüren. *In der Methodik kommen wir erst auf festen Grund und Boden, wenn wir die Entwicklung unseres eigenen Geistes belauschen und da den Gesetzen nachspüren, die die Natur verfolgt.*[328] Die dem Kind innewohnende eigene Entwicklungskraft, die sich in dem vor dem Schuleintritt planlos und unabsichtlich erreichten und dennoch hohen Bildungsstand zeigt, beschreibt er als stetes Fortschreiten von unbestimmten Eindrücken zu immer speziellerer Erkenntnis: *Von jedem einzelnen Dinge empfängt das Kind zuerst einen Totaleindruck, dem ein Eingehen in das Einzelne und Einzelnste desselben allezeit nachfolgt.*[329] Auch W. Hoppe sieht den Verlauf der Entwicklung des Gesanges in ähnlicher Weise wie die Sprachentwicklung und verweist dazu auf täglich zu machende Erfahrungen. *So wie das Kind triebmäßig schon früh auf die Laute achtet, die es von den Eltern, Geschwistern und sonstigen Hausgenossen alltäglich hört, und sich demnächst auch bemüht, diese Laute nachzuahmen, sobald es hierzu nur die Kraft in sich fühlt; so horcht und lauscht es auch triebmäßig auf die Töne, die es hört, sobald sich nur das Ohr für den Klang geöffnet hat, und bestrebt sich daneben, auch ähnliche Töne nachzusingen.*[330] Die Konsequenz, die beide aus ihren Beobachtungen und Erfahrungen ziehen, ist gleich. Sobald das kindliche Ohr aufnahmefähig ist, soll es so oft und viel wie möglich einzelne Töne, Tonreihen, vor allem aber einfache Lieder zu hören bekommen. Das Kind lernt Singen, indem es Singen hört. Dieses Verfahren gilt nicht nur vor dem Eintritt in die Schule, sondern auch danach, bei Schütze dürfen die Kinder am Anfang der Schulzeit sogar zunächst nur die Gesänge der älteren Schüler anhören, ohne selbst zu singen.[331]

G. Schilling macht die allgemeine geistige Entwicklung zum Maßstab der musikalischen Entwicklung. Bis zum neunten Lebensjahr äußert sich für ihn die geistige Empfänglichkeit nur als Tätigkeit der Sinne, dementsprechend darf nur gelehrt werden, was anschaulich ist und mit den Sinnen erfaßt werden kann und dies nur auf anschauliche Weise. Danach beginnen, bis etwa zum vierzehnten Lebensjahr, Fähigkeit und Lust zum Lernen zu erwachen, die Gedächtnisfähigkeit steigert sich, Erklärungen können jetzt gegeben werden. Etwa

328 Schütze 1843, S. 29

329 Ebd., S. 30

330 Hoppe 1852a, S. 7

331 Vgl. Schütze 1843, S. 31. Das Herstellen der Analogie von Sprach- und musikalischer Entwicklung erklärt auch, daß sowohl Hoppe als auch Schütze die musikalische Erfindung im Sinne der Äußerung eigener musikalischer Gedanken des Kindes erwähnen (vgl. Kap. 4.2.3.3), nicht jedoch, warum diese im Unterricht nicht weiter verfolgt wird.

ab dem vierzehnten Lebensjahr beginnt die Periode des Verstandes, das Lernen geschieht mit klarem Bewußtsein und deutlicher Erkenntnis der Gesetze und Regeln.[332] Im Unterricht müssen Konsequenzen daraus gezogen werden. Je nach Alter sind Sinne, Verstand oder Vernunft in Tätigkeit zu setzen. Das Kind lernt durch Bilder, durch Beschäftigung der Einbildungskraft, der Unterricht muß spielend sein. Sobald sich der Verstand entwickelt, muß der spielende Unterricht aufhören. Nicht die Sache, sondern die Form ihrer Darstellung muß sich ändern.[333]

Der Gesanglehrer muß nicht nur die allgemeine musikalische Entwicklung des Kindes kennen, es werden weit differenziertere Fähigkeiten von ihm erwartet: *Er muß den Singstoff auf eine der kindlichen Fassungskraft gemäße Weise zu behandeln wissen, und sich klar bewußt sein, welche Anlagen und Kräfte des Schülers er durch die einzelnen Uebungen zu wecken und auszubilden habe; wann die kindliche Kraft durch seine Hülfe zu unterstützen, wann sie zur größern Erstarkung sich selbst überlassen sei, u.s.w.*[334] Wenn der Unterricht sich den Anlagen und Kräften, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder anpassen soll, muß der Lehrer über bestehende, aber auch über allgemein zu erwartende Fähigkeiten unterrichtet sein. Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten wird indeß im 19. Jahrhundert in den Schriften für den Gesangunterricht in Schulen noch kaum beschrieben.

Nur wenige Anmerkungen beziehen sich auf Hörfähigkeiten. Der allgemeinen Feststellung, daß Unvermögen, den Unterschied zwischen Höhe und Tiefe der Töne aufzufassen, selten sei und nur der Vernachlässigung des Gehörs in früher Kindheit zuzuschreiben ist,[335] stehen nur vereinzelt genauere Angaben entgegen. K. Schade läßt den Lehrer N. z.B. bei seinen Schülern die Fähigkeit testen, zwischen hohen und tiefen Tönen zu unterscheiden, nachdem die Begriffe geklärt worden sind und stellt fest, daß den Kindern im Durchschnitt die Unterscheidung selbst bei einem halben Ton nicht schwerfällt.[336] Rhythmische und harmonische Fähigkeiten werden von ihm und C. H. Hohmann bedacht. Mit der Feststellung, daß es den Kindern durchaus nicht leicht fällt, sich takt-

332 Vgl. Schilling 1851, S. 84/85. Die Beschreibung der Entwicklung von den Sinnen über Verstand zur Vernunft entspricht den von J.-J. Rosseau aufgestellten Entwicklungsstufen.
333 Vgl. ebd., S. 102/103
334 Hoppe 1852a, S. 4
335 Vgl. Kap. 4.3.1; vgl. aber z.B. auch Hoppe 1852a, S. 6
336 Vgl. Schade 1831, S. 10

gerecht zu bewegen, die sich auf das allgemein übliche Taktieren der Kinder zur Musik bezieht und der, daß der Sinn für Harmonie sich nicht sehr frühzeitig entwickelt,[337] sind wesentliche Aussagen getroffen.

Die meistbeachtetste Fähigkeit ist die des Singens. Hier ist es vor allem der Stimmumfang, der in seiner Entwicklung untersucht und dargestellt wird. Ebenso allgemein und ebenso verbreitet wie die Feststellung, daß die Auffassung und Unterscheidung von Tönen bei allen Kindern gegeben ist, ist die, daß alle Kinder in der Lage sind, Lieder zu singen bzw. nachzusingen.[338] Daß reines Singen im frühen Kindesalter noch nicht selbstverständlich ist, belegen dagegen die Aussagen von Schütze, Wiedemann und Fichtner. Im Gegensatz zu Wiedemann, der berichtet, wie schnell die Kinder, die am Anfang nur etwa zur Hälfte den Ton richtig treffen, zur Herrschaft über ihre Stimmorgane gelangen, macht Schütze nicht die Singorgane, sondern die unvollkommene Gehörauffassung für unreines Singen verantwortlich.[339] Fichtner trifft die für ihn nicht verwunderliche Feststellung, daß nur wenige der neu aufgenommenen Schulkinder in der Lage sind, einen Ton hinsichtlich der Höhe richtig nachzusingen, und auch für ihn ist dies ein Problem des Ohres: Ein noch nicht fein hörendes Kind hat Probleme, einen von dem vorgesungenen Ton um ein Minimum abweichenden Ton als falsch einzustufen und nimmt diesen ähnlich nachgesungenen Ton als den richtigen an.[340]

Auf die Beachtung des Stimmumfangs der Kinder, dessen Entwicklung sicherlich am leichtesten zu beobachten ist, wird in nahezu allen Gesanglehren hingewiesen. Vielfach wird der Stimmumfang nur als eine feste Größe angegeben und eine Erweiterung mit zunehmendem Alter nicht berücksichtigt. In diesen Fällen wird von der größtmöglichsten Ausdehnung ausgegangen, für die man etwa zwei Oktaven von a bis a'' annimmt.[341] Die Obergrenze der Kinderstimme wird öfter als der untere Bereich bestimmt. Fischer ist z.B. davon überzeugt, daß Kinder lieber hoch als tief singen, die Stücke aber auf keinen Fall über g'' oder a'' hinausgehen dürfen und findet sich dabei in Übereinstimmung mit Pflüger, der davon ausgeht, daß fast alle Schüler bis f'', viele bis g'' und einige bis a'' singen können.[342] Widmann reduziert diesen Umfang etwas. Er läßt die Mehrzahl seiner Melodien von c' bis d'' reichen, einige bis

337 Vgl. ebd., S. 11 und Hohmann 1842, III. Cursus, S. III
338 Vgl. Kap. 4.3.1; vgl. aber z.B. auch Hentschel 1850, S. 577 und Hoppe 1852a, S. 6
339 Vgl. Wiedemann 1880, S. 354 und Schütze 1843, S. 42
340 Vgl. Fichtner o.J. [1893], S. 44
341 Vgl. z.B. Schade 1831, S. 45 und Schütze 1843, S. 120
342 Vgl. Fischer 1836, S. 149 und Pflüger 1853, S. 20

e'', weil er diesen Umfang bei fast allen Kindern vorfindet, gibt aber an, daß viele Kinder noch ein oder zwei Töne weiter reichen.[343]

Von einigen Autoren wird der Stimmumfang genauer beurteilt: Sie stellen fest, daß dieser sich mit dem Alter der Kinder ändert. Mainzer z.B. begründet den Beginn seiner Übungen auf g' und a' mit genauer Beobachtung und dem Wink der Natur. *Wer Gelegenheit hatte, Kinderstimmen zu beobachten, weiß, daß dieselben durchgängig wenig Ausdehnung haben; mehrere haben selbst nur zwei, drei oder vier Töne, und diese Töne befinden sich fast immer in der mittleren Höhe von g, a und h. Man muß somit strenge darauf halten, daß der Gesangunterricht in den Kinderschulen mit der Ausbildung derjenigen Tonhöhen beginne, welche die Natur der Kinderstimme gegeben hat. Allmählig gewinnt die Stimme eine weitere Ausdehnung nach der Höhe sowohl, als nach der Tiefe; sie kann von einer Woche zur andern sich mit einem neuen Tone bereichern. Die Natur zeigt uns also selbst den Weg, den wir beim Unterrichte zu verfolgen haben*[344]. Für Sering dagegen ergibt sich die Anfangssinghöhe aus dem Sprachton, der sich etwa um fis' bewege.[345] Die ersten Tonbildungsübungen mit Sechsjährigen beginnt er daher im Umfang von d' bis a', den er bis zum achten Lebensjahr bis d'' erweitert. Bis zum 10. Lebensjahr hält er den Gesang innerhalb der Grenzen c' bis d'' oder e'', bis zum 14. Lebensjahr von a bis f'' für möglich. Bei Abweichung von seinen Angaben befürchtet er bleibende Nachteile für die zarten Stimmorgane der Kinder.[346] Auch von H. Ax wird der Stimmumfang innerhalb der verschiedenen Altersstufen bestimmt. Die Angaben decken sich genau mit denen Serings.[347]

### 4.3.3 Wirkung der Musik auf das Kind

Die Wirkung, die man der Musik auf das Kind zuschreibt, die Einflußmöglichkeiten, die man durch die Musik auf das Kind zu haben glaubt, sind vielfältig. Eine Vorstellung davon vermitteln die Erwartungen L. Erks an den Gesangunterricht: ... *Beruhigung des unruhigen, Haltung des haltungslosen Kindes, stille Einkehr in sich, Erhöhung seiner Empfänglichkeit für treugemeinten Einfluß durch Töne, Erhebung und Kräftigung seines moralischen und religiö-*

343 Vgl. Widmann 1868b, o.S.
344 Mainzer o.J. [1837], S. 3
345 Sering 1884c, S. 56
346 Ebd., S. 57
347 Vgl. Ax 1897, S. 35, S. 38 und S. 40

*sen Gefühls ... Erziehung und Bildung desselben zum Edlen, Schönen.*[348] Ähnlich komplex sind die Hoffnungen Schillings: ... *daß in dieser* [der Schule] *durch das Mittel der Musik auch das Rohe in dem Menschen abgeschliffen, sein Thierisches vertilgt, sein Gefühlsvermögen verfeinert, seine Leidenschaften gebändigt und edler gerichtet, das Göttliche in ihm zum Bewußtseyn geführt; die Weltordnung durch ihre sinnlichste Manifestation, welche dieselbe in der Musik findet, ihm vergegenwärtigt werde*[349]. Alle diese Vorstellungen, die den Gesang zu einem *herrlichen Bildungsmittel des kindlichen Gemüthes und Geistes*[350] machen, dienen zur Rechtfertigung für den Gesangunterricht, sollen seine Bedeutung für die Erziehung illustrieren.

Will der Gesangunterricht im oben beschriebenen Sinne auf die Kinder wirken, hat er Bedingungen zu erfüllen. Die Bereitstellung geeigneten Liedgutes ist eine davon, mit der es allein jedoch nicht getan ist. Ohne eine gewisse Fülle des Liedmaterials, das vollständig zum Eigentum der Kinder werden muß, kann für Ernst Hentschel der Einfluß des Gesanges nicht wirksam werden.[351] G. Schilling dagegen ist es nicht allein um das Singenlernen zu tun. Seiner Ansicht nach ist die Erziehung durch Musik nur gewährleistet, wenn die Schüler umfassende Kenntnisse in der Musik-, Instrumenten- und Kunstlehre erhalten.[352] Die Stimmung beim Gesangunterricht wird für Erk zum entscheidenden Faktor. *Wo daher die Kinder in der Singstunde nicht stille, nicht aufmerksam, nicht in Sinnigkeit empfänglich sind für den Zauber der Melodie und Harmonie* ..., könne keine Wirkung des Gesanges erwartet werden.[353]

### 4.3.3.1 Musik als Mittel der Gefühls- und Gemütsbildung

Die wesentlichste Aufgabe erhält die Musik als Mittel der Erziehung bei der Gefühls- und Gemütsbildung.[354] Der Gesang gilt als bedeutendstes Bildungsmittel des Gemüts vor allem beim Kind. Man ist davon überzeugt, daß *kein anderer Gegenstand das Gemüthsleben des Kindes so unmittelbar zu pflegen*

348 Erk 1834, S. XIV
349 Schilling 1852, S. 5
350 Schütze 1843, S. 2
351 Vgl. [Hentschel] E. H. 1846, Nr. 3, S. 33 und S. 35
352 Vgl. Schilling 1852, S. 5
353 Erk 1834, S. XIV
354 Zur Verwendung der Termini 'Gemüt' und 'Gefühl' in der musikpädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts vgl. Nolte 1982, S. 60 und S. 74

*und zu entwickeln vermag.*[355] Der Gesang bewahrt das vorhandene, weckt, entwickelt und beeinflußt künftig anzustrebende Gefühle in positiver Weise. *Der Gesang wirkt veredelnd auf das Gemüth der Kinder. Er flößt sanfte Gefühle ein, stimmt das Gemüth rein und heiter, und macht empfänglich für gute Einwirkungen jeglicher Art.*[356]

Wiederum ist es die Freude, die als Gefühl beim Kind besonders hervorgehoben wird. Erst durch Gesang wird die Freude in den Kindern erweckt: *Der Gesang in der Schule ist ... gerade jugendlichen Gemüthern um so unentbehrlicher, weil mehr, als durch jedes andere Kunstmittel, durch Musik das Gefühlsleben erregt und bildsam gemacht wird. Gesang ruft erst die wahre Freude im Kinderherzen wach*[357]. Auch für J. Helm ist es vor allem der Gesangunterricht, der freudige, heitere Gemütsstimmung zu schaffen versteht. Dafür ist es jedoch notwendig, nur ästhetisch wertvolle Musik auf die Schüler einwirken zu lassen. Je öfter dem Schüler Gelegenheit gegeben werde, sich in ästhetisch wertvolle Tonverbindungen zu versenken, *desto sicherer werden in seinem Gefühlsleben die Farben der Freude die Oberhand erhalten und desto wahrscheinlicher wird seine Gemütsstimmung eine frohe und heitere werden.*[358]

Die enge Verbindung von Schule und Kirche auch im 19. Jahrhundert wurde schon mehrfach deutlich. Die Verbesserung des Kirchengesangs ist wichtiges Ziel des Musikunterrichts, Choräle machen einen großen Bestandteil des Gesangstoffes der Schule aus. Für die *sittlich-religiöse Belebung des kindlichen Gemüths*[359] gilt der Gesang als unentbehrliches Hilfsmittel. Der Gesang in der Schule hat nicht nur den Kirchengesang im Blick, sondern wird zum Hilfsmittel des Religionsunterrichtes, zu dem er in verschiedene Beziehungen gesetzt wird. Zum einen kann er durch die religiöse Stimmung, in die er die Kinder versetzt, den Eindruck des Religionsunterrichts verstärken, vertiefen und unterstützen[360] und erhält damit eine ähnliche Funktion wie der Kirchengesang.

Zum anderen kann der Gesangunterricht den Religionsunterricht vervollständigen. Er kann den Schülern eine Ahnung von Dingen vermitteln, die der Religionsunterricht, in seiner einseitigen Ausrichtung auf das Denkvermögen,

355 Schütze 1843, S. 14
356 Diesterweg 1852, S. 134
357 [A.] 1867, S. 121
358 Helm 1885, S. 182
359 Hoppe 1852a, S. 5
360 Vgl. z.B. Schade 1831, S. 83 und Ax 1897, S. 28

nur unvollständig begreifen lassen kann.[361] Ausgeprägt ist dieser Ansatz bei E. T. Goltzsch, der mehrfach in musikpädagogischen Schriften zitiert wird, um die Bedeutung des Gesangunterrichtes zu belegen. Für ihn ist es unmöglich, die Volkskinderbildung durch Vermittlung der Wissenschaft zu fördern, wohl aber durch den Gesang zur Kunstbildung zu führen und den Kindern auf diesem Weg auch einen Einblick in die Geheimnisse des Lebens zu verschaffen: *Ohne Gesangbildung kann dem Kinde nur unzureichend ein Verständnis seines innersten Lebensgrundes und des tiefsten Geheimnisses jeder Menschenseele, ihres in Gott verborgenen Lebens, eröffnet werden, und würden die Kinder und die künftige kirchliche Gemeinde des wichtigsten Mittels zur Darstellung des Lebens ermangeln.*[362]

Gesang macht die Kinder empfänglich für das Gute, er kann der Seele des Kindes sittliche Beschaffenheit verleihen, wenn er selbst bestimmte ästhetische Kriterien erfüllt. *Da nun der liebliche und wahrhaft schöne Gesang das Gute mit sich führt und es der Seele mittheilt, so ist der Gesang von unberechenbarem Vortheil in der Kindererziehung.*[363]

Für Schilling ist es nicht der Gesang allein, der das Kind zur Sittlichkeit führt, sondern der Musikunterricht[364] in seiner Gesamtheit. Man brauche in dieser Beziehung nur den Musikunterricht in Volksschulen zu verbessern, und der heilsame Einfluß auf die sittlichen Zustände würde bemerkbar: *Ein direktes Lossteuern auf Moralien führt nie zum Ziel. Meinen Viele, der sittliche Zweck des Musikunterrichts werde erreicht, wenn man denselben hauptsächlich im Absingen und Singenlernen von Chorälen und frommen oder sogenannt moralischen Volksliedern bestehen lasse, so sind sie sehr im Irrtum. Erreicht wird derselbe nur, wenn der Unterricht nicht versäumt, alle diejenigen Gegenstände in seinen Bereich zu ziehen, die ihm um seiner eigentlichen Absicht willen angehören, und dann dieselben auch in dem zweckmäßigsten Umfange zu lehren.*[365] Die moralische Wirkung des Singens an sich wird in Frage gestellt.

Gesang gilt als wesentliches Bildungsmittel des Geschmacks. Er vermag den Geschmack zu verfeinern, die Kinder empfindlich gegen häßliche und un-

361 Vgl. Schilling 1852, S. 21/22

362 Goltzsch, E. T.: *Einrichtungs- und Lehrplan.* 4. Aufl., S. 94. Referiert und zitiert nach Sering 1884a, S. 10. Die von Sering zitierte Stelle findet sich auch bei Drath 1865, S. 2/3 und Ax 1897, S. 32/33.

363 Fölsing 1848, Nr. 3, S. 44

364 Schilling benutzt den Terminus 'Musikunterricht', um seinen Ansatz vom herkömmlichen Gesangunterricht abzugrenzen.

365 Schilling 1852, S. 6; vgl. auch Schilling 1851, S. 82

schöne Eindrücke zu machen.[366] Der Zusammenhang des ästhetischen mit dem sittlichen Empfinden wird nicht nur dadurch deutlich, daß das *Schöne, Gute, Rechte und Erhabene*, für das der Musikunterricht das Kind einnimmt bzw. seine Eignung das Kind *zum Schönen, Guten und Wahren* zu führen,[367] im gleichen Atemzug genannt werden. Von den Anhängern Herbarts, geprägt durch ihre formalästhetische Grundlegung der musikpädagogischen Konzeption,[368] wird die Ästhetik in Beziehung zur Ethik gesetzt. Helm verweist unter Berufung auf die von Herbart angenommene gemeinsame Wurzel des sittlichen und ästhetische Urteils auf die Bedeutung des Gesangunterrichts. Zwar erscheine unter dieser Prämisse jede Kunstbildung als Fördermittel des religiös-sittlichen Strebens, außer der Poesie sei jedoch kein Zweig der Kunst der früheren Jugend so leicht zugänglich zu machen wie die Musik, insbesondere gelte dies aber vom Gesang: *Durch ihn vorzugsweise werden den Kleinen jene Vorstellungen vermittelt, an deren Eintritt in das Bewußtsein sich das unwillkürliche Gefallen knüpft und die späterhin für die Gewinnung der Ideen des Schönen die wertvollsten Elemente liefern.*[369]

Auch zur Festigung des patriotischen Gefühls kann der Gesang beitragen. *Dieses patriotische Gefühl, die vaterländische Begeisterung, wird am verständlichsten im Liede und spricht sich am liebsten im Gesange aus.*[370] Es liegt nahe, patriotische Lieder in der Schule zu vermitteln, um Vaterlandsliebe und patriotische Gefühle zu wecken und zu verstärken. Dem Kind liegen diese Gefühle nach dem Verständnis des 19. Jahrhunderts durchaus nicht fern. *Das Volkslied, unmittelbarer Erguß des Gemüthslebens unseres Volkes und der Liebe zu König und Vaterland, soll durch seine Töne diese herrlichen Güter in die Kinderseele übertragen.*[371] Wie durch den Gesang religiöser Lieder das Kind zum Mitempfinden der Gefühle der Kirchengemeinde befähigt wird, wird

366 Vgl. z.B. Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 107; Mainzer o.J. [1837], S. XIII und Schilling 1852, S. 18

367 Schilling 1852, S. VIII und Hentschel 1850, S. 565

368 Vgl. Nolte 1982, S. 171 ff.

369 Helm 1885, S. 181. Helm spricht ausdrücklich vom Gesang, wie Schilling geht es aber auch ihm nicht nur um das Singen sondern um Musikverständnis. Vgl. ebd., S. 185. Singen ist bei den Anhängern Herbarts nicht Ziel sondern Mittel des Gesangunterrichts. Die eigentlichen Ziele sind die Auffassung der Form des Kunstwerkes und die Entwicklung des ästhetischen Erlebens. Vgl. Nolte 1982, S. 188 und S. 189

370 Ax 1897, S. 16

371 Sering 1872, S. 101

durch patriotische Lieder der Stolz auf das Vaterland übertragen. Die Schüler singen *mit Begeisterung, wenn ein Vaterlandslied angestimmt wird.*[372]

Ein Teilaspekt des patriotischen Gefühls, das Gemeinschaftsgefühl, wird beim Singen in der Schule wirksam. Der Gesangunterricht fördert neben dem Sinn für Gemeinschaft die gegenseitige Sympathie, ... *Gemeinsinn und Eintracht werden befördert und die jugendlichen Herzen von einem schönen Band wechselseitiger Zuneigung umschlungen.*[373] Kehr geht vom in den Kindern steckenden Wunsch nach Gemeinschaft aus, denn die Freude am Schulgesang wird von ihm auf das Gefühl der Gemeinsamkeit zurückgeführt: *Insbesondere singen die Kinder gern in der Schule. Diese Erscheinung hat zum Teil wohl ihren Grund in der Gemeinsamkeit, welche der Gesang um die Klasse schlingt. In den meisten anderen Unterrichtsgegenständen steht der Schüler für sich allein da; im Gesangunterricht aber fühlt er den Segen des vereinten Wirkens.*[374] Auf die Freude, erzeugt durch Gemeinsamkeit beim Singen, nimmt auch Ax Bezug. Er erblickt darin einen besonderen Vorteil für die ängstlichen Schüler und ist davon überzeugt, daß der Gesang *den Schüchternen, die sich sonst allein und zaghaft fühlen,* durch das Gefühl der Zusammengehörigkeit *Mut und Kraft* verleihen kann.[375]

Im Schulleben kommt dem Gesang eine besondere Stelle bei Schulfeierlichkeiten zu. Er hat nicht nur die Funktion des Ausschmückens dieser Feste, sondern soll deren Wirkung steigern.[376]

Mit dem Gesang glaubt man auch ein Mittel gefunden zu haben, die Disziplin zu verstärken. *Er ist ein treffliches Mittel, die Aufmerksamkeit zu schärfen, die Schüler an streng geregeltes, durch's Wort, den Wink, den Blick bestimmtes Thun zu gewähren ... Er hat, mit einem Worte, einen großen Werth in gymnastischer und disciplinarischer Hinsicht.*[377] Hentschel spricht hier Aufmerksamkeit und Reaktionsfähigkeit an, die durch Tätigkeiten beim Gesangunterricht hervorgerufen werden. Die disziplinarische Wirkung wird aber auch im Gesang selbst gesehen. *Der Gesang ist ein ganz vorzügliches Disciplinarmittel.*

372 Ax 1897, S. 19
373 Mainzer o.J. [1837], S. XIV; vgl. auch Hentschel 1850, S. 565
374 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 107
375 Ax 1897, S. 27
376 Vgl. ebd.
377 Hentschel 1850, S. 565

*Er zwingt rohe und unbändige Kinder zur stillen Einkehr in sich selbst und zur Selbstbetrachtung.*[378]

Besondere Bedeutung erhält die Beförderung des Gefühlslebens bei A. O. Stiehler für den dies zu den wichtigsten Aufgaben eines Erziehers gehört. Er sieht im Gefühl die Grundlage für ästhetische Urteile und moralische Bildung. Der Gesangunterricht gilt ihm als wesentlichstes Mittel, um im Volksschulbereich auf das Gefühlsleben einzuwirken. Gesang ohne Gefühl darf es nicht geben. *Wird das Kind gezwungen zu singen, ohne daß es dabei fühlt, so ist dies eine Knechtung des Geistes, die sich bitter rächt.*[379]

Gefühle sind jedoch nicht einfach als Voraussetzung vorhanden, sie müssen erst erzeugt werden. Das Mittel dazu bilden Vorstellungen, die in Spannung gebracht werden.[380] Die Frage, warum bestimmte Lieder oder Lieder in bestimmten Situationen besonders große Wirkung auf die Kinder zeigen, läßt ihn die Antwort finden, daß dies Lieder sind, die Vorstellungen enthalten, die die Kinder schon haben und Gefühle ausdrücken, die die Kinder nachfühlen können, daß außerdem die benutzten Vorstellungen anschaulich sind und durch die Umgebung reproduziert werden.[381] Diese Kriterien sind auch dann zu berücksichtigen, wenn Vorstellungen und Gefühle erst erzeugt werden sollen. Wird das Lied nicht schon durch die Umgebung reproduziert, können geschickt gewählte Reproduktionshilfen z.B. in Form von Geschichten, die dem Lied einen anschaulichen Hintergrund geben, ähnliche Erfolge erzielen. Entscheidend ist, daß solche Hilfen den Kindern geboten werden, sie sind nicht in der Lage, sich das Lied selbst zu veranschaulichen und ebenso entscheidend ist, daß bei der Anschauung der Standpunkt der Kinder und nicht der des Lehrers maßgebend ist. Wenn Vorstellungen auf Anschauungen beruhen, die *der Kinderseele nicht mächtig* sind, sind sie wertlos und das Lied geht wieder verloren.[382]

---

378 Diesterweg 1852, S. 134

379 Stiehler 1890, S. 11

380 Vgl. ebd., S. 32. Stiehler knüpft dabei an den Herbartianer Volkmann an. Vgl. Nolte 1982, S. 195

381 Vgl. Stiehler 1890, S. 15/16. Den Gedanken, daß das Gefühl dem Singen vorausgehen muß, nimmt Fröbel schon viele Jahre früher vorweg: *Die Empfindung, das innre Leben muß notwendig voraus gehen, ehe dem Knaben Worte und Ton gegeben werden darf; und dies ist besonders die trennende Verschiedenheit dieses Unterrichtsganges von dem, welcher Kindern und Knaben nur von außen kleine Geschichten und Lieder anlernt, die darum auch weder Leben erweckend noch Leben erfassend und darstellend sind.* Fröbel 1951b, S. 184

382 Stiehler 1890, S. 19

Das Gefühl ist kein dauerhafter Seelenzustand. Sobald die Spannung der Vorstellungen nachläßt, verschwindet auch das Gefühl. Vor dem Singen eines Liedes, oder auch zwischen einzelnen Strophen, muß daher durch Reproduktionshilfen die Vorstellungsspannung hergestellt werden. Dabei spielt die Phantasie eine nicht unwesentliche Rolle. Da die Kinder in manche im Lied besungenen Lebenslagen selten oder nie kommen, kann der anschauliche Hintergrund nur durch die Phantasie erzeugt werden.[383] Hilfreich ist es, wenn Vorstellungen gleichzeitig in verschiedenen Fächern hervorgerufen werden und ein *vielfach verwebter Vorstellungsbau entsteht.*[384] Allerdings muß sich der Lehrer darüber im klaren sein, daß nicht alle Schüler der Klasse in das selbe Gefühl versetzt werden können, da jedes Kind andere Vorstellungen in seiner Seele trägt, die Gefühlsgruppe wird jedoch, wenn der Lehrer klare und anschauliche Vorstellungen verwendet, ähnlich sein.[385]

Die Musik wird vorwiegend in ihrer Einwirkung auf das Gefühl betrachtet, ihre Wirkung auf den Verstand wird aber nicht ganz ausgeschlossen. Schütze vertritt die Meinung, daß jeder Lehrgegenstand den Geist vorherrschend nach einer Seite hin bildet. Die Musik bildet vorwiegend das Gemütsleben, dabei können die übrigen Seelenvermögen aber nicht ganz unberührt bleiben. Verstand und Wille werden ebenfalls beeinflußt und über den Willen übt die Musik einen indirekten Einfluß auf die Sittlichkeit aus.[386]

Die Beanspruchung des Verstandes beim Singen wird von Ax durchaus anerkannt, wenn er ihn auch nicht in gleichem Maß wie in anderen Unterrichtsfächern gefordert sieht. Er beschreibt detailliert, wie das Besprechen der Hauptgedanken des Textes, die Erklärung der rhythmischen, dynamischen und melodischen Verhältnisse der Melodie, das Erkennen der Beziehung von Text und Melodie sich vorzugsweise an den Verstand der Kinder wenden und dieser dadurch ausgebildet und gestärkt wird.[387]

Die angenommene vorherrschende Bildung des Gefühls läßt die Musikpädagogen den Gesang zum Gegengewicht der Verstandesbildung erklären. Die Befürchtung, daß in der Schule die Verstandes- und die Gemütsbildung nicht gleichen Schritt halten, sondern die Bildung des Verstandes überwiegt und die

383 Vgl. ebd., S. 35
384 Ebd., S. 34
385 Vgl. ebd., S. 36
386 Vgl. Schütze 1843, S. 13. Die Musik ist bei Schütze also nicht unmittelbar für die sittliche Bildung zuständig.
387 Vgl. Ax 1897, S. 24/25

harmonische Ausbildung aller Kräfte damit gefährdet ist, kann durch den Gesangunterricht entkräftet werden. ... *um nicht das Herz des Kindes, die Quelle aller edlen Gefühlsanregungen, durch Geistesüberlegenheit ... zu ersticken, und um das jugendliche Gemüth, das kindliche Herz aufzuschließen und höherer, edlerer Eindrücke fähig zu machen, setze man den übrigen Lehrgegenständen die Gesanglehre zur Seite.*[388]

### 4.3.3.2 Musik als Ausdruck des Gefühls

Der Grund, weshalb Gesang auf die Gefühlswelt des Kindes wirkt, ist sowohl im Gesang, als auch im Menschen angelegt. Das Lied ist in der Lage, alle menschlichen Empfindungen auszudrücken. Schon ein einziger Ton trägt eine Empfindung in sich und kann sie auf das Kind übertragen. *Das Kind fühlt den Inhalt eines solchen sprechenden Tones meist weit tiefer, als wir es glauben.*[389] Wenn schon ein Ton Gefühle übertragen kann, so gilt dies weit stärker für Tonfolgen. Beim Gesang kommt die Wirkung des Textes hinzu. Die Tonsprache als Gefühlssprache und die Wortsprache als Begriffssprache verstärken sich in ihren Wirkungen.[390]

Der Eigenschaft der Töne, Gefühle auszudrücken, kommt die menschliche Anlage entgegen. Der Mensch hat die Fähigkeit, Stimmungen über die Stimme wiederzugeben. Die Stimme gilt als *das uns angeborne, unser eigenstes Instrument, ist ja das lebendige sympathetische und unmittelbare Organ unserer Seele. Was sich nur regt in dem Innersten des Menschen, was er fühlt, lebt, denkt, das verkörpert, verlautbart sich in seiner Stimme.*[391] Die Fähigkeit, Gefühle über die Stimme auszudrücken, ist nicht allein Beleg für die Wirkung des Singens. Erst die Tatsache, daß der Ausdruck von Gefühlen über den Gesang dem Menschen ein Bedürfnis ist, vermag die volle Bedeutung wiederzugeben. *Der Gesang ist die Sprache der Empfindung, und es liegt ein tiefes Bedürfnis in der Menschennatur, diese Sprache zu sprechen ... Der Gesang, sowohl der der Freude, als auch der des Schmerzes, ist das Bestreben, sich der Empfindungen, die dem Herzen zu mächtig werden, durch das kräftigste Mittel,*

388 Mainzer o.J. [1837], S. XIII; vgl. auch Fichtner o.J. [1893], S. 1

389 Schütze 1843, S. 9; vgl. auch Ax 1897, S. 13. Die Auffassung, daß der Ton als *Empfindungslaut* Grundlage der Musik sei, hat ihren Ursprung in der Ästhetik Herders und Sulzers. Vgl. Nolte 1982, S. 60 ff.

390 Vgl. Schilling 1852, S. 47/48

391 Schilling 1851, S. 81

*wodurch sich die Natur zu äußern pflegt, durch die Stimme zu entledigen.*[392] Gefühle werden durch Gesang bewältigt, aber diese Bewältigung wird nicht willentlich gesteuert, das Herz *strömt über im Gesange*[393], wie Hentschel schreibt, der das Bedürfnis der Menschen, die Gefühlssprache des Gesanges zu sprechen, mit den fast gleichen Worten wie Lindner belegt. Gesang als Sprache des Gefühls ist schon Kindern gegeben. Kehr bezeichnet es als Aufgabe des Gesangunterrichts in der Volksschule, *die Stimmorgane zu befähigen, die jetzt im Herzen wohnenden Gefühle durch wohllautenden, würdigen Gesang zum reinen und unverfälschten Ausdruck zu bringen.*[394]

Sprache als Mittel der Mitteilung und des Austauschs von Informationen setzt jedoch auch voraus, daß sie von anderen verstanden wird. Diese Möglichkeit ist bei der Musik gegeben. G. Schilling gilt sie als *Mittel, innere Regungen und hauptsächlich zwar Regungen des Gefühls und Begehrungsvermögens auszudrücken, kund zu geben und so mitzuteilen Andern und von Andern wieder zu empfangen.*[395] Die Wirkung des Gesanges geht über die einfache Mitteilung hinaus, er weckt und erzeugt *auch in der Seele anderer die entsprechenden Gefühle.*[396]

Kinder sind schon sehr früh in der Lage, die im Lied ausgedrückten Gefühle zu erfassen. Lange bevor sie den Aufbau der musikalischen Sprache verstehen, können sie durch Lieder in deren Stimmungen versetzt werden. *Der Ausdruck des Liedes, obgleich dessen Tiefstes, liegt doch dem kindlichen Gemüthe sehr nahe. Um dieß wahr zu finden, vergegenwärtige man sich nur, daß schon das dreijährige Kind den Sinn, das Logische seiner Sprache versteht, wo ihm doch der grammatische Bau der Rede noch auf lange unbekannt bleibt.*[397] Auch dem Kind völlig fremde Gefühle, Gefühle einer Lebenslage, die vielleicht nie seine eigene sein wird, können z.B. durch das Singen von Kriegs-, Jagd- oder Matrosenliedern übertragen werden. Die Möglichkeit, jemanden so in eine fremde Gefühlslage zu versetzen, daß die Reflexion ganz zurücktritt, findet Hentschel bei Kindern wesentlich leichter gegeben als bei Erwachsenen.[398] Daher können den Kindern auch Begriffe und Stimmungen, die ihnen über den Verstand nur unzureichend vermittelt werden können, über die Musik nahegebracht werden.

392 Lindner: *Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst.* Leipzig. Zitiert nach Schütze 1843, S. 1 (dort ohne Jahres- und Seitenangabe)
393 Hentschel 1850, S. 563
394 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 108
395 Schilling 1852, S. 31
396 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 107
397 Schütze 1843, S. 12
398 Vgl. Hentschel 1850, S. 561

Die Tatsache, daß Musikunterricht in der Schule Gesangunterricht ist, liegt in der beschriebenen Auffassung begründet, daß Gesang den unmittelbarsten Gefühlsausdruck darstellt, daß er *die einem jeden Menschen eigne, die wahre, eine recht eigentliche Menschenmusik* ist,[399] daß er aber auch am unmittelbarsten auf den Menschen einwirkt. Nolte leitet aus der Argumentation Schillings und anderer Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts ab, *daß die Konzipierung des schulischen Musikunterrichts als Gesangunterricht zu einem wesentlichen Teil auf gefühlsästhetische Überlegungen zurückzuführen ist. Nach allgemeiner musikpädagogischer Überzeugung prägt sich im Gesang das Wesensmerkmal der Musik, Kundgabe von Gefühlen zu sein, am reinsten aus.*[400]

Von Stiehler wird die Übertragung von Gefühlen durch Musik beim Kind bestritten, auf keinen Fall sind für ihn Gefühle beim Kind, das noch zu wenig Vorstellungsvorrat hat, durch das Hören eines Liedes zu erzeugen. *Ja wohl einem erwachsenen Menschen wird es wohl möglich sein, in seiner Seele nur durch das Anhören eines Liedes den gesammten Vorstellungsvorrat in Spannung zu bringen, aber nimmermehr einem Kinde.*[401] Dies zu lehren ist Aufgabe des Gesangunterrichtes.

Die Musik kann für Stiehler zunächst weder Gefühle erregen und produzieren, sondern nur lustbetonte Gehörempfindungen erzeugen.[402] Ebenso kann die Musik Gefühle nicht darstellen, sie kann für ein Gefühl nur die körperliche Vorbedingung geben, die nervöse Erregung. Zwar leugnet auch Stiehler nicht, daß musikalische Formen ästhetische Gefühle erzeugen können, dies gilt aber auf keinen Fall für Kinder, deren musikalische Bildung noch gering ist; das einzige Gefühl, das die Musik auch bei Kindern erzeugt, ist das der formalen Erwartung, wenn z.B. auf die Dissonanz die Auflösung erwartet wird o.ä.[403] Kinder können durch die Musik nur Empfindungen haben, *weil sie noch nicht so wie Erwachsene gewöhnt sind, an die Töne Vorstellungen zu knüpfen.*[404] Auch dies zu lehren ist Aufgabe des Gesangunterrichts. Die Verwirklichung ist möglich, wenn erreicht wird, daß das Kind an Gehörempfindungen unbewußt entsprechende Gefühle knüpft. Dies geschieht, wenn vor dem Singen das Ge-

399 Schilling 1851, S. 81

400 Nolte 1982, S. 66. Zur Herkunft der gefühlsästhetischen Vorstellungen der Musikpädagogik aus musikästhetischen Überlegungen des 18. Jahrhunderts vgl. Nolte 1982, S. 58 ff.

401 Stiehler 1890, S. 39

402 Vgl. ebd., S. 42

403 Vgl. ebd., S. 48 und S. 44

404 Ebd., S. 49

fühl erzeugt worden ist. *Wird das Kind so gewöhnt, daß es nur dem Ausdruck giebt, was es fühlt, so wird es auch nach und nach dahin gelangen, daß umgekehrt beim Hören irgendwelcher Musik, vor allem beim Hören von Liedern sofort sich bei ihm ein Gefühl einstellt.*[405] Wenn Musik und Text immer zugleich eingeprägt werden, die Melodie in keinem Fall vom Text gelöst wird, kann die Melodie selbst auch Reproduktionshilfe für das Gefühl werden.[406] Musik erzeugt also Gefühle nicht unmittelbar. Die Wirkung von Musik ist für Stiehler immer ein Erfolg von Erziehung und Gewöhnung.

Dazu trägt auch bei, daß, sobald ein Lied gelernt wird, welches ein bestimmtes Gefühl ausdrückt, alle bekannten Lieder mit demselben oder ähnlichen Gefühlen gesungen werden. Indem man auf diese Weise bekannte Lieder zu einem Zyklus vereinigt, wird *Gefühlstechnik* erzeugt.[407]

### 4.3.4 Das Kind als Erzieher und Vorsorge für das Erwachsensein

Von Nägeli wird das Kind zum Hoffnungsträger für eine neue Menschheit verklärt. Vereinzelt taucht dieser Gesichtspunkt auch im Verlauf des 19. Jahrhunderts auf. *Richten wir unser Augenmerk zunächst auf die Jugend. Nur von ihr ist Heil zu erwarten ... Auf die Jugend laßt uns bauen.*[408] W. Tappert geht es hier vor allem um die Musikanschauung und die Geschmacksbildung. Soll der Gesang zur Menschenbildung beitragen, so muß damit ebenfalls beim Kind begonnen werden. *Wenn der Gesang wahrhaft veredelnd auf die Menschen einwirken soll, so darf man nicht oben bei den Erwachsenen allein anfangen wollen zu verbessern, sondern es muß damit unten bei den Kindern begonnen werden.*[409] J. Fölsing schließt damit die Möglichkeit positiver Einwirkungen auf die Erwachsenen aber nicht aus.

Stärker vertreten ist der Aspekt der musikalischen Bildung Erwachsener über das Kind. K. Schade ist optimistisch hinsichtlich der Wirkung des häuslichen Singens der Kinder. Er ist davon überzeugt, daß es auf diesem Wege leicht möglich ist, den Volksgesang zu verbessern. Während Schade das Singen zu Hause dem Zufall überläßt und auf das freiwillige Singen der Kinder hofft, versucht Sering durch Hausaufgaben bewußt, *den Gesang guter Lieder*

405 Ebd., S. 50
406 Vgl. ebd., S. 106 und 33
407 Ebd. S. 84
408 Tappert 1867, S. 14
409 Fölsing 1848, Nr. 4, S. 57

*ins Haus zurückzuführen und den schlechten Liedern entgegenzutreten.*[410] Über das Haus hinaus tritt das Kind auch in den Dienst der Kirche. *Es ist bei weitem nicht so schwierig, als man glaubt, einen wahren schönen Gemeindegesang erklingen zu machen; aber er muß aus der Schule in das Haus und durch das Haus in die Kirche gelangen.*[411]

Auch dieser Aspekt tritt im Lauf des 19. Jahrhunderts zurück und reduziert sich weitgehend auf die Aufgabe der Schule, für das spätere Leben vorzusorgen. Eine der am häufigsten vertretenen Meinungen in Gesanglehren des 19. Jahrhunderts ist die, daß der Gesangunterricht nicht nur auf die Schul-, sondern die Lebenszeit ausgerichtet sein muß. Dieser Hinweis spielt eine Rolle bei der Begründung von Zielen, z.B. dem selbständigen Singen nach Noten mit der Maßgabe, dadurch für das spätere Leben zu sorgen, der Behauptung des Gegenteils, weil die Kinder nicht ihre Notentafeln, wohl aber die ins Gedächtnis eingeprägten Lieder mit in das Leben nehmen könnten oder der Bevorzugung der Noten vor den Ziffern, weil man *so auch für's Leben* und *nichts bloß für's Wiedervergessen lernen soll.*[412] Hauptsächlich wird er aber im Zusammenhang mit den zu lernenden Liedern benutzt. *Unverlierbares Eigentum* müssen diese werden,[413] wenn sie mit in das Leben gehen sollen, ebenso sollen sie *oft im späteren Leben in seiner* [des Zöglings] *Seele aufsteigen.*[414] Dies wird sicher nur dann gewährleistet, wenn die gelernten Lieder Wert für das nachschulische Leben haben und die Schule Vorsorge dafür betreibt. Vorsorge z.B., indem in der Schulzeit die zu lernenden Lieder *in eine lebendige Beziehung zum ganzen Leben des Volkes* gesetzt werden.[415] Die Gegenwart des Kindes ist darüber nicht zu vergessen. *Man beachte des Kindes Gegenwart und seine Zukunft; beachte seine dauernden und wechselnden Beziehungen zur Natur, zu anderen Menschen, zu Gott.*[416] E. Hentschel nimmt das Alter der Kinder zum Maßstab, nach dem er entweder für die Gegenwart oder die Zukunft sorgt: Das in dem zarteren Kindesalter Eingeprägte solle nur für dieses, das in der reiferen Jugendzeit Gelernte für das Leben erhalten bleiben.[417] Die Grenze, ab der Lieder

410 Sering 1884, S. 76; vgl. auch Schade 1831, S. 84
411 Fischer 1836, S. XIV; vgl. auch Hentschel 1850, S. 579, Anm. *
412 Fischer 1836, S. 168; vgl. auch Fichtner o.J. [1893], S. 29 und Stiehler 1890, S. 73
413 Ax 1897, S. 44
414 Stiehler 1890, S. 82
415 Hoppe 1852a, S. 9/10
416 Hentschel 1850, S. 578
417 E. H. [Hentschel] 1846, Nr. 3, S. 36. Auch Pflüger vollzieht eine solche Trennung, nimmt aber nicht das Alter der Kinder zum Maßstab, sondern das Erreichen einer bestimmten Stufe seines Lehrganges. Vgl. Pflüger 1853, S. 82, Anm. *

für das Leben gesammelt werden, setzt er etwa mit dem zehnten Lebensjahr an. Daneben gilt bei ihm die Forderung, daß der Schüler, egal, wann er die Schule verläßt, etwas von praktischem Wert in das Leben hinübernimmt.[418]

Eine Ausnahme im Vorsorgungsbestreben bildet J. Mainzer. Wohl erkennt er den Wert des Gesanges für das ganze Leben an, glaubt aber nicht, durch den Liedstoff vorsorgen zu müssen, sondern nimmt eine Übertragung des Gelernten auf die jeweiligen Lebensumstände an: *Wer Kinder- und Schullieder gelernt hat, wird auch einstens Kriegs-, Helden- und Vaterlandslieder zu singen wissen.*[419]

Entscheidend ist bei allen Ansätzen, daß über den Augenblick hinausgedacht wird und die Zukunft und die zukünftige Rolle des Kindes beim Gesangunterricht stets im Blick bleiben.

## 4.4 Material des Gesangunterrichts

### 4.4.1 Singzeilen

Mit Bernhard Christoph Ludwig Natorps *Anweisung* wird die Sing- und Übungszeile fester Bestandteil vieler Gesanglehren. Aus wenigen Takten bestehend, unmittelbar in den Stufengang einbezogen und mit Text versehen, bildet sie eine Brücke zwischen den Elementarübungen und den Liedern. Der Grund für ihren Einsatz ist denkbar einfach. *Das Kind will Früchte von seiner Arbeit sehen und zwar Früchte, die ihm Freude machen, sonst verliert es die Lust am Arbeiten.*[420] Der Text ist nötig, um die Übungen für Kinder ansprechender zu machen. Durch komplexe Übungsbeispiele, die aus Melodie, Rhythmus und passendem Text bestehen, wird *natur- und erfahrungsgemäß am ehesten rege Theilnahme bei den Schülern geweckt und erhalten.*[421] Einzig Fichtner ist nicht von der anspornenden Wirkung solcher ansprechend gestalteten Singzeilen überzeugt. Sicherheit im Treffen ist für ihn der einzige Zweck der Übungen, dem alle Rücksicht z.B. auf melodische Schönheit in der ersten Zeit, die aber bis zu zwei Jahren dauern kann, zum Opfer fallen muß. Seine

418 Vgl. Hentschel 1825, S. 88/89
419 Mainzer o.J. [1837], S. XII
420 Schilling 1851, S. 86
421 Silcher 1845, S. V

Schüler werden dafür entschädigt. *Ersatz für den Wohlklang wird dem Kinde durch das erhöhte Kraftgefühl gewährt, welches es beim Überwinden schwerer Treffübungen verspürt*[422].

Trotz der Wertschätzung, die die Singzeile weitgehend erfährt, gibt es nur wenige Aussagen über Anforderungen an Melodie und Text. *Nichts Unmusikalisches und Unpoetisches* darf den Kindern geboten werden, ist die wenig konkrete Forderung Ernst Hentschels an die kurzen Tonsätze, die nach einem anderen seiner Hauptgrundsätze stets *wirkliche Singstücke*[423] sein müssen. Darüber hinaus müssen nach seiner Meinung die Übungen nicht zu lang und schwer sein. Die Kinder können an durchaus anspruchslosen Übungsstücken Gefallen finden. Auch wenn es sich um *anspruchslose Kleinigkeiten handelt ... die Kinder singen sie sehr gern.*[424] Sering konkretisiert seine Auffassung dahingehend, daß die Form der Übungssätze mit der Liedform übereinstimmen oder wenigstens Anfänge dazu bilden muß, verlangt also Satz- oder Periodenform, um *der Form nach das Liedersingen im Kleinen* zu betreiben.[425]

Sing- oder Übungszeilen finden sich reichlich vor allem in den Gesanglehren der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Musikalisch reichen sie von einfachen Strukturen bis zu komplizierten Beispielen, je nachdem, an welcher Stelle der Übungskurse sie angesiedelt sind. Von der textierten Übung in Sekundschritten bis zur rhythmisierten chromatischen Tonleiter weist das Spektrum der musikalischen Gestaltung je nach Anspruch des Autors an die zu erreichenden Ziele. Vorwiegend haben die Übungen geraden Takt, die Tonfortschreitung verläuft in Sekunden, unterbrochen von gelegentlichen Quartsprüngen, wenn es sich nicht um eine der ebenfalls häufigen Dreiklangsübungen handelt. Die Notenwerte reichen im allgemeinen von halber bis Achtelnote unter Einbezug von punktierter Viertelnote, selten kommen auch ganze, Sechzehntel- und punktierte Achtelnote vor. Syllabische Textverteilung und seltene Modulationen runden das Bild der Singzeilen ab, zweistimmige Übungen verlaufen in der Regel in Terzen und Sexten.

In den Texten spiegeln sich die thematischen Präferenzen der Autoren, zeigt sich aber auch, wie bereits in den Singzeilen die Möglichkeit genutzt wird, auf das Kind durch den Text einzuwirken. Fast ausschließlich religiöse Texte werden z.B. von Ludwig Erk in seinem *Methodischen Leitfaden* für die Singzeilen

422 Fichtner o.J. [1893], S. 53
423 Hentschel 1850, S. 575 und 1825, S. 96
424 Hentschel 1825, S. 100
425 Sering 1884a, S. 72/73

verwendet, eine Vorliebe, die von F. W. Schütze und stellenweise auch von J. G. Hientzsch geteilt wird. Der moralische Unterton herrscht vor allem in den Anfangsübungen bei J. Mainzer vor. Gleich in der ersten Übung singen die Kinder z.B. *Kein Glück ist größer als ein reines Herz, es mehret jede Lust und mindert jeden Schmerz*[426]. Auch bei C. G. Hering überwiegen in seiner *Gesanglehre für Volksschulen* in den Übungszeilen religiöse oder moralisch gefärbte Texte. Im ersten Beispiel mit unterlegtem Text versucht er die Kinder anzuspornen: *Aller Anfang wird uns schwer; leichter wird es hinterher*[427]. Natur und Gesang mit gelegentlichem moralischen Anklang sind die Themen bei W. Hoppe, der in Anlehnung an Pfeiffer und Nägeli sowohl in seiner *Anweisung* als auch noch 1852 in seinem *Leitfaden* vor den Übungszeilen erst einzelne Worte singen läßt.

Ein häufig verwendetes Prinzip ist die Charakterisierung des musikalischen Geschehens durch den Text. *Hört, wie unser Liedchen sinkt, wie es wieder steigt* wird bei Erk zum steigenden und fallenden Dreiklang gesungen, bei Schütze ein ähnlicher Text zu einer Melodie in Tonschritten.[428] *Dreiklang auf, Dreiklang ab, Akkord hinauf, Akkord herab*[429] benennt T. Drath ganz konkret den musikalischen Sachverhalt der Übung, ähnlich wie F. Silcher, der seinen Intervallübungen deren Namen unterlegt: *Zweiten heißen diese Schritte, la la...*[430]. Durch Benennung des Gesungenen versucht man offenbar, den Schülern die musikalischen Sachverhalte leichter und dauerhafter einzuprägen. Auch Pflüger betreibt in diesem Sinne Musiklehre, wenn er dem Wechsel zwischen Oktave und Septime den Text gibt *Manche Lieder schließen so*[431]. Die Tonleiter muß vielerlei Textvariationen über sich ergehen lassen. Zu den Texten, mit der die rhythmisierte oder in gleichen Notenwerten gesungene Tonleiter versehen wird, gehören neben dem vielfach verwendeten *Unsre Töne steigen aufwärts, unsre Töne steigen abwärts*[432] andere das musikalische Gesche-

426 Mainzer o.J. [1837], S. 71

427 Hering 1820, S. 16

428 Vgl. Schütze 1843, S. 64. Die Melodie bei Schütze stimmt fast mit der Nägelis überein, der diesen Text im III. Singstück der *Beylage* zur *Gesangbildungslehre* vertont. Vgl. Pfeiffer; Nägeli 1810, Beylage A, S. 3. Die ersten dreißig Singstücke Nägelis haben fast den Charakter von Singzeilen, da sie kurz und nur einstrophig sind, allerdings sind sie nicht in den Stufengang einbezogen.

429 Drath 1865, S. 57/58

430 Silcher 1845, S. 6

431 Pflüger 1853, S. 17

432 Z.B. Schütze 1843, S. 64; Silcher 1845, S. 5; Pflüger 1853, S. 10 und Drath 1865, S. 58. Auch dieses Stück ist bereits in der *Beylage* zur *Gesangbildungslehre* enthalten. Vgl. Pfeiffer/Nägeli 1810, Beylage A, S. 3

hen illustrierende, wie *Stufe für Stufe geht's hinauf...* oder *Eine Stufe nach der andern geht's die Leiter auf und ab*[433] und ähnliche. Aber auch die Tonleiter wird mit Texten versehen, die einen anders als musikalisch gearteten Einfluß auf das Kind nehmen sollen. *Alles ist an Gottes Segen und an seiner Gnad' gelegen* muß das Kind zur Tonleiter ebenso singen wie *Liebe dein Vaterland, liebe! liebe liebe dein Vaterland*[434]. Wenn das Kind dann zur chromatischen Tonleiter singt *Ach erbarme, ach erbarme unsrer dich!...*[435], so kann man dies vielleicht hinsichtlich der geforderten Leistung noch am ehesten nachvollziehen.

### 4.4.2 *Theorie des Kinderliedes* von H. G. Nägeli

Lieder sind Mittel, die erzieherischen Ziele der Musikpädagogen zu verwirklichen. Im Gegensatz zum 18. Jahrhundert entwickeln die Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts ausgeprägte Vorstellungen davon, wie das Lied beschaffen sein muß, um die angestrebte Wirkung auf das Kind auszuüben. H. G. Nägeli ist der erste, der eine theoretische Grundlage für den Singstoff des Kindes aufstellt.

Das Lied als Endpunkt der Elementarbildung ist bei Nägeli Ausgangspunkt für die Gemüts- und die ästhetische Bildung. *Am Liede, als an dem Kind der Kunst, hat auch das Menschenkind sich zu bilden. Kein Menschenkind kann die leidenschaftslose Unschuld des Gemüths, kann hier das ästhetische Zartgefühl sich erhalten, das nicht am einfachen Liede sich herangebildet hat.*[436] Um die Kinder tatsächlich zum Kunstschönen heranzuführen, müssen die ersten Lieder *gerade so elementarisch beschaffen seyn*[437], wie es dem Stufengang der gesamten Pfeiffer- und Nägelischen *Gesangbildungslehre* entspricht. Nägeli nimmt diese ersten Kinderlieder durchaus ernst und wichtig. Er warnt die Lehrer davor, sie *für bloße Tändeleyen* zu halten, sie sind *keine Kleinigkeiten, sondern eben in ihrer Kleinheit ... besteht ihr eigentümlicher Werth.*[438] Neben der Tatsache, daß sie durch ihre einfache Struktur das einzige Mittel bilden, die Kinder ohne Übereilung zum Kunstschönen zu führen, gewähren sie den

433 Hoppe 1852a, S. 43 und Drath 1865, S. 58
434 Pflüger 1853, S. 10 und Hoppe 1852a, S. 43
435 Fischer 1836, S. 37
436 Nägeli 1983, S. 259
437 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 199
438 Ebd.

Vorteil, daß die Kinder tatsächlich in der Lage sind, sie als Kunstganzes aufzufassen. Die Lieder des Anhanges zur *Gesangbildungslehre* möchte Nägeli nicht als Schulübung betrachtet wissen, sondern als Kunstwerke, *die nicht etwa nach diesem und jenem pädagogischen Bedürfniß gemodelt sind, und wo die ästhetische Wirkung nach Umständen allenfalls hinzukommen kann, oder auch nicht.*[439] Auch beim einfachsten Kinderlied spielt das ästhetische Empfinden die Hauptrolle.

Den Inhalt der Worte will Nägeli aus der Kindesnatur holen. An die Überlegung, daß das Kind am liebsten sein Dasein und seine Umgebung besingt, dies aber in möglichst einfacher und kindlicher Form, knüpft er die *wahre Theorie des Kinderliedes. Das ächte Elementar-Kinderlied soll nichts anders seyn, als ein momentanes, augenblickliches Lautwerden des Gedankens und Gefühls in einer speziellen Richtung, ein durch Kunst geregeltes Ausbrechen in Wort und Ton. Es kann und darf aber nicht anders als kurz seyn.*[440]

Die Themen der Lieder der Beilagen sind vor allem den Bereichen Natur und Religion[441] entnommen. Dies gilt noch in ähnlicher Weise für die *100 zweystimmigen Lieder*, die Nägeli in der zugehörigen *Anleitung* den vier Themenbereichen Natur, Religion, Tugend und Geselligkeit zuordnet. Obwohl Tugend als eigener Bereich vertreten ist, warnt er vor zu viel *Wortmoral. Es müsste zum Überdruss führen, wenn nebst dem vielen moralischen Sprechen noch viel moralisch gesungen würde.*[442] Die ersten Gesangübungen dürfen auf keinen Fall aus geistlichen Texten bestehen. Auch Festlieder und Gedichte, die zu kirchlichen Zeremonien gehören, dürfen von Kindern noch nicht gesungen werden. *Diese höchste Gattung des geistlichen Gesanges bleibe für die gereiftere Jugend aufgespart, die nebst hinlänglich erworbener Kunstbildung auch Geistes- und Herzensbildung mitbringt.*[443]

Den Choral schätzt Nägeli als Volksgesang, der beim gemeinsamen Singen humane und religiöse Gefühle und Stimmungen verbinden kann. Für das kindliche Singen lehnt er den Choral jedoch strikt ab. Aus zwei Gründen hält er ihn der Kindernatur für unangemessen: Durch sein langsames Fortschreiten kön-

439 Ebd., S. 222

440 Ebd., S. 199

441 Die einstimmigen Singstücke der Beilage A thematisieren in den Naturliedern vorwiegend Geräusche und Klänge, z.B. *Hört, wie die Lerche singt! ...* oder *Sie lispelt, sie flüstert, die liebliche Quelle; ...* Vgl. Nägeli o.J. [1833], S. 5 und S. 6. Religiöse Lieder sind erst in der Beilage C enthalten, dort fast ausschließlich.

442 Nägeli, H. G.: *Anleitung zum Gebrauch des Schulgesangbuchs.* Zürich 1833. Zitiert nach Fink 1840, Sp. 333 (dort ohne Angabe der Seitenzahl)

443 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. X

nen Kinder die Teile nicht in einem Atemzug bewältigen und sind gezwungen, Worte oder sogar Silben zu trennen. Die Auffassung eines Kunstganzen wird so gestört. Der zweite Grund ist das Fehlen des *Taktes.* Nägeli beobachtet bei Spielen, Bewegungen oder stimmlichen Äußerungen von Kindern stets ein *dynamisches Schwer und Leicht*[444], dem der Choral nicht entsprechen kann. Auch durch seine Mehrstimmigkeit ist er für die anfängliche Bildung nicht geeignet.[445]

Generell ist Nägeli dem mehrstimmigen Singen von Kindern nicht abgeneigt, weil *in der allereinfachsten Harmonie, als Zusammenklang, eine Fülle von Wirkungen liegt, die in der Einstimmigkeit unmöglich statt finden kann.*[446] Zunächst muß der zweistimmige Gesang als einfachste Form der Mehrstimmigkeit gepflegt werden. Möglichst einfache Gestaltung ist auch hier wesentliches Kriterium. Mit den zweistimmigen Gesängen im Anhang der *Gesangbildungslehre* will er nicht nur Beispiele für diese Gestaltung geben, sondern beansprucht im Rückblick, damit den zweistimmigen Kindergesang in die Schule eingeführt zu haben: *Niemand wusste zur Zeit der Erscheinung der zweystimmigen Lieder der Gesangbildungslehre (1810) etwas von einem zweystimmigen Schulchorlied; wenigstens war in der ganzen musikalischen Literatur nichts derartiges vorhanden.*[447] Bei den dreistimmigen Gesängen der *Gesangbildungslehre* übernimmt der Lehrer die dritte Stimme. Obwohl die Anforderungen an die Kinder selbst damit nicht unbedingt erweitert werden, ist diese Stufe notwendig, da *durch Hinzukommen einer dritten Stimme die Kunst gesteigert wird*[448].

Der mehrstimmige Gesang muß also auch dem Gesetz der stufenweisen Fortschreitung entsprechen. Die Stufen des Liedes bei H. G. Nägeli von der Ein- zur Mehrstimmigkeit mit dem späten Einbezug religiöser Gesänge entsprechen damit seiner Reihenfolge der drei Bereiche der Menschenbildung, der individuellen, gesellschaftlichen und religiösen.

Hauptanforderung an die musikalische Gestaltung von Liedern für Kinder bei Nägeli ist, wie für Lieder bei ihm generell, die Anpassung der Melodie an

444 Ebd., S. 229
445 Vgl. ebd. und Pfeiffer/Nägeli 1821, S. 7
446 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 219
447 Nägeli 1834/35, Nr. 32, Sp. 525
448 Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 222

den Text. Er verwirft den gebräuchlichen Schulsingstoff, weil dort eine richtige und schickliche Verbindung des Tons mit dem Wort nicht stattfinde.[449]

Die Anweisungen, die Nägeli den Lehrern zur musikalischen Beurteilung von Liedern gibt, beziehen sich darüber hinaus vor allem auf die Feststellung, ob das Lied reichhaltigen Bildungsstoff für den Kunstsinn enthält.[450] Wesentlich ist vor allem die rhythmische Vielfalt. Sie bietet Ersatz für melodische und harmonische *Kunstmittel*, die nicht angewendet werden dürfen, denn für Nägeli soll das Schullied diatonisch sein, weitgehend auf chromatische Fortschreitungen und auf andere als die Modulationen in die Dominante und Subdominante verzichten.[451]

Daß nicht nur in der Elementarbildung, sondern auch in der Komposition des Singstoffes eine Stufenfolge einzuhalten ist, dokumentiert Nägeli in der Anordnung der *100 zweystimmigen Lieder*, die in sechs Reihenfolgen geordnet sind: Die beiden ersten bleiben rein diatonisch, in der dritten kommt die Erhöhung der vierten und die Erniedrigung der siebten Stufe dazu, außerdem werden dynamische Abstufungen einbezogen. Die vierte Reihenfolge versucht, durch zunehmendes Tempo die Aussprache zu verbessern, in der fünften werden zusammengesetzte Taktarten eingeführt. Die letzte Reihenfolge bringt eine Zusammenfassung aller Aufgaben der vorangegangenen Stufen.[452] Ambitus und rhythmische Schwierigkeiten nehmen im Verlauf der Lieder zu.

Besonders häufig sind Anmerkungen Nägelis zur Zweistimmigkeit. Die einfachsten Tonverhältnisse sind für ihn konsonante, davon sind die wesentlichsten die Terzen und Sexten. Wahrhaft elementarer zweistimmiger Gesang muß demnach hauptsächlich auf diesen Tonverhältnissen beruhen, ab und zu dürfen Quinte oder Oktave vorkommen.[453] Vor allem die große Terz befriedigt im Zusammenklang das harmonische Gefühl, die kleine Terz trägt dazu weniger bei. Mollgesänge werden deshalb nur selten von Nägeli aufgenommen, wäh-

449 Pfeiffer/Nägeli 1821, S. 7. Die Komponisten der Zweiten Berliner Liederschule, vor allem Schulz und Reichardt, schätzt er als *Bahnbrecher der declamatorischen Singkunst.* Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 240. Er hofft, daß *die derartige Singkunst des achtzehnten Jahrhunderts ... nunmehr pädagogisch genommen, der Triumph des neuen* werde. Nägeli 1983, S. 260

450 Vgl. Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 201-204

451 Vgl. Nägeli 1834/35, Nr. 37, Sp. 605

452 Vgl. ebd., Nr. 32, Sp. 523/524. Nägeli stellt dort die Konzeption seines Schulgesangbuchs ausführlich dar.

453 Vgl. ebd., Nr. 14, Sp. 225; vgl. auch Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 219

rend er im zweistimmigen Durgesang ein vorzügliches Mittel sieht, das harmonische Gefühl auf naturgemäße Weise zu bilden.[454]

Von Nägeli komponierte Lieder finden sich während des 19. Jahrhunderts in zahlreichen Liedersammlungen. Sie bilden einen Grundstock der Schulliederbücher dieses Jahrhunderts.

### 4.4.3 Choräle

Nicht unwesentlich beschäftigt die Musikpädagogen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Frage, ob Choräle in den Gesangunterricht aufgenommen werden sollen. Die Beantwortung spaltet die Musiklehrerschaft im wesentlichen in zwei Lager.

Für einen Teil der Musikpädagogen ist es selbstverständlich, daß Choräle von Anfang an in den Musikunterricht einzubeziehen sind;[455] spezielle Choralbücher für Volksschulen werden herausgegeben. Wilke, der die Schule in vollständiger Verwobenheit mit der Kirche sieht, plädiert für den Choral als bevorzugten Singstoff für den Anfang. *Da der Gesang am gemeinnützigsten und edelsten beim Gottesdienst angewendet wird ... so fange der Lehrer damit an, die Schüler zuerst einen leichten Choral zu lehren.*[456] Erst dann wird von ihm auch eine musikalische Begründung nachgeschoben: *Seine einfache und langsame Intonation macht ihn überdieß zum Singeunterricht am geschicktesten.*[457] Auch in textlicher Hinsicht sehen Choralbefürworter eine besondere Eignung für Kinder. Fischer, der ab den oberen Klassen nur noch kirchliche Lieder singen lassen will, da dort weltliche Lieder zur Erweckung und Belebung nicht mehr nötig seien, und den Choral zum Hauptgegenstand macht, findet es nicht schwer, damit sein Kriterium der Übereinstimmung von Text und jugendlicher Fassungskraft zu erfüllen, da die einfachen religiösen Gefühle völlige Resonanz in den jugendlichen Herzen fänden.[458] Solche Ausschließlichkeit ist jedoch selten: In der Regel stehen Choral und weltliche Lieder im

454 Vgl. Pfeiffer/Nägeli 1810, S. 238 und 247

455 Auch hier weisen die Gründe über die Schule hinaus: Verbesserung des Choralgesanges, die nur von der Schule auf die Kirche übergehen kann (Vgl. Hering 1824, S. XIII) oder Mitgabe für das Leben, für das der Choral besser als das Schullied zu gebrauchen ist, dem die heranwachsende Jugend bald entfremdet wird (Vgl. Hohmann 1842, III. Cursus, S. III).

456 Wilke 1812, S. 11

457 Ebd.

458 Fischer 1831, S. 38 und S. 20

Gesangunterricht nebeneinander. Bemerkenswert ist, daß auch von Befürwortern frühen Choralsingens weltliche Lieder als besser zum Kind passend empfunden werden. Natorp macht 1813 die Entdeckung, daß die Kinder die ihnen neben den Kirchenmelodien beigebrachten *Arienmelodieen* besonders gerne singen und schließt daraus, daß sie *dem kindlichen Naturell angemessener zu seyn scheinen.*[459] Das geringere Interesse der Kinder und Jugendlichen für Choräle bestätigt T. Drath. Er sieht die größere Anziehungskraft der weltlichen oder Volkslieder im lebhafteren Tempo, das der jugendlichen Lebhaftigkeit angemessener sei, und im innigeren Verhältnis zwischen Text und Melodie, wodurch es der kindlichen Anschauung zugänglicher werde, begründet,[460] aber auch er läßt Choräle von Anfang an neben dem weltlichen Lied singen. E. Hentschel plädiert dafür, die Zeit für Choralgesang und den Gesang weltlicher Lieder zu teilen, um dem kindlichen Bedürfnis nach Heiterkeit und leichten Gesängen zu genügen. *Auch bei kürzest zugemessener Zeit ... würde ich die Kinder neben der Choralübung durch Lieder der Heiterkeit und des Frohsinns erquicken ... Halbiren wir die Zeit! eine Hälfte reicht für die Choräle aus; lassen wir die andere den andern Liedern! Wer den leichten Gang und jede muntere Bewegung der Kinder, die hellfarbigen Kränze, welche die Mädchen winden, und die bunten, flatternden Fähnlein, deren sich die Knaben freuen, richtig deutet, der zweifelt nicht, daß die Jugend als solche auf rasche und bunte Liederweisen vorzüglich hingewiesen sei.*[461]

Sowohl bei Drath als auch bei Hentschel klingt an, daß das langsame Tempo des Chorals dem Kind widerstrebt. Immer wieder wird in der musikpädagogischen Literatur darauf hingewiesen, daß der Choral mit Kindern, besonders in den Unterklassen, in schnellerem Tempo als gewöhnlich zu nehmen ist. Neben der Rücksicht auf das geringere Atemvolumen hofft man dadurch auch dessen Attraktivität zu erhöhen. *Zwar sprechen die Choräle im Allgemeinen die Kinder, welche das frische und lebendige lieben, wegen ihrer getragenen Töne und ihres einförmigen Rhythmus nicht besonders an; sie werden aber für die Jugend sogleich anziehender, wenn man sie etwas schneller, als dies sonst üblich ist ... singen läßt.*[462]

---

459 Birkthal: *Siebzehnter Brief. Der Schullehrer Birkthal zu Lütkenhagen an den Schulinspektor Werner zu Lindendorf.* In: Natorp 1811-1816, 2. Band, S. 51

460 Drath 1865, S. 96

461 [Hentschel] E. H. 1841b, S. 20

462 Pflüger 1853, S. 3; vgl. auch Fischer 1836, S. 8 und S. 149; Hohmann 1842, I. Cursus, S. 5 und Hentschel 1850, S. 581

Das Tempo ist es auch, das Gegner frühen Choralsingens am häufigsten als Argument anführen. Auch hier wird neben physischen und singtechnischen Gründen die geringere Anziehungskraft benannt.[463] Zu dieser trägt seine rhythmische Einförmigkeit bei: *Tactloser Gesang ist der Kinder-Natur zuwider, zumal den Knaben; ist ihr Soldatenspiel nicht bedingt durch Rhythmus? sind ihnen nicht die Gesänge am liebsten, wonach sie marschiren können?*[464]

Neben diesen Begründungen, die sich auf die musikalische Seite des Chorals stützen, ist es sein Charakter, der ihn als Anfangssingstoff ungeeignet erscheinen läßt. Für Hoppe sind jüngere Kinder noch nicht fähig, die ernste Bestimmung des Chorals zu erkennen.[465] Nauenburg glaubt dagegen, gerade diese ernste Bestimmung dem Kind nicht deutlich machen zu können, wenn er als Elementar-Singstoff verwendet wird. Ähnlich argumentiert Lange, der dennoch den Choral für Singübungen verwendet, allerdings ohne Text.[466]

Auch C. Schulz ist der Meinung, daß Lieder mit geistlichem Inhalt nicht zu früh gesungen werden dürfen. Schwerwiegender als das Textverständnis ist für ihn die Liebe zum Gesang, die durch diese nicht herbeigeführt werden kann. Er warnt, *ja nicht zu früh seine Schüler Choräle oder Lieder geistlichen Inhalts singen zu lassen; weil er dadurch weniger, als durch passende Kinderlieder, den Kindern Liebe zum Gesange einflößen würde.*[467]

### 4.4.4 Kriterien der Liedauswahl

*Die Quelle, aus der der Gesangunterricht der Volksschule zu schöpfen hat, kann und darf keine andere sein als das geistliche und weltliche Volks- und volkstümliche Lied.*[468] Dieser in Übereinstimmung mit anderen Musikpädagogen getroffenen Aussage[469] entsprechen die Lieder der Gesanglehren und Lie-

463 Vgl. Kübler 1826, S. XI; Hoppe 1829, S. 18 und 1852, S. 9 und Nauenburg 1831, Sp. 721

464 Nauenburg 1831, Sp. 721; vgl. auch Kübler 1826, S. XI

465 Vgl. Hoppe 1829, S. 18 und 1852, S. 9

466 Vgl. Nauenburg 1831, Sp. 721 und Lange 1841, S. 83/83 und S. 86

467 Schulz 1812, o.S. [S. 4]

468 Helm 1885, S. 183/184

469 Im Sprachgebrauch des 19. Jahrhunderts wird allerdings zwischen Volkslied und volkstümlichem Lied nicht immer genau unterschieden. Der Sprachgebrauch des späten 18. Jahrhunderts, in dem Volkslied und *Lied im Volkston* gleichgesetzt werden, wirkt im 19. Jahrhundert nach. Vgl. Nolte 1982, S. 121, Anm. 3. Die Vermischung des Sprachgebrauchs gilt auch für die Musikpädagogik. Herausgeber von Schulliederbüchern verwenden den Volksliedbegriff in doppeltem Sinne. Von Erk

derbücher. Vor allem gegen Ende des 19. Jahrhunderts taucht in diesem Zusammenhang die Forderung auf, daß die in der Schule zu singenden Lieder *in der Bevölkerung einer Gegend leben* müssen.[470] Die zahlenmäßige Gewichtung zwischen volkstümlichen und Volksliedern verschiebt sich zu Gunsten der Volkslieder. In Text und Melodie eignet sich das Volkslied am ehesten für die kindliche Anschauungskraft: *Seine Architektur ist so durchsichtig und so einfach, die in ihm verherrlichten Thatsachen und Ereignisse treten in ihrem poetischen Gewande so plastisch vor das Auge, daß es dem kindlichen Bildungsstande und der kindlichen Anschauungs- und Auffassungsweise in hohem Grade angemessen erscheint.*[471] Für das Alter von sieben bis zehn Jahren gilt es Lina Ramann als einziges dem Kind entsprechendes Material. *Die Stimmungen, welche dem Alter vom siebenten bis zum zehnten Jahre eigen sind, spricht zunächst das Volkslied in einer Weise aus, wie sie die Kunst nicht zu schaffen vermag*[472].

Unabhängig von der angenommenen Kindgemäßheit des Volksliedes liegt seine Wertschätzung durch die Musikpädagogik im Aufgreifen der Vorstellungen Herders begründet: *In Anknüpfung an Herder sahen viele Musikpädagogen im Volkslied einen Lerninhalt von besonderem erzieherischen Wert; es galt als Spiegel der Volksseele und damit als ein geeignetes Mittel, junge Menschen in das Fühlen und Denken ihres Volkes einzuführen.*[473]

Bei den in Gesanglehren und Liederbüchern für Schulen enthaltenen Liedern handelt es sich nicht unbedingt um speziell für Kinder komponierte oder überlieferte Lieder. Nur ein Teil sind eigentliche Kinderlieder, oft besonders für die jüngeren Schulkinder gedacht. W. Gundlach stellt anhand der Schulliederbücher Erks für die Ausrichtung speziell für Kinder gedichteter und komponierter Lieder in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen Wandel fest. In der ersten Ausgabe des *Schulliederbuchs* (1829/30) von Erk bemerkt er einen neuen Liedtypus, bei dem das lehrhafte Moment in den Hintergrund tritt, aber nicht völlig ausgeschaltet ist und in dessen Mittelpunkt die konkrete Welt des Kindes steht. *Das Belehrende erscheint an Beispielen des kindlichen Lebenskreises, das Göttliche an Sinnbildern der sichtbaren Welt, die dem Kind zugänglich sind. So bleibt die Lehrintention des Liedes zwar erhalten ... es bahnt sich*

---

wird in seinem *Liederkranz* erst ab 1870 zwischen Volks- und volkstümlichen Weisen unterschieden. Vgl. Gundlach 1969, S. 190 und S. 191

470 Hofmann 1882, S. 155; vgl. auch Sering 1884a, S. 46

471 Helm 1885, S. 184

472 Ramann 1868, S. 106

473 Hörmann/Nolte 1993, S. 134; vgl. dazu auch Nolte 1982, S. 101-104

*aber ein Verständnis an für diese eigene Welt des Kindes und für seinen spezifischen Ausdruck im Liede.*[474] Die belehrende Funktion ist in den Texten noch enthalten, aber besser verpackt als in den philanthropischen Kinderliedern. In späteren Sammlungen Erks herrschen im Bereich des Kinderliedes Texte von Hoffmann von Fallersleben vor, der dem Kinderlied des 19. Jahrhunderts eine andere Richtung gibt: *Natürliches Eingehen auf die Welt des Kindes ohne moralisierende Tendenz.*[475]

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts taucht in den Schulliederbüchern eine neue Liedkategorie auf, das Spiellied, zu dem auch Spielvorschläge abgedruckt werden. In größerem Umfang werden Spiel- und Marschierlieder erstmals von T. Fliedner, der schon 1846 das Bedürfnis der Kinder nach solchen Liedern feststellt, in die unteren Klassen der Elementarschulen eingebracht.[476] In den Sammlungen B. Widmanns sind Spielvorschläge ab 1868, 1886 sogar in einem eigenen Anhang enthalten.[477]

Die den Spielliedern charakteristische Verbindung von Wort, Ton und Bewegung wird als dem Kind entsprechender Ausdruck eingestuft. *Die Volkskinderlieder und die volksthümlichen Spiellieder mit ihren aus der Kinderphantasie herausgeborenen Objecten sind durch ihre Verbindung von Wort, Ton und Bewegung der vollständige Ausdruck der Phantasie und des Gemüthes der Kindernatur.*[478]

Lieder für Kinder sollen *faßliche Melodieen haben* und *verständlichen und ansprechenden Inhalts* sein,[479] so umreißt Hentschel grob die wesentlichsten Anforderungen, die auf die Eignung der Lieder für Kinder abzielen. Die Forderung, daß sie den Kindern angemessen sein müssen, daß sie ihnen entsprechen müssen, ist die am meisten erhobene, da sonst die beabsichtigte Einwirkung auf das Kind nicht möglich ist. *Soll der Gesang in unseren Volksschulen ein wirksames Hülfsmittel zur Bildung des Geistes und Herzens werden, soll er bey den jungen Gemüthern Eingang finden und für sie anziehend seyn, soll er ihre Gefühle für das Schöne, Wahre und Gute erwecken und beleben, erwärmen und erhöhen ... so müssen wir Liedersammlungen haben, welche diesem*

474 Gundlach 1969, S. 89
475 Ebd., S. 141
476 Vgl. Fliedner o.J. [1885], S. III, dort Abdruck der Vorrede zur 2. Aufl. seiner Lieder von 1846.
477 Vgl. Widmann 1868b und Widmann 1886, 1. Heft
478 Ramann 1868, S. 45
479 Hentschel 1825, S. 93

*Zwecke entsprechen, und Melodie und Text muß faßlich und dem kindlichen Alter angemessen seyn.*[480]

Dazu muß der Lehrer zunächst den Entwicklungsstand der Kinder kennen. Text und Melodie müssen dem Anschauungs- und Auffassungsvermögen, aber auch der Reproduktionsfähigkeit der Schüler entsprechen. *Der Lehrer muß nämlich sorgfältig abwägen, ob seine Klasse im stande ist, den Text eines Liedes zu verstehen, völlig zu begreifen ... muß aber auch genau überlegen und prüfen, ob seine Kinder in der Technik des Gesanges so weit fortgeschritten sind, um ein zu lernendes Lied nach allen Regeln der Gesangeskunst singen, und ob sie in der musikalischen Ästhetik so weit gefördert sind, um dasselbe verstehen zu können*[481].

Neben der Entwicklung der Kinder ist es ihr Gemüt, das bei der Liedauswahl zu berücksichtigen ist. Nur wenn die Texte sich auf das Gemütsleben der Kinder beziehen, wenn die Melodie ihren Empfindungen entspricht, vermögen die Lieder auf das Gefühl zu wirken: *Hier soll nun die Schule Lieder geben, die bestimmte Empfindungen des Gemüths, wie sie das Kind aufzufassen vermag, in Tönen auf vollkommene Weise ausdrücken.*[482]

An die Qualität der auszuwählenden Lieder wird eine hohe Anforderung gestellt. *Nur das beste ist brauchbar für die Schule. An dem besten soll das innere Leben des Kindes erstarken.*[483] Sowohl Text als auch Melodie müssen den Anforderungen der Ästhetik entsprechen und echte Kunstwerke sein: *Das Lied muß nämlich sowohl in Rücksicht auf den Text aller zu singender Verse, als auch in seiner Melodie und in dem Verhältnis dieser zu jenem tadellos, der Text muß ein dichterisch, die Melodie ein musikalisch untadelhaftes Kunstwerk sein.*[484]

A. Zarnack macht bei der Auswahl von Liedern eine Probe bei seinen eigenen Kindern und Dienstboten. Auf diese Weise versucht er zu bestimmen, ob Lieder, die ihm selbst *volksartig* vorkommen, tatsächlich Anklang finden. Hört er, daß das zu erprobende Lied im Haus nach einigen Tagen nachgeträllert wird, so ist dies ein gutes Zeichen und es wird in die Schule gebracht. Besteht es auch dort die Probe, wird es in sein Liederbuch aufgenommen.[485] Auf ein ähnliches Auswahlkriterium zielt Pflüger ab. Er schlägt den Lehrern vor, dar-

480 Hering 1821, S. IX
481 Hofmann 1882, S. 156; vgl. auch Ax 1897, S. 43
482 Schütze 1843, S. 61; vgl. auch Pflüger 1853, S. 1/2
483 Sering 1884a, S. 47
484 Hofmann 1882, S. 154; vgl. auch Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 110
485 Vgl. Zarnack 1818, S. XIV/XV

auf zu achten, welche Lieder Kinder am liebsten hören und am liebsten singen, wenn sie erfahren wollen, welche Lieder das Gemüt des Kindes am ehesten ansprechen.[486] Der hinter diesen Auffassungen stehenden Vorstellung, daß Kinder von sich aus passende und gute Lieder aussuchen, wird im Vorwort zur Liedersammlung des Breslauer Schullehrervereins widersprochen. Dennoch greift auch diese Sammlung auf die Lieder zurück, die die Kinder am liebsten singen: *Und da wir der Meinung sind, der Gesang müsse nicht allein Sache einer bloßen Kunst, sondern des Gemüts und des Herzens, der Freude und des Lebens sein, so nahmen wir mehrere Lieder auf, von denen wir so recht merkten, daß die Kinder sie aus voller Seele sangen, selbst wenn sie manches sonst dagegen erinnern ließ.*[487]

Obwohl die Lieder den Kindern angemessen sein sollen, sie *vor Allem kindlich*[488] sein müssen, ist die zweithäufigste Anforderung ihre Verwendbarkeit auch für Erwachsene. *Nicht nur im Moment der Einübung müssen die Lieder durch ihre Poesie eine Macht auf das Kind ausüben, sondern sie müssen auch eine Mitgabe fürs Leben bilden.*[489] Auch deshalb darf den Kindern nur wirklich wertvolles Liedgut mitgegeben werden. Die Kluft zwischen Schule und Leben könnte so geschlossen werden. Daran denkt z.B. Pflüger, der von einem *allgemeinen Lebensgesang* träumt, in dem *die Kleinen und die Grossen durch einen und denselben Liedervorrath* sich vereinigt fühlten.[490]

Dennoch ist das Kind der Ausgangspunkt der Liedwahl, denn *unter allen Umständen ist es aber richtig, daß das was für Erwachsene gut ist, deshalb noch nicht für Kinder gut ist; dagegen ist es wahr, daß ein Kinderlied niemals schön ist, wenn es nicht auch von Erwachsenen mit Anteil gesungen wird.*[491] Entscheidend ist, daß der Stoff nicht nur einen vorübergehenden, augenblicklichen Wert hat, sondern auch später noch als wertvoller geistiger Besitz erach-

---

486 Vgl. Pflüger 1853, S. 1

487 Breslauer Schullehrer-Verein (Hg.): *120 ein-, zwei-, drei- und vierstimmige Lieder zur Vermeidung der geschriebenen Notenbücher, ausgewählt, für Kinderstimmen eingerichtet und in drei Heften herausgegeben von dem Breslauschen Schullehrer-Verein.* 4. Aufl. Breslau 1832 (1821), *Vorwort.* Zitiert nach Gundlach 1969, S. 56. Die Konzeption dieser Sammlung wurde von Harnisch verantwortet. Vgl. ebd.

488 Pflüger 1853, S. 2

489 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 110/111

490 Pflüger: *Liederbuch für Schule und Leben.* 3 Hefte. Karlsruhe 1857, *Vorwort.* Zitiert nach Lange 1867, S. 15

491 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 111; vgl. auch Helm 1885, S. 183. Kehr bezieht sich im zweiten Teil des Zitats fast wörtlich auf Hentschel, ohne dies anzugeben. Vgl. Hentschel 1850, S. 580

tet werden kann; hierauf hat der Gesangunterricht bei der Stoffauswahl Rücksicht zu nehmen.

Von untergeordneter Bedeutung sind Anforderungen, die sich auf die besondere Eignung der Lieder für Mädchen oder Jungen beziehen. Im allgemeinen werden für beide Geschlechter die gleichen Lieder verwendet. *Mädchen wie Knaben sind Kinder eines Gottes und eines Volkes, müssen daher mit gleichem Worte und Klange ihren Gott loben und ihres Volkes Geschichte singen.*[492] Wenn möglich, kann auf das Geschlecht Rücksicht genommen werden, entscheidend ist es allerdings nicht. *Sind die Klassen nach dem Geschlechte getrennt, dann wird man hierauf Rücksicht nehmen müssen. In gemischten Klassen lasse man sich jedoch kein graues Haar darüber wachsen, wenn Mädchen der Oberklasse Knabenlieder mitlernen (sie können diese später verwerten in der "Mutterschule").*[493] Wie zu erwarten, hat die 'Gleichberechtigung' bei der Liedwahl nicht emanzipatorische Gründe, sondern hilft den Mädchen bei ihrer späteren Aufgabe als Mutter, die treue Staatsbürger erzieht.

### 4.4.4.1 Zur Auswahl der Inhalte und Themen

Da die Lieder über Text und Melodie auf die Kinder wirken sollen, werden an Text, Inhalt und Melodie nicht unerhebliche Ansprüche gestellt. *Sie* [die Lieder] *müssen einen recht hübschen Text haben, den die Kinder ganz verstehen und der sie recht anspricht.*[494] Neben der Verständnismöglichkeit und Ansprache, die beide schon im letzten Kapitel genannt wurden, wird vom Text vor allem erwartet, daß er moralisch einwandfrei ist. An die zu singenden Lieder sind in dieser Hinsicht strenge Anforderungen zu stellen. *Man hüte sich aber, in Liedern der Art* [in weltlichen Liedern] *den Kindern Texte in den Mund zu legen, die nicht für das Kindesalter, nicht für den geweihten Ort der Schule passen, oder solche, die den Kindern leicht Anlaß geben können zu ungeziemendem Scherz.*[495] Um welche Texte bzw. Themen es den Pädagogen dabei geht, verdeutlicht Zarnack. Gerade bei schönen Volksmelodien sei der Inhalt *einem großen Theile nach, Trunk und Liebe, oder freier Scherz über Gegenstände, die dem Kinde ernst und ehrwürdig erscheinen sollen, und eine*

492 Sering 1884a, S. 48
493 Ax 1897, S. 43
494 Hientzsch 1827, S. 63
495 Schütze 1843, S. 18

*solche Richtung darf der Jugend aus sehr begreiflichen Gründen nicht gegeben werden.*[496]

Ein Teil der Musikpädagogen glaubt, dieses Problem leicht lösen zu können. Unpassend erscheinende Texte werden umgedichtet oder ersetzt. Zarnack, der schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts Volkslieder für die Schule herausgibt, wählt dieses Verfahren ebenso wie Kehr, der es noch am Ende des 19. Jahrhunderts vorschlägt.[497] Selbst Böhme, der in seiner Sammlung nur mündlich überlieferte Kinderdichtung aufnimmt und alle *Kunstdichtung* ausschließt, gibt zu bedenken, daß nicht alle abgedruckten Reime unbedenklich in der Schule verwendet werden können, sondern teilweise *pädagogische Umbildung* nötig sei, damit die Texte für Kinder brauchbar würden.[498] Die von W. Gundlach für die Zeit der ersten Sammlungen Erks festgestellte Tatsache, *pädagogische Verwendbarkeit war den Herausgebern in jener Zeit wichtiger als Wahrung des Originals,*[499] gilt über diese Zeit hinaus. Die Belange der Pädagogik sind wichtiger als Authentizität. P. Dietschy weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß durch die Umtextierungen allmählich ein Schonraum für das Kind geschaffen wird. Er erkennt einen Vorgang, *der in der zunehmenden Fixierung des Kindes auf eine erbaulich-diminutive Kinderwelt dahintendiert, das Kind überhaupt von der Welt der Erwachsenen fernzuhalten.*[500] Dagegen steht die Tatsache, daß die Lieder auch einen Wert für Erwachsene haben und das Kind im späteren Erwachsenenleben begleiten sollen.

Nicht alle Musikpädagogen sind von dem oben beschriebenen Verfahren überzeugt. J. G. Fischer scheint zu glauben, daß die Nachwirkung des alten Textes größer sein kann als die läuternde Wirkung des neuen. Er warnt die Lehrer davor, Melodien mit guten Texten zu wählen, wenn den Kindern der schlechte Originaltext bekannt sei.[501] Zarnack hält im Gegenteil die Wirkungen der Eindrücke der Kinderzeit für besonders dauerhaft. *Befreundet sich das Kind mit lieblichen, wirklich schönen und unanstößigen Liedern in seinem Al-*

---

496 Zarnack, A.: *Pädagogische Nachrichten über den gegenwärtigen Zustand des Königl. Potsdamischen großen Militairwaisenhauses,* S. 44. Zitiert nach Zarnack 1818, S. IX/X

497 Vgl. ebd. und Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 111. Hier werden bekannte Melodien benutzt, um geeignete Texte 'an das Kind zu bringen'. Vgl. z.B. auch Sering 1884a, S. 41. Verstärkt wird dieses Prinzip bei Mehrfachunterlegungen, eine Praxis, die auch im 19. Jahrhundert gängig bleibt. Vgl. Gundlach 1969, S. 179/180

498 Böhme 1897, S. V und S. XIX

499 Gundlach 1969, S. 81

500 Dietschy 1983, S. 28

501 Fischer 1836, S. 157; vgl. auch Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 111

*ter, so werden gerade die Worte, die es hier der Melodie unterlegen lernte, ihm theuer und unveräußerlich bleiben - der geschmacklose unter dem niedrigen Volke einheimische Text, den es vielleicht späterhin vernimmt, wird nichts gegen den Reiz seiner ersten Eindrücke und jugendlichen Erinnerungen vermögen*[502].

Die Unterlegung neuer Texte zu alten Volksweisen oder bekannten volkstümlichen Liedern ist also wesentliches Charakteristikum von für Kinder oder die Schule bestimmten Liedern. Vor allem Liebeslieder sind es, die Umtextierungen hinnehmen müssen.[503] Auch hier sind es aber wieder Zarnack und Kehr, die zu Anfang und am Ende des 19. Jahrhunderts dafür plädieren, nicht zu streng mit diesem Thema zu verfahren. Während Zarnack Liebeslieder nicht ganz ausschließen will, damit seine Sammlung auch für Erwachsene einen Wert behält,[504] geht es Kehr nicht um Liebeslieder, die selbstverständlich auszunehmen sind, sondern nur um einzelne Begriffe, die durchaus enthalten sein dürfen. Man solle *nicht so zimperlich sein und etwa deshalb ein schönes Lied wegwerfen, weil der Ausdruck "Schätzchen" darin vorkommt.*[505] Dieser Hinweis zeigt zugleich die Strenge, mit der im 19. Jahrhundert im allgemeinen verfahren wird.

*Was für die Erziehung und Bildung des Jugendlebens bestimmt ist, muß sich im Kreis des Jugendlebens bewegen, es muß aus dem innersten Empfinden und eigenen Erleben desselben herausgeboren sein.*[506] Die Themen der Lieder müssen dem kindlichen Erleben entsprechen. Diese Forderung Ramanns wird

502 Zarnack, A.: *Pädagogische Nachrichten über den gegenwärtigen Zustand des Königl. Potsdamischen großen Militairwaisenhauses*, S. 44. Zitiert nach Zarnack 1818, S. XI

503 Allein von *Wenn ich ein Vöglein wär*, dessen Originaltext in Herders *Volkslieder* aufgenommen ist (Vgl. Herder 1981, S. 67/68) gibt es mehrere Umdichtungen. Eine der verbreitetsten dichtet die Sehnsucht nach der Geliebten in die nach der Mutter um. Vgl. z.B. bei Hering 1824, S. 72/73; Hentschel 1906, S. 24/25 und Erk/Greef 1899, S. 2. Weitere Textvariationen finden sich bei Hohmann 1842, I. Cursus, S. 6; Widmann 1892, 3. Heft, S. 24 und Brock 1960, S. 82. Daß diese Umdichtungen nicht nur eine Charakteristik des 19. Jahrhunderts sind, zeigt ein Liederbuch von 1990, das ebenfalls die 'Muttervariante' des Liedtextes verwendet. Vgl. Rauhe 1990, S. 96

504 Vgl. Zarnack 1818, S. XVI. Dabei soll auch erzieherisch auf diese eingewirkt werden, denn es ist Zarnacks Absicht, *den gröberen Aeußerungen der Sinnlichkeit unter dem niedern Volk eine edlere Richtung zu geben.* Ebd. Dieser Aspekt ist es auch, der Lange zum Plädoyer für den Einbezug keuscher Liebeslieder in der Schule veranlasst. Vgl. Lange 1867, S. 49/50

505 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 111

506 Ramann 1868, S. 47

auch von Mainzer getragen, der den Erziehungsaspekt stärker betont: *Kinderlieder dürfen in Wort und Ton nur aus der Kinderwelt hervorgehen, wenn sie verstanden werden und ihre Wirkung nicht verfehlen sollen. In lebendigen Beispielen, in bildlichen Formen läßt sich auf diese Weise in Kinderliedern alles dasjenige abfassen, was man den jugendlichen Herzen einprägen will.*[507] Nicht nur die Wahl des Stoffes ist von großer Bedeutung, auch in der Art der Darstellung muß die Welt des Kindes berücksichtigt werden. Als erste Regel des Kinderliedes ergibt sich daraus für ihn, *alle abstrakten Wörter und Begriffe, wie Tugend, Unschuld, Zeit und Ewigkeit, müssen soviel als möglich daraus entfernt bleiben; das Kind versteht solche Worte nicht. Alles muß in Bildern vor ihm leben; seine Erkenntnis reicht nicht weiter, als seine Hand.*[508]

Als übergeordnetes Charakteristikum des Inhalts schreibt man den Liedern für jüngere Kinder Freude und Heiterkeit zu. In vielen Liederbüchern herrschen die Charakterbezeichnungen *Munter, Fröhlich, Heiter, Lebhaft* o.ä. vor. Der Natur des Kindes entsprechen Heiterkeit und Frohsinn und nicht der Ernst des Lebens. *Es klingt nicht gut, wenn kleine Kinder den Ernst des Lebens besingen. Was das Kind singt, entspreche seinem Wesen, sonst wird die Seele unnatürlich.*[509]

Der Funktion des Liedes bringt dies keinen Abbruch, auch heitere Lieder tragen zur Bildung der Sittlichkeit bei. *Heitere Lieder sollen die Jugend beleben, Munterkeit und Freude unterhalten, ihr Gefühl für das Wahre, Gute und Schöne erwecken und erhöhen, und also als Bildungsmittel zur Sittlichkeit dienen.*[510]

Das Merkmal der Heiterkeit wird auch benutzt, um weltliche Lieder von kirchlichen abzugrenzen. *Neben diesen kirchlichen Melodien habe ich auch noch eine bedeutende Menge heiterer fröhlicher Lieder ... mitgetheilt.*[511] Die Rangfolge verläuft vom heiteren zum religiösen Lied. Bei Widmann nimmt im Laufe seines *Praktischen Lehrgangs* die Zahl der religiösen Lieder zu, bis schließlich auf der sechsten der sieben Stufen *das mehr ernste Lied vorherrscht, und daß namentlich dem religiösen Gesange Rechnung getragen ist,* denn dies müsse man dieser Stufe zugestehen.[512] Bei Lindner vollzieht sich die gleiche Reihenfolge. Das erste Heft seines *Jugendfreundes* enthält hauptsäch-

507 Mainzer o.J. [1837], S. XV
508 Ebd., S. XXI
509 Hentschel 1825, S. 93
510 Hering 1824, S. XIV
511 Hering 1821, S. X; vgl. z.B. auch Hentschel 1850, S. 578/579
512 Widmann 1886, VI. Stufe, S. IV

lich heitere Gesänge, das zweite ernste und das dritte religiöse. Die ersten beiden Hefte sind nötig, um die Schüler auf die religiösen Gesänge vorzubereiten und sie dafür leichter empfänglich zu machen.[513]

Die Themen der Lieder sind vielfältiger, als sich dies zunächst durch die allgemeine Charakteristik vermuten läßt. In einem Artikel der Allgemeinen musikalischen Zeitung werden die Hauptthemen benannt, die das Kind betreffen. *Häuslichkeit, Andacht, Naturempfindung sind die Hauptmomente in dem poetischen Kreise des Jugendalters.*[514] Im wesentlichen bleibt dies im gesamten 19. Jahrhundert gültig, dazu kommen patriotische Lieder. Eine umfassende Schilderung der das Kind interessierenden Themen gibt Mainzer: *Die ganze Natur wie sie um uns lebt und webt in allen ihren Erscheinungen, alle das jugendliche Herz ansprechende Gegenstände: Berge und Thäler, Felder und Fluren, Bäche und Flüsse, Blumen, Blüthen und Früchte, Sonne, Mond und Sterne, Vögel und Schmetterlinge u.s.w., nebst Allem, was die Interessen eines Kindes berührt, wie Schule und Vaterhaus, Kirchen- und Namensfeste sind eben so viele Stoffe zu Kinderpoesien.*[515] Der Naturaspekt herrscht bei Mainzer eindeutig vor, ebenso bei Fischer, der diesem Bereich jedoch auch Kriegslieder zuordnet. Zu den Liedern, die das Gefühl der Schüler besonders lebhaft anregen, gehören für ihn *solche, die, wir möchten sagen, eigentlich im Freien gesungen werden müßten, die Frühling und Sommer, Jagd und Krieg, und was immer eine jugendliche Phantasie sich gern vorführt, besingen.*[516]

Natur und Gelegenheiten, mit dieser Beschreibung lassen sich die meisten Lieder fassen, viele Lieder entsprechen beiden Kategorien. Besonders auf den Gelegenheitsaspekt zielt Pflüger ab, wenn er die das Kind bevorzugt berührenden Texte beschreibt. Was den Text der Lieder betrifft, so solle dieser *auf das Gemüthsleben des Kindes, also auf seine Beschäftigungen, auf manche Erscheinungen in der Natur, die Jahreszeiten etc., ebenso auch auf die bedeutenden christlichen Festtage, die für das Kind von besonderer Wichtigkeit sind, wie Ostern, Weihnachten, möglichst Bezug haben.*[517] Die Berücksichtigung von bestimmten Gelegenheiten hat durchaus ihren Grund. Die Kinder werden nach dem Verständnis von L. Ramann ungleich mehr vom Lied angesprochen, wenn dies zur Zeitstimmung paßt. *Ein Weihnachtslied z.B. im Sommer, oder ein die*

513 Vgl. Lindner o.J. [1817], III. Heft, o.S. [Vorerinnerung, S. 1/2]
514 [A.] 1811, Nr. 20, Sp. 338
515 Mainzer o.J. [1837], S. XXI
516 Fischer 1831, S. 23
517 Pflüger 1853, S. 2

*Sommerluft athmendes Lied im Winter zu singen, berührt das Kindergemüth wenig und nicht unmittelbar, weil es nicht in seiner und der allgemeinen Stimmung liegt. Es braucht keiner scharfen Beobachtungsgabe, um herauszufinden, daß bei Herannahen des Sommers das Kind, gehoben von der freien Sommerempfindung, sein "Tra-ri-ra, der Sommer, der ist da!" etc. ganz anders aus sich herausjubilirt als im Winter, wo sein Freiheitsgefühl ein beengtes ist. Die Stimmung der Erwachsenen ist an die Zeit gebunden, wie vielmehr die der Kinder, welche in ihrem unentwickelnden Empfindungs- und Phantasieleben im Vergleich mit jenen vollständig gebunden und unfrei ist.*[518] Diese Beurteilung macht verständlich, weshalb ein Großteil der Kinderlieder 'Gebrauchsmusik' ist, d.h. bestimmten weltlichen oder kirchlichen Gelegenheiten zugeordnet werden kann. Inhaltsverzeichnisse von Liederbüchern kommen dem entgegen, vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Besonders deutlich ist dies bei Fliedner vollzogen, dessen Gliederung man in Anlehnung an das *Mildheimische Liederbuch* mit 'besingt alle Umstände des kindlichen Lebens' charakterisieren könnte. Lieder *Für die Grundsteinlegung und Einweihung neuer Schulen* sind dort ebenso enthalten wie *Himmelfahrts-* und *Pfingst-Lieder* oder *Strick-, Spinn- und Weber-Lieder.*[519]

In der Aufstellung der Themen eher nebenbei angesprochen wurden bisher Vaterlandslieder, die jedoch in fast allen Liedersammlungen des 19. Jahrhunderts vertreten sind.[520] Sie besingen Kriegsereignisse oder die Liebe zu Vaterland und König. Die Funktion der Lieder ist eindeutig. Der Kriegsgesang ist wichtig *zur Mann- und Wehrhaftmachung eines Volkes ... das nur durch Wachsamkeit und Schlagfertigkeit seine so oft angefochtene Selbständigkeit und Freiheit behaupten kann*[521], schreibt Zarnack, dessen Sammlung fast zur Hälfte aus Kriegs- und Turnliedern besteht. Derart deutlich wird in der musikpädagogischen Literatur der Zweck der Lieder allerdings selten ausgesprochen. C. Kehr formuliert eher vorsichtig und zurückhaltend die mögliche Wirkung. *Bei vaterländischen Festen oder größeren politischen Ereignissen in der Schule*

518 Ramann 1868, S. 107

519 Fliedner o.J. [1885], S. VII

520 Gundlach rechnet z.B. von den Liedern der Mittel- und Oberstufe in der Liederliste des Circulars von 1851 rund ein Viertel der Lieder diesem Bereich zu. Vgl. Gundlach 1982, S. 63. In den folgenden Jahrzehnten nimmt das Element des Patriotischen immer mehr Raum ein. Vgl. ebd., S. 65. Eine der wenigen Ausnahmen bilden die *72 Kinderlieder* von Silcher, unter denen sich kein einziges Vaterlandslied befindet.

521 Zarnack 1818, S. XV

*solche Lieder singen zu lassen, ist besonders für die Knaben von sittlichem Werte.*[522]

Das Alter, ab dem patriotische Lieder mit Gewinn gesungen werden können, wird unterschiedlich angesetzt. B. Widmann bringt in seinem *Praktischen Lehrgang* Vaterlandslieder erst ab der fünften der insgesamt sieben Stufen, dort aber in großer Zahl, da die Schüler *jetzt das rechte Verständnis dafür haben dürften.*[523] Auch J. G. Hientzsch hält sie offensichtlich noch nicht unbedingt geeignet für jüngere Kinder. In der Besprechung des sonst von ihm durchweg positiv beurteilten Liederbuches von Gläser tadelt er nur, daß manche Vaterlands- und alle Kriegslieder *aus einem solchen Werkchen für ganz kleine Kinder am besten weggeblieben* wären.[524] Dagegen stehen patriotische Lieder und Soldatenspiellieder, die speziell für kleine Kinder bestimmt sind. Diese Lieder nutzen oft bekannte und bewährte Melodien durch Textübertragung aus, so z.B. *Der Kaiser ist ein lieber Mann* zu der bereits von Mozart entlehnten Melodie zu *Üb' immer Treu und Redlichkeit* oder *Wer will tapf're Soldaten sehn* zur Melodie von *Wer will fleißige Handwerker sehn.* Einige dieser Lieder finden sich auf der von H. Brock zusammengestellten Liste der in Schulliederbüchern Ende des 19. Jahrhunderts besonders häufig auftretenden Lieder.[525] Nicht nur spezielle patriotische Kinderlieder werden in den Schulen schon früh gesungen. J. Helm z.B. schlägt das Einüben des 'guten Kameraden' schon für das 1. [!] Schuljahr vor.[526]

Der häufigen Verwendung von patriotischen Liedern in Liederbüchern und Gesanglehren stehen relativ wenige Aussagen von Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts gegenüber, die sich konkret auf Wirkung und Absicht dieser Lieder beziehen. Von H. Lemmermann wurde das den Kindern durch die Lieder eingeprägte Bild detailliert untersucht. Sein wesentlicher Gesichtspunkt ist die Kriegserziehung durch patriotische Lieder. Als wesentlichste kriegserzieherische Leitgedanken erkennt er: *Kämpfen, siegen, sich bewähren, dem Kaiser ergeben sein, den Helden nacheifern, sterben können uam.*[527] Wesentliches Merkmal ist die idealisierte Darstellung des Kriegsgeschehens, die in Schullie-

522 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 111
523 Widmann 1886, V. Stufe, S. 3
524 Hientzsch 1829/30, Bd. 3, S. 138
525 Vgl. Brock 1960, S. 181-183
526 Vgl. Helm 1885, S. 20
527 Lemmermann 1984, S. 252

derbüchern den Kindern *die deutsche Geschichte fast nur als Kriegsgeschichte voller Heroengestalten* präsentiere.[528]

H. Lemmermann untersucht auch die oben erwähnten Spiellieder, die Krieg schon zum Thema des Kindergartens und der ersten Schuljahre machen. In diesen Marschier- und Exerzierspielen üben die Kinder Einzelheiten des soldatischen Drills. *Es gilt, in allen Einzelheiten den Soldaten nachzueifern: "kerzengrade gehn", "Säbel an der Seite, schultern das Gewehr", "Kopf hoch", "Brust heraus", "Hand am Helm" uam.*[529] Die musikalische Gestaltung dieser Kinderlieder paßt sich der von Marschierliedern an. *Topoi der Melodiegestaltung bilden ebenso fanfarenhafte, rhythmisierte Dreiklangsbewegungen und Tonrepetitionen wie die vielen aufwärts gerichteten, 'kraftstrotzenden', ja prahlerisch wirkenden Sext- und Nonensprünge.*[530] Damit entsprechen die Melodien nicht der Vorstellung, die die Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts im allgemeinen von für Kinder geeigneten Melodien haben.[531] W. Gundlach stellt fest, daß das Prinzip des *Pädagogisch-Schlichten*, dem die in der Schule verwendeten Lieder normalerweise entsprechen müssen, für patriotische Lieder außer Kraft gesetzt wird, die diesem Prinzip genau entgegengesetzt sind. *Damit setzt sich die Gesellschaft mit ihren Ansprüchen gegenüber der Schule durch. Die Maßstäbe des Kindgemäßen gelten nicht länger. "Gesinnungsübertragung" spielt die wichtigste Rolle.*[532]

Zwar werden Lieder für das schulische Leben von den Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts gefordert, Schullieder[533] werden dagegen abgelehnt. Die Ablehnung bezieht sich auf die *speciell für den Schulzweck gedichteten und componierten Gesänge*[534], aber auch pauschaler auf alle Lieder, *welche für Kinder eigens fabriciert sind.*[535] Den Gegenpol zu den im Anschluß an den Philanthropismus entstandenen Liedern für Kinder oder die Schule bildet das Volks-

528 Ebd., S. 166
529 Ebd., S. 149
530 Ebd., S. 221
531 Vgl. Kap. 4.4.5.2
532 Gundlach 1982, S. 63
533 Der Begriff 'Schullied' erscheint zum ersten Mal bei Erk als Titel eines Liederbuches. Vgl. Antholz 1984, S. 35. Gundlach definiert das Schullied als ein Lied, *das einmal Kinderlied ist, d.h. ein Lied für das Kind, das erstmals weltliche Inhalte einbezog und in mehrfacher Hinsicht unmittelbar auf die Schule bezogen war.* Gundlach 1969, S. 17/18. Die Abwertung des Begriffes 'Schullied' führt dazu, daß er ab 1830 häufig durch den Begriff 'Volkslied' ersetzt wird. Vgl. ebd., S. 20
534 Helm 1885, S. 183
535 Hofmann 1882, S. 155

lied, das durch diese nur unzureichend ersetzt werden kann. *Diese kraft- und saftlosen, trocken moralisierenden, höchst nüchternen, in Bezug auf Text und Melodie einer ungesalzenen Wassersuppe vergleichbaren Schul- und Kinderlieder sind ein böses Erbtheil der Basedow'schen Nützlichkeitsperiode, ein schlechtes Surrogat für das durch und durch lebenskräftige, eigentliche Volkslied.*[536]

Die Begründungen für diese Absage beziehen sich bis auf wenige Ausnahmen, wie z.B. bei Helm, der aus ästhetischer Sicht argumentiert und in diesen Gesängen, die selten den Forderungen echter Kunst entsprächen, weder poetischen Gehalt noch musikalischen Geschmack erkennen kann,[537] auf deren Unangemessenheit für Kinder, die diese Lieder nicht singen mögen. *Glücklicherweise widerstrebt die reine Kindesnatur mit aller Macht und Gewalt der Unnatur jener nichtsnutzigen Schullieder*[538]. Diese Erkenntnis impliziert einmal mehr, daß das Kind selbst erkennt, welche Lieder zu ihm passen. Das Begriffspaar 'kindisch-kindlich' spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. In den eigens komponierten Liedern wird Kindlichkeit mit Kindischem verwechselt.[539] Den Grund erkennt ein anonymer Autor der Allgemeinen musikalischen Zeitung schon 1811 in der Unfähigkeit, gewollt den kindlichen Ton zu treffen. *Und warum sind denn unsere Kinderlieder und Melodien meistens so fade, und gerade diejenigen, welche zum Behufe der Volks- und Schulbildung geschrieben sind, so leer, kindisch und wässerig? Etwa blos, weil es uns so schwer wird, Kindlichkeit anzuerkennen? - Es giebt andere Gesänge und Lieder, welche den Geist wahrer Kindlichkeit atmen, z.B. von Phil.* [gemeint ist wahrscheinlich J.A.P.] *Schulz, Reichardt etc., bey welchen gerade jener Zweck der vorherrschende nicht war.*[540] Hentschel verwirft vor allem die Lieder, in denen die Kinder sich selbst besingend die Freuden der Kindheit beschreiben, *bald ihren Schultrieb rühmend, bald ihre Spiele und den Nutzen derselben preisend, bald sie zum Lebensgenusse darum ermunternd, weil man nicht wissen könne, wie bald die Lust ein Ende nehme, u.s.w.*[541]

---

536 Euterpe. Zitiert nach Fölsing 1880, S. 62 (dort ohne weitere Angaben)

537 Helm 1885, S. 183

538 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 110

539 Vgl. Hofmann 1882, S. 155 und Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 110. Hofmann spielt dabei vor allem auf die Fröbel'schen Kinderlieder an.

540 [A.] 1811, Nr. 17, Sp. 286

541 E. H. [Hentschel] 1846, Nr. 3, S. 34; vgl. auch Hentschel 1850, S. 580. Paradebeispiel für den von Hentschel beschriebenen Liedtypus ist sicherlich das im 18. Jahrhundert beliebte *Wir Kinder, wir schmecken der Freuden recht viel* (NB 3 und 5). Dietschy weist auf die Diskrepanz hin zwischen der aus erwachsener Sicht und

Die Kritik wendet sich vor allem gegen den moralischen Ton der Lieder, der nur noch wenige Befürworter findet. Wenn Wiedemann fordert, daß auch dem einfachsten Lied, *mag es noch so kindlich gehalten sein, eine gewisse "moralische" Idee zum Grunde gelegt sein muß*[542], so steht er mit dieser Auffassung fast allein. Auch hier gilt das Interesse des Kindes als Maßstab. Die nur schlecht verpackten moralischen Lehren vermögen das Kind nicht anzusprechen, eine Mahnung, die das 19. Jahrhundert schon von Beginn an durchzieht. Zarnack schließt in seiner Sammlung moralisierende Lieder aus, denn *ein ewiges Wiederkäuen der Moral in allen Formen verleidet diese oft mehr den Kindern, als daß es sie dafür gewinnen sollte.*[543] In vielen Liedersammlungen und Gesanglehren der ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts machen demgegenüber moralische Lieder noch einen Großteil des Stoffes aus.[544] Erst nach und nach setzt ein Wandel ein, der zum Verschwinden moralischer Texte führt. W. Gundlach untersucht diesen Wandel anhand der Liedersammlungen Ludwig Erks und stellt fest, daß ab der ersten Ausgabe des *Liederkranz* 1839 die *moralisierenden Schullieder philanthropischer Provenienz* zurücktreten.[545] Im Vorwort zum *Kindergärtchen* 1843 distanziert sich Erk schließlich von der *dürren didactischen Poesie, die als moralisierende Lehrerin das Kinderherz nicht erwärmt und erhebt.*[546] Auch in den Sammlungen anderer Herausgeber läßt sich die Tendenz des allmählichen Verschwindens moralischer Lieder nachvollziehen.[547]

Der Grund für diese Tendenz ist nicht allein Rücksicht auf die kindlichen Gefühle. Schon in der Aussage Helms, die das Kind zum Richter erhebt, klingt dies durch. Er lehnt *alle moralisierenden Lieder, die niemals einer gesunden, kräftigen und kernigen Empfindung entsprungen sind* u.a. deshalb ab, weil sich von ihnen die Kinder *auch bald mit Widerwillen abwenden.*[548] Die Lieder le-

---

geprägt durch die bürgerliche Ideologie geschilderten sorglosen Kindheit und der kaum repräsentierten sozialen Lebenswirklichkeit des Kindes. Vgl. Dietschy 1980, S. 143 und S. 151 ff. Diese Diskrepanz gilt auch für die im 19. Jahrhundert favorisierten Volkslieder.

542 Wiedemann 1880, S. 355

543 Zarnack 1820, S. X; vgl. auch Zarnack 1818, S. XIII. Die Lieder seiner Sammlung entsprechen diesem Vorsatz allerdings nicht alle. Vgl. z.B. Zarnack 1818, Nr. 39 und 40 und Zarnack 1820, Nr. 29, 30, 31 und 34.

544 Vgl. z.B. [Maier] 1811; Koch 1814; Hering 1820; Gläser 1828 und Mainzer o.J. [1837]

545 Gundlach 1969, S. 103

546 Erk: *Kindergärtchen.* 1843, *Vorwort.* Zitiert nach Gundlach 1969, S. 189

547 Vgl. z.B. Silcher 1858; Hentschel 1850 und 1906

548 Helm 1885, S. 183

ben außerhalb der Schule nicht weiter. Feststellungen über die Diskrepanz zwischen den Liedern, die in der Schule gelehrt und denen, die im häuslichen und geselligen Kreis gepflegt werden, sind im 19. Jahrhundert häufig.[549] Will der Gesangunterricht über die Schule hinauswirken, soll die der Musik zugeschriebene erzieherische Wirkung greifen, müssen die Lieder angenommen werden. In der Ablehnung belehrender und moralischer Schullieder steckt die Erkenntnis, daß Konzessionen an den Geschmack der Kinder und Erwachsenen gemacht werden müssen.

#### 4.4.4.2 Anforderungen an die musikalische Gestaltung

Im Gegensatz zum 18. Jahrhundert werden im 19. Jahrhundert nur noch selten Liederbücher mit den Liedern eines Komponisten für Kinder oder die Schule herausgegeben, sondern Sammlungen mit Liedern verschiedener Komponisten und Volksweisen. Auch in Gesangbildungslehren werden nicht nur Lieder des Autors aufgenommen. Es entspricht dies dem Verständnis der Zeit, dem Kind nur das Beste zu geben, wobei der gesamte Liederbestand zugrunde gelegt werden muß: *Man beschränke sich nicht bei der Auswahl der Lieder auf die Compositionen eines und desselben Meisters, welcher es auch sei. Nicht das Beste von Nägeli, oder von Gersbach oder von irgend einem andern soll den Kindern gegeben werden, sondern das Beste aus dem gesammten deutschen Liederschatze.*[550]

Zu den im 19. Jahrhundert häufig in Kinder- oder Schulliedersammlungen vertretenen Komponisten gehören Schulz, Reichardt, Nägeli, Gläser, Silcher, Gersbach, Fink, Harder und Greef.

Die Vorstellungen hinsichtlich der musikalischen Gestaltung der Lieder werden klar ausgesprochen. Als oberstes Kriterium gilt die Qualität, auf die die Kinder Anspruch haben. Die Jugend leide, so Hentschel, unter jenen Liedern, *welche sich manche Lehrer, die zwar einiges gelernt, die rechte musika-*

549 Vgl. Zarnack 1820, S. X; Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 110; Gundlach 1969, S. 188/189 und Nolte 1982, S. 129

550 [Hentschel] E. H. 1846, Nr. 3, S. 35; vgl. auch Hentschel 1850, S. 602 und Schütze 1843, S. 61. Schütze beruft sich hier auf Lindner, der schon vor vielen Jahren diese Auffassung geäußert haben soll.

*lische Feuertaufe jedoch nicht erhalten haben, selbst entwerfen*[551]. Einfach, leicht, gefällig, faßlich, lauten die übergeordneten Merkmale, die Lieder für die Schule haben sollen, um den Forderungen der Natur des Kindes zu entsprechen.[552] Schon früh legt Hientzsch umfassende Kennzeichen fest. *Leicht und faßlich in melodischer Hinsicht ist ein Lied, wenn es entweder in den natürlichen Stufen der Tonleiter oder in den leichtern harmonischen Sprüngen der Terz etc. fortschreitet; wenn also alle übermäßigen oder verminderten, kurz alle schweren Intervalle vermieden sind. Im Takte ist es leicht und faßlich, wenn die rhythmischen Combinationen so einfach als möglich, im Ganzen aber doch gut, symmetrisch gebauet und zusammenhängend sind, recht bemerkbare Einschnitte und gute Ruhepunkte haben. Also wenig oder gar nicht melismatisch dürfen dergl. Lieder sein, sondern fast immer nur syllabisch. Eben so muß ihr Umfang sehr mäßig sein, weder zu hoch noch zu tief.*[553] Diese Charakteristik bleibt im wesentlichen für das 19. Jahrhundert gültig.[554] F. W. Sering ergänzt, indem er hinsichtlich des Taktes die zwei- und dreiteiligen Taktordnungen als besonders einfach einstuft, im Bereich der Dynamik den Wechsel von starken und schwachen Tönen zuläßt.[555] Selten, oft gar nicht, sind in den Sammlungen Lieder in Moll enthalten. Begründet wird dies mit deren Fehlen im Volksliederbestand,[556] nicht in ihrer Unangemessenheit oder Schwierigkeit für Kinder. Widmann, der auch beim ersten Gesangunterricht Melodien in Moll einbezieht, weist besonders darauf hin, daß diese nicht schwerer zu singen seien als Melodien in Dur.[557]

Die Untersuchung B. Kürths zu Kinderliedern[558] des 19. Jahrhunderts zeigt, daß die an die Lieder gestellten Anforderungen eingelöst werden. Die in Schul- und Kinderliederbüchern des untersuchten Zeitraums von 1800-1850 am häufigsten enthaltenen Lieder bestehen aus kurzen Versen und wenigen Strophen, neben der zweiteiligen kommt auch die dreiteilige Liedform vor. Als melodi-

551 [Hentschel] E. H. 1846, Nr. 3, S. 34. In diesem Zusammenhang verwirft er auch alle Lieder, die für einen speziellen unterrichtlichen Zweck komponiert worden sind. Vgl. ebd.

552 Vgl. z.B. Hoppe 1829, S. 53; Natorp 1837, S. 24 und Drath 1865, S. 96

553 Hientzsch 1829/30, Bd. 3, S. 140; vgl. auch Hientzsch 1827, S. 64

554 Vgl. z.B. Hoppe 1852a, S. 32 und Sering 1884a, S. 49 ff.

555 Vgl. Sering 1884a, S. 51

556 Vgl. z.B. Zarnack 1820, S. XI und Schade 1831, S. 63

557 Widmann 1868b, S. 57

558 Der Begriff 'Kinderlied' erscheint problematisch. Die Autorin faßt darunter Lieder, die in Schul- und Kinderliederbüchern enthalten sind. Daß gerade in Schulliedersammlungen oft Lieder enthalten sind, die ursprünglich nicht für Kinder gedichtet und komponiert wurden, wurde in vorliegender Arbeit deutlich.

sche Eigentümlichkeiten der ausschließlich in Dur stehenden Lieder stellt sie die Bevorzugung von Dreiklangsbrechungen, diatonischen Fortschreitungen und das Fehlen von Modulationen und Chromatik fest. Selten überschreitet der Ambitus die Oktave. Die Verteilung des Textes ist vorwiegend syllabisch, die rhythmische Bewegung ist einfach und schreitet gleichmäßig fort. Daß viele Lieder im Dreiertakt stehen, schreibt Kürth dem Einfluß der Erwachsenen zu.[559]

Die musikalische Gestaltung der Lieder in Schul- und Kinderliedersammlungen entspricht den Kennzeichen, die durch die Zweite Berliner Liederschule Ende des 18. Jahrhunderts herausgebildet wurden, deren Lieder auch weiterhin einen großen Teil des schulischen Liedrepertoires ausmachen. Es findet in dieser Hinsicht im 19. Jahrhundert kein wesentlicher Wandel statt. Die Anforderungen an für Kinder geeignete Lieder und volkstümliche Lieder stimmen weiterhin überein,[560] was hinsichtlich des über die Schule hinauswirkenden Anspruchs nicht überrascht. Das *Leitbild des Schlichten*[561] gilt gleichermaßen bei Liedern für Kinder und Erwachsene.

Eine spezielle musikalische Eigenart, die dem Kind zugeschrieben wird und dessen musikalisches Material von dem der Erwachsenen unterscheidet, läßt sich generell im 19. Jahrhundert nicht feststellen. Ein Ansatz dazu findet sich kurz vor dem Ende des 19. Jahrhunderts bei F. M. Böhme, der anhand von überlieferten Singweisen für Kinder, die nicht im Sinne der Schule zurechtgemacht sind, den *wahren Kindergesang* entdecken will.[562] Anhand der Analyse der von ihm gesammelten Lieder kommt er zu dem Schluß, daß dieser sich in Stereotypen ausprägt: *Der Kindergesang, sofern er nicht von der Schule oder dem Kindergarten beeinflußt ist, kennt eigentlich nur eine einzige Melodie. Diese geht aus Dur, hat Zweivierteltakt und ist die beständige Wiederholung eines Motivs von zwei Takten. Die Stimme bewegt sich gewöhnlich länger auf einem Tone fort, welcher bald die Quinte, bald der Grundton ist, berührt zur Abwechslung den Obernachbarton, geht auf den Anfangston zurück und sucht einen Ruhepunkt (Kadenz) auf der Terz, mit welcher vielfach auch das Stückchen geschlossen wird, wenn es nicht am Schluß bis zum Grund abwärts*

559 Vgl. Kürth 1955, S. 6 f.
560 Vgl. dazu auch Nolte 1982, S. 127/128. Die hier aufgestellten Merkmale des musikalisch Volkstümlichen entsprechen den Anforderungen an Lieder für Kinder.
561 Gundlach 1969, S. 135
562 Böhme 1897, S. LIV

*geht.*[563] Offenbar unbewußt entwickelt das Kind dabei nach Meinung Böhmes zu ihm und seinen Fähigkeiten passende Singweisen. *Beobachtet man die Tonfortschreitungen, so wird man bemerken, daß der kleine Mensch in seinen Singweisen wie im Leben nur kleine Schritte macht, große, gefährliche Sprünge meidet oder höchstens einen natürlichen Quartsprung wagt. Untersuchen wir die Tonart, so greift das lebensfrohe Kindesgemüth naturgemäß zum Ausdruck seiner kindlichen Spielfreude stets nach dem entsprechenden Dur.*[564]

Besonders ausführlich wird hinsichtlich der musikalischen Gestaltung darüber diskutiert, welche Form der Mehrstimmigkeit mit Kindern gepflegt werden kann oder soll. Tendenziell reduziert sich die Anzahl der Stimmen im Laufe des Jahrhunderts. Während zu Beginn des 19. Jahrhunderts Gesanglehren und Liedersammlungen drei- und vierstimmige Lieder enthalten, wird später hauptsächlich die Zweistimmigkeit praktiziert.[565] Dabei handelt es sich in der Regel um die *volksthümliche Zweistimmigkeit*[566], bei der die Stimmen in parallelen Terzen und Sexten geführt werden. Die Notwendigkeit der Zweistimmigkeit ist in der Natur des Kindes vorgezeichnet. Diese Antwort findet ein ungenannter Autor der Neuen Zeitschrift für Musik auf die Frage, wie weit sich der Einfluß der Kunst auf den Gesang in Kinderschulen erstrecken soll. Wie bei vielen Menschen ohne musikalische Kenntnisse beobachtet der Autor auch bei Kindern schon häufig die Fähigkeit, zu einer Melodie eine zweite Stimme zu bilden, wozu sie ein *untadelhaft construirter Tonsinn* anleite. Damit ist *von der Natur der Wink gegeben, der Melodie eine zweite Stimme als Begleiterin beizugesellen.*[567] Die anfänglichen Schwierigkeiten des zweistimmigen Gesanges werden durch die Freude der Kinder daran überwunden. Er *ist den Kindern zugleich Belohnung für die bisherige Anstrengung, da auch der*

563 Ebd. Basierend auf dieser Grundform stellt er drei Formeln fest, in die sich alle deutschen Kindermelodien einordnen lassen. Vgl. ebd., S. LIV/LV

564 Ebd., S. LV

565 Drei- und vierstimmige Gesänge enthalten z.B. die Sammlungen von Pfeiffer/Nägeli 1810; Schulz 1812; Lindner o.J. [1817] und [1820]; Hering 1820, 1821 und 1824 und Gläser 1828, zweistimmige z.B. die von Hohmann 1842, III. Cursus; Hentschel 1850 und 1906; Silcher 1858; Erk/Greef 1873 und 1899 und Fliedner o.J. [1885]

566 Drath 1865, S. 97. Drath bezeichnet diese Art der Zweistimmigkeit als angeboren. Sie gilt als wesentliches Merkmal des Volksliedes. Vgl. z.B. Zarnack 1818, S. XVIII; Hentschel 1850, S. 583 und Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 117. Kehr will den Wert des Volksliedes sogar danach bestimmen, ob instinktiv vom Volk dazu eine zweite Stimme gefunden werden kann. Vgl. Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 117

567 [A.] 1867, S. 121

*einfachste harmonische Gesang das Kinderohr sehr ergötzt.*[568] Schütze beschreibt ebenfalls den *Hochgenuß*, den die einfache Zweistimmigkeit den Kindern gewährt und nach dem sie immer wieder verlangen.[569]

Während sich so die Zweistimmigkeit allgemeiner Beliebtheit und Zustimmung unter den Musikpädagogen des 19. Jahrhunderts erfreut, spalten sich hinsichtlich des mehr als zweistimmigen Gesanges die Auffassungen. Für viele Musikpädagogen ist mit dem zweistimmigen Gesang die Grenze des für Kinder Leistbaren oder Sinnvollen erreicht.[570] Der oben erwähnte unbekannte Autor setzt ausführlich die Gründe auseinander, weshalb die dritte Stimme die Kräfte der Kinder übersteigt: Zerrissenheit durch Pausen, Monotonie, zu tiefe Lage, zu große Anstrengung und dadurch bedingte Ermüdung. Der Hauptgrund zielt allerdings auf das den Kindern fehlende Verständnis und Interesse für den *Kunstbau* schwieriger dreistimmiger Stücke und mündet in der Feststellung, daß Kinder *für höhere musikalische Genüsse noch nicht reif* seien.[571]

Andere Musikpädagogen sehen durchaus die Möglichkeit, mit Kindern im Schulalter mehr als zweistimmig zu singen.[572] E. Hentschel z.B. hält den mehrstimmigen Gesang für ein so wichtiges Bildungsmittel des Gemüts, daß er empfiehlt, unbedingt einen gemischten Chor zu bilden. Zu beachten ist dabei das Alter der Kinder. Während Kinder unter neun Jahren mehr einstimmig singen sollen, können ältere Kinder *mehrstimmig singen, streben auch, wie auch der Kunstsinn des Volkes überall darnach hin.*[573]

Eine Ausnahme in der Diskussion um die Mehrstimmigkeit bildet der Choral, bei dem die Belange der Kirche und die des Kindes gegeneinander abge-

---

568 Koch 1814, S. 15; vgl. auch Hentschel 1825, S. 114

569 Vgl. Schütze 1843, S. 12/13

570 Vgl. z.B. Lange 1867, S. 28 und S. 29; [A.] 1867, S. 121 f.; Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 117 und Ax 1897, S. 42

571 [A.] 1867, S. 122. Den Zeitpunkt, ab dem der höhere Einfluß der Kunst beginnen kann, leitet er aus der Entwicklung des Kindes ab: *Man folge auch hier dem abermaligen Winke der Natur, und verspare ihn bis zu jener Zeit, wo der Geist von selbst beginnt sich zu entfalten, wo ihm die kindlichen Spiele und Lieder nicht mehr genügen und er sich nach besserer, kräftigerer Nahrung sehnt ... also bei Mädchen bis zum reichlich zurückgelegten dreizehnten, und bei Knaben bis zum fünfzehnten Lebensjahre.* Ebd.

572 Vgl. z.B. Koch 1814, S. 16; Hering 1821, S. X; Hohmann 1842, III. Cursus, S. IV; Hentschel 1850, S. 582 ff. und Hoppe 1852a, S. 61/62. Beim vierstimmigen Gesang wird die tiefste Stimme vom Lehrer oder anderen erwachsenen Männern übernommen; teilweise gilt dies auch schon beim dreistimmigen Gesang.

573 Hentschel 1850, S. 582

wogen werden. Befürworter des mehrstimmigen Choralsingens weisen auf die feierliche Stimmung hin, die ein vierstimmiger Choral in den Kindern hervorruft. *Ein solcher hat, wie bekannt, etwas höchst Feierliches und Ergreifendes, und gewährt in dem freien Gange der Stimmen, und in seinen breiten und vollen harmonischen Massen den Kindern eine hohe Befriedigung.*[574] Bei Hentschel klingen aber auch die Nachteile durch, die die Mehrstimmigkeit hervorruft. Aus Zeitmangel und da die Kinder schließlich möglichst viele Choräle lernen sollen, kann das mehrstimmige Singen nur eine Ausnahme zu besonderen Festen bilden. Den Kindern, die die Mittel- und Unterstimme singen, prägen sich zudem die Melodien nicht fest ein; ihnen fehlt die Mitgabe für das Leben,[575] die wichtiger ist als die momentane Erbauung der Kinder. Dies mag auch der Grund sein, weshalb Schütze mehrstimmigem Choralsingen nur in Ausnahmefällen zustimmt und weshalb Lehmann, trotz der erwähnten Freude der Kinder, es in der Regel ablehnt: *Das Singen der Choräle geschieht einstimmig; nur selten - doch möge es zur Freude der Kinder geübt werden - dreistimmig.*[576] Vollends deutlich wird dies bei C. H. Hohmann. Zwar läßt er *es gerne geschehen, daß unsere Schüler auch an drei- und vierstimmigen Gesängen ihre Kraft versuchen*[577], doch gilt dies keinesfalls für den Choral. *Was haben auch unsere Schüler an einer Mittel- oder Unterstimme, wenn sie die Schule verlassen? Die Einübung derselben fordert viel Zeit und bringt keinen Gewinn für das kirchliche Leben.*[578]

Eine im Zusammenhang mit den Anforderungen an die musikalische Gestaltung stehende, aber auch eine die Ziele und Inhalte des Gesangunterrichts betreffende Frage ist die, zu welchem Grad von Perfektion die Kinder im Singen gebracht werden müssen oder können. *Es ist klar, daß der Lehrer bestrebt sein muß, im Gesang das Höchste zu erreichen*[579], ist eine der extremen Positionen,

574 [Hentschel] E. H. 1841b, S. 23; vgl. auch Hoppe 1852a, S. 62. Hoppe argumentiert dort fast wortgleich mit Hentschel.

575 Vgl. [Hentschel] E. H. 1841b, S. 21/22; Hentschel 1825, S. 127/128 und 1850, S. 583

576 Lehmann: *Gesangsmethodik.* Zitiert nach Lehmann 1865, S. 118/119 (dort ohne nähere Angabe). Vgl. auch Schütze 1843, S. 110. Schütze gibt zudem beim zweistimmigen Liedersingen den Hinweis, daß die erste und zweite Stimme von allen Schülern zu lernen ist, damit allen die Hauptstimme für das spätere Leben erhalten bleibt. Vgl. ebd., S. 134

577 Hohmann 1842, III. Cursus, S. IV

578 Ebd., S. III/IV

579 Ax 1897, S. 33

die von H. Ax vertreten wird, der sonst die Wirkung des Singens als Erziehungs- und Bildungsmittel nicht gewährleistet glaubt.

Mit 'lieber wenig und gut, als viel und schlecht' lassen sich die etwas gemäßigteren Positionen von C. Kehr und W. Hoppe charakterisieren, kommt es Kehr doch darauf an, daß die Lieder richtig und schön, vor allem aber *bis zur Unverlierbarkeit*[580] geübt werden. Hoppe setzt im Gegensatz zu Ax die Fähigkeiten der Kinder und nicht nur die Höchstleistung als Maßstab: *Zu bemerken ist endlich noch, daß es für die Kinder weit bildender ist, ein einziges Lied recht gründlich mit ihnen durchzuüben und dasselbe nach Maaßgabe ihrer Kräfte sie schön singen zu lehren, als sie mit einer Menge von Liedern bekannt zu machen und sich mit einem nur leidlichen Vortrage desselben zu begnügen.*[581]

Auch Hentschel strebt größtmögliche Perfektion an, unterscheidet aber hinsichtlich richtigem und kunstgemäßem Vortrag. Möglichst vollkommen soll die Leistung der Kinder in bezug auf Intonation, Rhythmus, Dynamik und Aussprache sein. Diese Vollkommenheit wird garantiert, wenn die Aufgabe stets der Bildungsstufe der Kinder angemessen ist.[582] Soweit in den Grenzen der Volksschule möglich, soll der Vortrag auch zur *Kunstleistung* erhoben werden,[583] in dieser Hinsicht wird der Vollkommenheitsanspruch zurückgenommen.

F. W. Schütze warnt davor, in bezug auf kunstgerechten Vortrag anfangs zu viel zu verlangen, rät aber, dieses Ziel im Auge zu behalten.[584] Damit stellt er sich in die breite Reihe derer, die auf Verbesserung durch Wiederholung bauen und zu Beginn nicht zu viel fordern wollen. Perfektionsstreben schon von Anfang an ermüdet die Kinder, nimmt ihnen die Lust, kann ihnen Mut und Zuversicht rauben; es genügt, wenn die Kinder anfangs nur eine Vorstellung davon bekommen, was von ihnen verlangt wird.[585]

Verknüpft mit der Frage nach der Perfektion ist die Frage, welche Leistungen von Kindern hinsichtlich des Vortrags überhaupt verlangt werden können, vor allem, ob Kinder zu ausdrucksvollem Vortrag fähig sind. Die von H. Ax

580 Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 116
581 Hoppe 1829, S. 51
582 Vgl. Hentschel 1850, S. 571
583 Vgl. E. H. [Hentschel] 1846, Nr. 3, S. 39
584 Vgl. Schütze 1843, S. 63
585 Vgl. Hientzsch 1829/30, Bd. 1, H. 3, S. 209/210; Fischer 1836, S. 156; Fichtner o.J. [1893], S. 45 und Wiedemann 1880, S. 352

gegebenen Stichworte *rein, richtig und ausdrucksvoll*[586] lassen sich weitgehend zur Charakterisierung verwenden. Die Möglichkeit, Kinder zum ausdrucksvollen Vortrag zu befähigen, wird mehr und mehr erkannt. Die noch stark an Nägeli orientierte Auffassung Naumburgs, daß es der Natur des Kindes am angemessensten sei, richtig und natürlich singen zu lernen und daß alle musikalisch-ästhetischen Ideen im Elementarunterricht der strengen und begriffsmäßigen Beschulung zum Opfer fallen müssten,[587] ist eine seltene Ausnahme. Der Gesangunterricht in der Schule soll die Kinder in die Lage versetzen, aus dem Herzen zu singen; das Gefühl kann nur geweckt werden, wenn die Kinder *zart und ausdrucksvoll* singen lernen.[588]

Die Bemühungen, Kinder den Ausdruck der Lieder erfassen und wiedergeben zu lassen, kann man in zwei Gruppen gliedern. Eine davon ist die Möglichkeit, den Vortrag über den Inhalt herzuleiten. Während F. W. Sering davon überzeugt ist, daß der Liedinhalt im Text für die Schüler leichter zu fassen ist als in der Melodie, glaubt Fischer, daß Text und Melodie gleichermaßen zum Verständnis des Werkes und damit auch zum richtigen Vortrag beitragen.[589]

Die zweite Möglichkeit ist, die Kinder über das Erfassen der Stimmung zum richtigen Ausdruck zu bringen. Schade beschreibt dazu die Empfindungen noch ziemlich abstrakt: *Ihr wißt es, daß man anders redet, wenn man lustig, als wenn man traurig, und auch anders, wenn man recht lebhaft, als wenn man ruhig und still in sich ist*[590], Schilling dagegen versucht, durch konkrete Beispiele die Gefühle bildhaft zu machen: *Wie stößest Du das O und Ach hervor vor einem schönen reizenden Bilde, oder wenn Vater und Mutter dich mit einem schönen Angebinde an Deinem Geburtstage überraschen, und wie, wenn Dein Gespiele Dich absichtlich oder unabsichtlich unsanft berührt* [591]. Fichtner, der bei Kindern unter neun Jahren die Fähigkeit des ausdrucksvollen Sin-

586 Ax 1897, S. 37. Die breiteste Beschreibung dessen, was beim Vortrag zu beachten ist, wird von Drath gegeben. Während er auf der Unterstufe nur *natürlichen, ungekünstelten, sprachlich und musikalisch reinen und gut betonten Vortrag* verlangt, geht seine Forderung später mehr ins Detail, wobei *dynamische Nüancierungen, charaktervolles Tempo* und *rhythmische Gliederung* nur einige, wenn auch sicher wesentliche, Stichpunkte bilden. Drath 1865, S. 96/97

587 Naumburg 1829, Sp. 837

588 Harnisch, W.: *Handbuch für das deutsche Volksschulwesen.* 1. Aufl. 1820. Hg. von F.Bartels. Langensalza 1893, S. 256 und S. 257. Referiert und zitiert nach Nolte 1982, S. 107 und S. 106

589 Vgl. Sering 1884a, S. 76 und Fischer 1831, S. 44

590 Schade 1831, S. 71

591 Schilling 1852, S. 32. Ein ähnliches Prinzip wendet fast 80 Jahre später Fritz Jöde an, um die Kinder zur Improvisation zu führen. Vgl. Jöde 1965, S. 52 und S. 119 ff.

gens nur in Ausnahmefällen gegeben sieht, ist davon überzeugt, daß man die Kinder auf Stimmungsgehalt und -wechsel nur aufmerksam machen muß, um dem *gedankenlosen Ableiern* des Textes entgegenzuwirken.[592]

Völlig ohne Anspruch an die Korrektheit der Ausführungen geht Stiehler an den Beginn des Volksschulunterrichts heran: ... *es kommt überhaupt beim Volksschulgesange zunächst gar nicht darauf an, wie es klingt, wenn sie nur alle das Richtige fühlen und in ihrer Weise ausdrücken*[593]. Auch später hat sich der Volksschulgesang nicht künstlerischen Kriterien zu unterwerfen. Zwar dürfe die Erziehung zum schönen Gesang nicht außer Acht gelassen werden, niemand, außer den Kindern selbst, müsse aber dabei ergötzt werden.[594]

Auch die musikalische Qualität der Lieder ist für Stiehler kein entscheidendes Kriterium. Die Melodie spielt eine untergeordnete Rolle, sie ist Trägerin des Textes bzw. des Gefühls, das über den Text vermittelt wird. In dem Fragenkatalog, in dem Stiehler die Auswahlkriterien für die Lieder zusammenfaßt, gilt nur eine Frage, die allerletzte, der Musik. Die vorher zu beantwortenden Fragen gelten dem ausgedrückten Gefühl und den im Lied enthaltenen Vorstellungen, auch der Überlegung, ob das Lied im späteren Leben reproduziert wird.[595]

In der Untersuchung einzelner Lieder auf ihre Verwendbarkeit im Gesangunterricht der verschiedenen Schulstufen klammert Stiehler die Melodie weitgehend aus. Wird sie beachtet und analysiert, so werden ihre Vorteile der Texteignung untergeordnet: ... *die Vorteile der geringen Aneignungsschwierigkeit und der musikalischen Einfachheit sind nur äußerlich; die Nachteile, daß es nämlich Vorstellungen enthält, die die Kinder nicht haben und Gefühle ausdrückt, die die Kinder nicht nachfühlen können, sind unendlich größer*[596].

Entscheidend bleibt für Stiehler der momentane Entwicklungsstand des Kindes. *Es dürfen nur solche Lieder gesungen werden, die nur Vorstellungen enthalten, welche in der Seele des Kindes schon sind und Gefühle ausdrücken, die die Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe nachfühlen können.*[597] Dennoch ist auch die Zeit nach der Schule im Blick zu behalten. Bei der Auswahl hat der Lehrer

592 Fichtner o.J. [1893], S. 52 und S. 82/83
593 Stiehler 1890, S. 72
594 Ebd., S. 75
595 Vgl. ebd., S. 10
596 Ebd., S. 5. Stiehlers Urteil betrifft hier das Lied *Hänschen klein.*
597 Ebd., S. 11

seine eigenen Vorlieben auszuklammern und zu beachten, welche Lieder vom Volk gern gesungen werden.[598]

Das Material sucht Stiehler ausschließlich im Volkslied. In der Ablehnung der moralisierenden Lieder befindet er sich im Einklang mit seiner Zeit. Bewahren möchte er die Kinder aber auch vor kindertümelnden Texten. Er kritisiert vor allem die Anhänger Fröbels und karikiert deren Hang zur Verkleinerungsform: *Den Dichterchen dieser Diminutivchenpoesie wird das Zeitgeistchen der Zukunft allerdings ein Urteilchen sprechen, das ihre Gemüterchen ein bischen erschüttern dürfte, ihnen das Diminutivchenfederchen aus den Händchen reißen, ihre Tagewerkchen ihnen legen und ihre Gedichtlein dorthin bringen wird, wohin sie gehören - ins Papierkörbchen.*[599]

Keinesfalls ist es für Stiehler Aufgabe des Gesangunterrichts, nach Kunstbildung oder künstlerischer Vollendung zu streben, vielmehr macht er diese Ambitionen für die Unlust des Volkes am Singen verantwortlich.[600] Nägeli und Stiehler bilden nicht nur zeitlich zwei Pole des 19. Jahrhunderts.

## 4.5 Ansätze zur musikalischen Bildung im Vorschulalter

Die vielversprechenden Ansätze zur Musikalischen Früherziehung der ersten Jahre des 19. Jahrhunderts setzen sich kaum fort. 1809 wird in der Allgemeinen musikalischen Zeitung ein Auszug der *Erziehungslehre* von F. H. C. Schwarz abgedruckt, der als Versuch erscheint, die brachliegenden Ansätze neu zu beleben.[601] Schwarz berichtet über die musikalische Entwicklung seines Sohnes: Nachdem Reaktion auf Hörreize bemerkt worden ist, wird das Kind zunächst systematisch auf Geräusche und Tierstimmen, später auf den Klang unterschiedlicher menschlicher Stimmen aufmerksam gemacht. Interesse am Klavier führt zum ersten Musikunterricht. Er lernt, Intervalle zu unterscheiden, Melodien nachzusingen und kann im Alter von fünf Jahren den harmonischen Dreiklang von Dissonanzen unterscheiden. Jetzt beginnt förmlicher Gesangunterricht, aber auch die Bildung des Gehörs wird fortgesetzt. Auf verschiedenen Instrumenten muß ein Ton erkannt werden, später ein auf dem Klavier angege-

598 Ebd., S. 96
599 Ebd., S. 6
600 Vgl. ebd., S. 98
601 Vgl. Schwarz 1808/1809, Sp. 402-408. Schwarz behält die im folgenden beschriebene Konzeption auch später unverändert bei. Vgl. Schwarz 1829, 3. Band, S. 98-101

bener Ton wiedergefunden werden, Richtungshören wird geübt etc. Wie in den anderen Ansätzen zur Musikalischen Früherziehung geht Schwarz von der Bildung des Gehörs aus, die zum Singen führt. Er verfolgt damit jedoch nicht nur die Absicht musikalischer Bildung. Das Gehör erregt über die Sprache den Verstand, bereichert Gedächtnis und Phantasie, entwickelt die Vernunft und erregt die Religiosität; ... *aus dem guten Anhören wird ein Horchen auch schon auf das leiseste Wort, und dieses führt, wie schon unsere Sprache andeutet, zum Gehorchen.*[602]

Die Anregung wird in den folgenden Jahren von den Musikpädagogen nicht aufgenommen. Obwohl die Bedeutung der musikalischen Anregung im frühen Kindesalter durchaus erkannt wird,[603] auch auf deren positive Wirkung z.B. auf die Stimmung schon sehr kleiner Kinder verwiesen wird,[604] wird die musikalische Bildung der ersten Lebensjahre weitgehend der Mutter überlassen. Als selbstverständlich wird die musikalische Anregung durch das Singen der Mutter oder Kinderfrau vorausgesetzt, die das sich schon früh zeigende Bedürfnis des Kindes nach Musik befriedigen. *Die Mutter, die Kinderwärterin, die das Kind in der Wiege mit Gesang, dem dasselbe begierig lauscht und durch welchen auf seinen Tonsinn eingewirkt wird in den Schlaf bringen wollen, die dem Kinde später allerlei kleine Liedchen vorsingen, an denen es seine größte Freude hat, und die es, so gut dies geht, nachzulallen versucht, sind die ersten Lehrerinnen des Kindes*[605].

Nur vereinzelt finden sich Hinweise, die auf intensive Beschäftigung mit der Art des Umgangs mit Musik vor der Schulzeit deuten. W. Hoppe beschreibt die Analogie von Sprach- und musikalischer Entwicklung auch für das Vorschulkind.[606] Während sich für Hoppe das Singenlernen somit automatisch und über das Hören vollzieht, ist B. Widmann davon überzeugt, daß schon im Vorschulalter gezielt auf die Bildung der Stimme eingewirkt werden kann.[607] Als bedeutsam für die Beschäftigung des Kindes mit Musik kennzeichnet F. M. Böhme Bewegung und Nachahmungstrieb. Tanz, Spiel und Gesang gehören für ihn zusammen. Das Kind selbst dokumentiert diese Einheit, sobald es laufen gelernt hat und entsprechend seinem Vermögen die eigenen Bewegungen mit

602 Schwarz 1808/1809, Sp. 405
603 Vgl. Schilling 1851, S. 184
604 Vgl. Fölsing 1848, Nr. 3, S. 44/45
605 Pflüger 1853, S. 1; vgl. auch Ramann 1868, S. 98 und Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 112
606 Vgl. Hoppe 1852a, S. 7; vgl. auch Kap. 4.3.2
607 Vgl. Widmann 1868a, S. 1

Gesang begleitet.[608] Den Nachahmungstrieb, auf dem die Möglichkeit aller Erziehung beruhe, will er als Mittel zur Schärfung von Gehör und Gedächtnis einsetzen, indem lautmalerisch Geräusche der Umgebung (z.B. Glocken, Mühlräder) nachgeahmt werden.[609] Lautmalerei spielt auch eine Rolle in den Vorstellungen W. Tapperts. Er möchte die Bedeutung, die Märchen, Sagen und Geschichten für Kinder haben, auf die musikalische Erziehung übertragen. Durch *musikalische Bilder* will er den Geschmack der Kinder prägen: *Durch Bilder prägen wir schon den Kleinen ein, was wahr, gut, schön! ... so meine ich, es läge uns selbstverständlich die Verpflichtung ob, die Jugend so viel und so bald als möglich in den Besitz musikalischer Bilder zu setzen.*[610] Anhand zweier Geschichten[611] verdeutlicht er sein Vorhaben: In die Erzählung werden musikalische Motive, Phrasen und kleine Tonstücke, auf dem Klavier gespielt, eingeflochten. In der ersten Geschichte vorwiegend lautmalerisch, indem Schritte auf der Treppe, das Miauen der Katze, der Gesang von Nachtigall, Lerche oder Wachtel in kleinen Motiven nachgeahmt werden. In der zweiten Geschichte werden die Lautmalereien abstrakter, dazu kommen Motive für Personen und Stimmungsschilderungen. Am Ende wird *im Traume*[612] die Geschichte noch einmal nacherlebt und jetzt ohne Worte nur durch die Musik erzählt. Als Publikum denkt sich Tappert kleine Kinder, die noch keinen förmlichen Unterricht haben.

Auch Kinderinstrumente werden in die Überlegungen zum Umgang kleiner Kinder mit Musik einbezogen. G. Schilling verweist auf das Spielen mit Trommeln und Geige, durch das unter Anleitung das natürliche Ton- und Taktgefühl geübt werden könne.[613] F. M. Böhme betrachtet Kinderinstrumente vor allem unter dem Aspekt der Freiwilligkeit und Freude. Zunächst sieht er die Kinder improvisierte Musikinstrumente (z.B. Trichter als Trompete, Holzstücke als Geige, Blechgeschirr als Trommel) *zur Befriedigung eines in jedem Menschen schlummernden musikalischen Triebes selbst ergreifen.*[614] Als Folge werden auf dem Jahrmarkt Kinderinstrumente (z.B. Kinderpfeifen, -geigen, Trompeten oder Trommeln) gekauft. Auch auf den Selbstbau von Instrumenten weist er hin. Kammtrompete, Schnäpper oder Hexenklavier, Klappern oder

608 Vgl. Böhme 1897, S. XXVI/XXVII
609 Ebd., S. XXVIII
610 Tappert 1867, S. 41/42
611 Vgl. ebd., S. 53-56 und S. 56-71
612 Ebd., S. 67
613 Schilling 1851, S. 184
614 Böhme 1897, S. 434

Zither und Geige (auf eine Schindel oder ein Brettchen werden Saiten über einen Steg gespannt) können Knaben selbst anfertigen.[615] Wichtig ist Spaß und eigener Antrieb. Obwohl geräuschintensiv, *schaden solche Musikerexercitien dem Kinde noch nichts. Nur erst später, wenn der "Tastenklimperkasten" ins Haus kommt, beginnt die Kinderqual.*[616]

Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit sind auch für W. Hoppe und A. B. Marx die Kriterien der Musikbegegnung kleiner Kinder, die für Hoppe zudem ungebunden, für Marx ohne die Absicht zu verraten erfolgen soll.[617] Beide reflektieren über die Art der Musik und kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Einfache Musik empfiehlt Hoppe, vor allem reinen und sanften Gesang, *starke und rauschende Musik wirkt auf das Gehör der jungen Kinder nicht nur nicht anziehend und vortheilhaft, sondern sogar zurückschreckend und nachtheilig*[618]. Marx beobachtet Eindrücke von Lust bei hellen, schönen, hohen Klängen und von Furcht bei tiefen, dumpfen Tönen. Als anregend zum Nachsingen erweist sich *ein bestimmt ausgeprägter wiederkehrender Rhythmus bei einer einfachen und wohllautenden Melodie*[619]. Schlecht ist es, die Kinder ihnen unverständliche Musik hören zu lassen. Sie jetzt schon zu Musikgesellschaften mitzunehmen, kann die Quelle sein für Unachtsamkeit, Gedanken- und Gefühlsleerheit.[620]

Lina Ramann leitet den Stoff der ersten Musikerfahrung, wie bereits erwähnt, aus der Gleichsetzung der kindlichen mit der Menscheitsentwicklung und damit der Entwicklung der Musik ab und wählt aus diesen Überlegungen *das zum Volkskinderliede gewordene Tanz- und Spiellied unserer Vorfahren*[621] als geeignetstes musikalisches Material des Vorschulalters. Es regt die musikalischen Fähigkeiten der Kinder an: *Das Tongefühl ist durch dasselbe lebendig gemacht, und zugleich das Tactgefühl, welches, hervorgerufen vom rhythmischen Zusammenklang des Textes, der Melodie und des Gefühlsaccentes, die innere Bewegung zur körperlichen treibt*[622]. Das Spiel gehört also wesentlich dazu, auch deshalb, weil *durch die freie Form des Spieles, deren Natur das*

615 Vgl. ebd., S. 435
616 Ebd., S. 434
617 Vgl. Hoppe 1852a, S. 8 und Marx 1826, S. 347
618 Hoppe 1852a, S. 7
619 Marx 1826, S. 347
620 Vgl. ebd.
621 Ramann 1868, S. 85
622 Ebd., S. 100

*Kind bestimmt, sein inneres Leben in dasselbe hineinzulegen, der musikalisch-individuellen Darstellung die Basis gegeben* ist.[623]

Wie die anderen Musikpädagogen, die sich mit dem Musikerleben des Vorschulkindes beschäftigen, entwickelt auch L. Ramann kein umfassendes Konzept zur Förderung des frühen Umgangs mit Musik. Die Erkenntnis, daß viele Mütter nach der ersten Lebensperiode aufhören, den Kindern vorzusingen, musikalische Eindrücke aber in der Zeit bis zum Zahnwechsel von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung sind, läßt sie die Verantwortung an den Kindergarten abgeben, dessen Aufgabe sie darin sieht, durch das Spiel die kindliche Entwicklung zu fördern.[624]

Mit dem Abschluß des Kindergartens tritt die Erziehung in ein neues Stadium: Das Spiel wird abgelöst durch Arbeit, der Anfang eines geregelten Unterrichts, auch in der Musik, ist nicht nur möglich, sondern, bedingt durch die kindliche Entwicklung, erforderlich.[625] Möglicherweise liegt hier der Grund für die überwiegende Nichtbeachtung des Vorschulkindes seitens der Musikpädagogen. Spielerischer Umgang mit Musik wird nicht als Aufgabe der Musikpädagogik gesehen, die sich erst mit dem lernenden Kind beschäftigt.

### 4.5.1 Singen in Kleinkinderschule und Kindergarten

Während das Vorschulkind von den Musikpädagogen vernachlässigt wird, ist Musik in Kleinkinderschulen und Kindergärten selbstverständlicher Bestandteil des Tagesablaufes. Allerdings geht es hier nicht oder selten um musikalische Bildung, die Musik wird anderen Absichten dienstbar gemacht. In der Kleinkinderschule T. Fliedners, die schon fast förmlichen Unterricht in verschiedenen Anschauungsgegenständen betreibt, wird die Zeit für die einzelnen 'Fächer' festgelegt. Für das Singen allerdings wird keine Zeit bestimmt, da es mit den anderen Gegenständen abwechselt. Es erhält Entspannungsfunktion: *Kein Beschäftigungsgegenstand in der Schule dauert länger als 1/4 Stunde, und zwischen jedem neuen Gegenstande findet, wie bemerkt, ein kurzes Singen*

623 Ebd., S. 100/101

624 Vgl. ebd., S. 98-100. Auch Kehr stellt fest, daß Kindergärten, Kleinkinderschulen und Kleinkinderbewahranstalten häufig die musikalische Lücke des Elternhauses ausfüllen müssen. Vgl. Kehr 1892. In: Heise u.a. 1973, S. 112

625 Vgl. Ramann 1868, S. 102 und S. 111. Material ist jetzt nicht mehr das Volkskinderlied, sondern das Volkslied. Vgl. ebd., S. 85

*statt, was den Kindern Erholung ist.*[626] Ist selbst diese Viertelstunde für die Aufmerksamkeit der Kinder zuviel, kann auch sie durch Gesang unterbrochen werden. Die Funktion des Singens wandelt sich, es *dient dann zugleich als treffliches und doch unmerkliches Zuchtmittel.*[627]

Neben der Entspannungs- und Erholungsfunktion gilt die Musik auch in der Kleinkinderschule als wesentliches Bildungsmittel für Sitte und Gemüt. J. Fölsing betont in seinen Überlegungen zur Erziehung in der Kleinkinderschule vor allem diesen Aspekt. *Auf den Gesang wird, wegen seines hohen Werthes auf das Gemüthsleben und die Charakterbildung, vorzüglich Rücksicht genommen.*[628] Wieder ist es die Anregung der Fröhlichkeit, der man die besondere Wirkung zuschreibt. *Da im Gesang viel Angenehmes und Reizendes liegt, so gewährt derselbe den Kindern auch die höchste Freude. Er entwickelt und erhält den Frohsinn in hohem Grade.*[629] Schon aus diesem Grund ist für Fölsing Gesang in der Kleinkinderschule unerläßlich. Darüber hinaus kommt ihm unterstützende Funktion bei der natürlichen Entwicklung der körperlichen und geistigen Kräfte und Anlagen des kleinen Kindes zu.[630] Auch beim kleinen Kind ist es jedoch nicht gestattet, Lieder nur für die Augenblickssituation zu lernen. Schon im Vorschulalter behält Fölsing den Nutzen für das spätere Leben im Blick, die Lieder müssen des Behaltens wert sein. *Das, was man sie lehrt, muß ihr Eigenthum werden, muß sie im Frühling ihres Lebens erheitern, im Sommer erquicken, im Herbst und Winter erwärmen und selbst den Schnee des strengen Winters überdauern.*[631]

Die Unterordnung der musikalischen unter andere Ziele gilt auch für die Kindergärten. Musik ist Zugabe zu Bewegungs- und anderen Spielen. *Die Bewegungsspiele werden in der Regel vom Gesang begleitet, ohne diesen Gesang*

626 Fliedner o.J. [1885], S. 315
627 Ebd.
628 Fölsing, J.: *Die Menschenerziehung oder die naturgemäße Erziehung und Entwicklung der Kindheit in den ersten Lebensjahren.* Leipzig 1850. In: Damann/Prüser 1981, S. 64
629 Fölsing, J./Lauckhard, C. F.: *Die Kleinkinderschulen.* Erfurt 1848. In: Damann/Prüser 1981, S. 116
630 Vgl. Fölsing 1846, S. 21/22
631 Fölsing, J./Lauckhard, C. F.: *Die Kleinkinderschulen.* Erfurt 1848. In: Damann/Prüser 1981, S. 117

*wird der Reiz für dieselben, wenn auch nicht ganz aufgehoben, doch wesentlich geschwächt.*[632]

Die Konzeption des Kindergartens und der Musik im Kindergarten geht im wesentlichen auf Friedrich Fröbel und seine Mitarbeiter zurück.

Friedrich Fröbel verschreibt sich nach jahrelanger praktischer Arbeit in verschiedenen pädagogischen Bereichen der Kleinkindererziehung. Sie ist jedoch nicht losgelöst, sondern eingeordnet in sein pädagogisches System, das Entwicklung, Erziehung und Ausbildung von der frühesten Kindheit bis zum Erwachsenenalter umfaßt.

Ziel der Erziehung ist es, das in jedem Menschen wirkende Göttliche zu entwickeln. Damit sich *das Wirken des Göttlichen,* das nicht anders als gut sein kann, *in seiner Ungestörtheit* entfaltet, kann die erste Erziehung nur *nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein.*[633] Den Gedanken der *inaktiven Erziehung* von J.-J. Rosseau aufgreifend, vertieft F. Fröbel gleichzeitig das Prinzip der Selbsttätigkeit. Von Anfang an muß das Kind *in den freien, allseitigen Gebrauch seiner Kraft gesetzt werden.*[634] Alle Kräfte und Anlagen des Kindes sind aus ihm selbst zu wecken und zu entwickeln. Es gilt zu wissen, *daß alles, was das Kind einst sein und werden soll, wenn auch in noch so leiser Anlage, in ihm liege und ihm notwendig, wenn es ihm kommen soll, nur dadurch komme, daß es aus ihm entwickelt werde.*[635]

Obwohl Fröbel in Entwicklung und Ausbildung verschiedene Stufen unterscheidet, sind diese nicht streng voneinander abzugrenzen, sondern müssen als fortlaufend und lückenlos gesehen werden. Keine Stufe ist aber ein Durchgangsstadium, sie stehen gleichrangig nebeneinander und jede Stufe muß vollständig durchlaufen werden, ... *denn nur die genügende Entwicklung des Menschen in und auf jeder vorgehenden früheren bewirkt, erzeugt eine genügende vollendete Entwicklung jeder folgenden spätern Stufe.*[636]

Der Säugling ordnet die Welt durch die Sinne. Mit der entwickelten Sinnen-, Körper- und Gliedertätigkeit ist die Säuglingsstufe beendet, die Stufe des Kindes beginnt und mit ihr die eigentliche Erziehung. Fröbel setzt Pestalozzis Gedanken zur mütterlichen Erziehung fort. Die Kindheit ist die Stufe, in der der

---

632 Köhler, A.: *Die Pädagogik des Kindergartens.* Band III. 2. Aufl. Weimar 1885. In: Damann/Prüser 1981, S. 162

633 Fröbel 1951b, S. 10/11

634 Ebd., S. 20

635 Ebd., S. 42

636 Ebd., S. 27

Mutter, in den späteren Schriften auch dem Kindergarten, die Aufgabe der Erziehung zukommt. Einheit und Ganzheit sind wesentliche Begriffe in der ersten Erziehung bei Fröbel. Aufgabe der Kindheitsstufe ist es, das Kind *zur innersten Einheit seines Wesens zu bilden, weshalb es auch gleich als ein einiges in sich und als ein Ganzes mit der Natur und dem Leben aufgefaßt und behandelt wird.*[637] Das Kind wiederum faßt die Welt ganzheitlich auf. Es sucht nach Mitteln sich zu äußern, sich selbst darzustellen, der Tätigkeitstrieb erwacht. Sprache und Spiel sind die Elemente, in denen das Kind jetzt lebt, beide gewinnen zentrale Positionen innerhalb der Erziehung.

Im Spiel zeigt sich der Drang zur Selbsttätigkeit. *Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwickelung, der Menschenentwickelung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst*[638]. Erst in den späteren Schriften erhält das Spiel über die Darstellung des Inneren hinaus eine weitere Bedeutung: Das Spiel ist die Form des Kindes, sich die Welt zu erschließen. Lehrern, Erziehern und Eltern will Fröbel Spiele geben, *die zugleich auch alles dasjenige, was das Kind umgibt, zu einem angemessenen Spiel- und Beschäftigungs- und so zu einem entsprechenden Bildungsmittel gebrauchen lehren ... die aber auch den Zusammenhang des Lebens und der Natur ahnen und die Gesetze desselben fühlbar machen, um darin - wenn auch mit Kindesblick - das Vorbild, mindestens im Sinnbild, zum Nachleben zu schauen.*[639] Um dem Kind bei der Erschließung der Welt zu helfen, aber auch um den Tätigkeitstrieb zu leiten und die Entwicklung von Gemüt, Sinnen, körperlichen Kräften und Fertigkeiten zu unterstützen, entwickelt Fröbel seine *Spielgaben.*

Singen und Gesang durchziehen bei F. Fröbel die gesamte Erziehung des Kindes vor dem Schulalter, gelten ihm als *ganz wesentliche entwickelnde Erziehungs- und Bildungsmittel des Kindes und Menschen.*[640] Gemütsbildung und sittliche Erziehung sind es, die in den Vorstellungen Fröbels dabei vor allem durchklingen. Das Nachdenken über Musik läßt ihn den spontanen Gedanken entwickeln, die verschiedenartige Wirkung der Musik auf das Kind zu untersuchen und Gesetze dafür aufzufinden, der allerdings nicht weiter verfolgt

637 Fröbel 1951a, S. 113
638 Fröbel 1951b, S. 36
639 Fröbel 1951a, S. 111
640 Fröbel, F.: *Des Kindes Zeichenlust.* In: Lange, W.: *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften.* 2 Abteilungen, 3 Bände. Berlin 1862-1863, 2. Abt., S. 354. Zitiert nach Kurz 1984, S. 208

wird.[641] Freude an der Musik und die Neigung zur Musik setzt Fröbel bei Kindern voraus, geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er dem Kind eine grundsätzlich musikalische Natur zuschreibt. Weil schon der Säugling sich gerne wiegend bewegt und dazu singt, deutet Fröbel das Wesen des Kindes als musikalisch. Die Notwendigkeit, Musik und Bewegung in die Erziehung einzubeziehen, ergibt sich daraus von selbst. *Rhythmisch taktische Bewegung und harmonischer Gesang gehören also nothwendig und frühe zu einer allseitig genügenden, somit gesunden Erziehung des Menschen.*[642] Wie das Spiel hilft auch das Musizieren dem Kind, sein Inneres darzustellen, sich selbst und die Welt zu erfassen.

Der Aspekt der systematischen musikalischen Ausbildung beim Umgang der Vorschulkinder mit Musik fehlt, wie sich auch die Äußerungen Fröbels zur Musik nicht in systematischem Zusammenhang, sondern nur verstreut finden. Anregungen zur Beschäftigung mit Musik liegen gleichwohl vor. Schon lange vor der Kindergartenzeit, beim Säugling, beginnt, wie mittlerweile schon fast üblich, die Pflege des Gehörs. Fröbel zeigt, wie die Mutter in der Kinderstube dem Kind Höranregungen gibt: *'Horch! 's Vögelchen pfeift! -, Der Hund macht hau! hau!'*.[643] Das Hören auf Geräusche der Umwelt hilft dem Kind, sich diese zu erschließen. *Allein da das Tönende dem Kinde ein noch höheres Lebenszeichen ist ... darum ersehnt es denn auch von Allem ... Ton und Sprache zu vernehmen. Das Kind wünscht und hofft, sich selbst unbewußt, gleichsam durch das begleitende Wort und durch den gleichzeitigen Ton von jedem Dinge, dessen Leben und Bedeutung, besonders auch über dessen Beziehung zu ihm, dem Kinde, Kunde und Aufschluß zu erhalten.*[644]

Neben dem Gehör ist es die rhythmische Bewegung, die die Mutter durch Tänzeln des Kindes auf dem Arm schon früh entwickeln kann. Fröbel beklagt hier, daß die Bedeutung der rhythmischen Bewegung, die als sittliche Kraft wirke, verkannt werde. *... wir nehmen uns als Erziehern sehr viel, und noch*

---

641 Vgl. Kurz 1984, S. 287 f. Fröbel denkt dabei nicht an die Wirkung des Charakters der Musik, sondern an die der verschiedenen Parameter.

642 Fröbel, F.: *Friedrich Fröbel, seine Erziehungsgrundsätze, seine Erziehungsmittel und Weise wie seine Erziehungszwecke und sein Erziehungsziel im Verhältniß zu den Strebungen der Zeit und ihren Forderungen. Dargestellt von ihm selbst.* 1850. In: Lange, W.: *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften.* 2 Abteilungen, 3 Bände. Berlin 1862-1863, 2. Abt., S. 354. Zitiert nach Kurz 1984, S. 279

643 Fröbel 1951b, S. 42

644 Fröbel, F.: *Die Kugel und der Würfel. Als zweites Spielzeug des Kindes.* In: Lange, W.: *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften.* 2 Abteilungen, 3 Bände. Berlin 1862-1863, 2. Abt., S. 54-55. Zitiert nach Kurz 1984, S. 233

*mehr dem Kinde als Zögling und Mensch dadurch, daß die rhythmische, taktische, die Entwicklung gesetzmäßiger Bewegung in früher Bildung so bald zurücktritt; er würde leichter das gesetzmäßige, angemessene Maß seines Lebens erfassen; es würde viel Willkür, Ungereimtheit und Rohheit aus Leben, Handlung und Bewegung verschwinden*[645].

Die Selbsttätigkeit des Kindes spielt bei der musikalischen Äußerung eine Rolle. Wenn sie ihr Kind in den Schlaf singt, kann die Mutter, so glaubt Fröbel, dazu beitragen, daß es beim Singen ähnliche Selbsttätigkeit wie beim Sprechen zeigt.[646] Stimmliche Äußerungen bemerkt er vor allem beim zufriedenen Kind. Nicht nur der Säugling singt sich so selbst in den Schlaf,[647] auch das schon ältere Kind drückt die Geborgenheit, die es von Vater und Mutter fühlt, im eigenen Gesang aus: *... und siehe! es bildet Worte, die leise andeuten, was sich in seinem Gemüte bewegt; und zu diesen Worten bildet es entsprechend, sich selbst unbewußt, auf- und niedersteigende Töne.*[648] Neben dem Gesang der Mutter dienen Geräusche und Töne der Umgebung, die das Kind lautmalerisch nachzuahmen versucht, als Anregungen für das erste Singen des Kindes.[649]

Hauptumgangsweise des Kindes mit Musik ist bei F. Fröbel das Singen oder Hören von Liedern. Das Lied ist dabei immer Spielbestandteil, die Musik immer an das Spiel gebunden. Schon für den Säugling gibt Fröbel zur Unterstützung der sich entwickelnden Gliedertätigkeit und der Bildung der Sinne die *Mutter-, Spiel- und Koselieder* mit dazugehörigen Spielen heraus, die das Kind über die Körperbildung mit konkreten Lebenserscheinungen vertraut machen wollen. Die Lieder greifen den Bewegungsdrang des Kindes auf und bilden, bestehend aus Wort, Ton,[650] Bewegung und Spiel, die am frühesten für das Kind erfahrbaren und mitvollziehbaren der Fröbelschen Gesamtkunstwerke. Eines der Lieder, das Fingerklavierlied,[651] beschäftigt sich mit Musik (TB 7).

---

645 Fröbel 1951b, S. 43

646 Vgl. ebd.

647 Vgl. Kurz 1984, S. 278

648 Fröbel, F.: *Plan der Elementarschule im Waisenhause zu Burgdorf.* In: Reble, A. (Hg.): *Friedrich Fröbel. Ausgewählte pädagogische Schriften.* Paderborn 1965, S. 87. Referiert und zitiert nach Kurz 1984, S. 141

649 Vgl. Fröbel, F.: *Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit.* In: Heiland 1974, S. 19

650 Die Lieder wurden von Robert Kohl, einem Freund Fröbels, vertont. Vgl. Kurz 1984, S. 287

651 Beim Fingerklavierlied wird jedem Finger ein Ton zugeordnet. Das Kind hält die Finger der einen Hand waagerecht, mit der anderen Hand werden sie gemäß der gesungenen Tonstufe niedergedrückt.

Die vordergründig durch das Lied zum Ausdruck kommende Gehörbildung und Vermittlung von Tonvorstellung wird von Fröbel in den zugehörigen Anmerkungen jedoch auf das menschliche Leben übertragen. Das Kind soll die Fähigkeit erwerben, auf seine inneren Regungen der Seele zu hören und damit Verständnis für andere Menschen gewinnen.[652] Lied und Musik werden funktionalisiert.

Auch beim älteren Kind begleiten Lieder die Spiele. Sie besingen den Umgang mit den einzelnen Spielgaben, unterstützen Bewegungsspiele und sind Mittel der Fest- und Feiergestaltung. Im Kindergarten wird fast jede Tätigkeit des Kindes in Liedern festgehalten. Der Text der Lieder unterstützt die Aufgaben der Spiele. Spielabläufe werden verdeutlicht und strukturiert, die im Spiel symbolisierten Lebenserscheinungen hervorgehoben.[653]

Die Melodie muß zum Wort hinzutreten, um Fröbels Anspruch der allseitigen Bildung zu genügen und um der ganzheitlichen Auffassung des Kindes entgegenzukommen. Singen ist Teil des kindlich ganzheitlichen Erlebens. Dem Gedanken, dem Kind äußere Eindrücke mit Hilfe möglichst vieler Sinne nahezubringen, trägt auch das Singen Rechnung. *Dieses Zusammenstimmen von Bewegung, Ton und Wort, das Sinnvolle und Anregende der Spiele, die jede Seite des kindlichen Wesens, Leib, wie Geist und Gemüth in Anspruch nahm und so schön befriedigte, zeigte auch dem einfachsten Blicke, wie angemessen solche Beschäftigungen dem Kindesleben sein müssen.*[654]

Die Funktion der Musik, andere Eindrücke und Anregungen zu verstärken, ist am offensichtlichsten. Darüber hinaus arbeitet J. Kurz weitere Funktionen der Musik in Fröbels pädagogischen Vorstellungen heraus: Bei Bewegungsspielen gibt die begleitende Musik den Kindern Sicherheit und nimmt den Bewegungen die Unbeholfenheit, sie strukturiert das Spiel, indem Spiel- und Bewegungsrhythmus durch die Musik bestimmt werden. Durch die gemeinsame rhythmische Bewegung findet sich das Kind in eine Gemeinschaft eingebunden. Der Takt der Bewegungen und des Singens verstärkt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und vermittelt dem Kind eine Ahnung von der Einigung aller Menschen.[655] Indem die Musik die Wirkung des Spiels und die darin ver-

652 Vgl. Kurz 1984, S. 299

653 Vgl. ebd., S. 213

654 Fröbel, F.: *Der 28. Juni 1840. Ein vierfacher Festtag in den Erziehungsanstalten für Kindheit und Jugend zu Blankenburg und Keilhau. Begründungsfest eines deutschen Kindergartens.* In: Fröbel, F.: *Des Kindes Zeichenlust.* In: Lange, W.: *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften.* 2 Abteilungen, 3 Bände. Berlin 1862-1863, 2. Abt., S. 452. Zitiert nach Kurz 1984, S. 191

655 Vgl. Kurz 1984, S. 70, S. 189, S. 193 und S. 256

deutlichten Lebenserscheinungen verstärkt, hat sie eine indirekte Belehrungsfunktion. Sie wird aber bei Fröbel auch direkt zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt. In den Liedern zur Gabe des Würfels veranschaulicht z.B. die Melodie räumliche Verhältnisse (auf und ab) und werden mathematische und geometrische Gegebenheiten durch Zuordnung bestimmter Töne verdeutlicht.[656]

Nur wenige Lieder haben eine von Fröbel komponierte Melodie, die meisten Melodien stammen von seinen Mitarbeitern oder Freunden Heinrich Langethal, Robert Kohl und Johannes Stangenberger.[657] Obwohl Fröbel der Musik vielfältige Wirkungen zuschreibt und ihr große Bedeutung beimißt, äußert er sich nie über die Art der für Kinder geeigneten Melodien. Während Langethal die enge Korrespondenz zwischen Text, Melodie, Rhythmus und Bewegung für seine Lieder herausarbeitet, in denen oft auch programmatisch Außermusikalisches dargestellt wird,[658] scheint die Melodie für Fröbel sekundär zu sein. Wichtiger als auskomponierte Melodien ist ihm das erfinderische, improvisatorische Moment. Spontan beim Bewegungsspiel von Erzieherinnen und Erziehern improvisierten Liedern mißt er große Qualität bei, *da nun die im Augenblick und unter bestimmten eigentümlichen Umständen gerad sich hervorgedrängten und erfundenen Liedchen in Wort und Ton immer die besten sind*[659]. Dies legt nahe, daß die Art der Melodie für ihn nicht entscheidend ist, sondern nur wesentlich bleibt, daß eine Melodie den Text begleitet.

Die Lieder werden mit den Kindern nicht eingeübt, sondern beiläufig erlernt. Die Erwachsenen singen oder sprechen das Lied zum Spiel und nach und nach prägt sich auf diese Weise das Lied den Kindern ein, mehr und mehr werden sie beim Singen selbständiger.[660] Auch diese Methode zeigt, daß es Fröbel nicht um eine systematische Musikerziehung geht, auch gar nicht gehen kann, denn dieses 'nachgehende Singen', das mit den *Mutter- und Koseliedern* schon sehr früh beginnt, entspricht der *nachgehenden Erziehung* der ersten Lebensjahre.

---

656 Vgl. Fröbel, F.: *Anleitung zum rechten Gebrauch der dritten Gabe.* 1851. In: Heiland 1974, S. 132 f. und S. 141-143

657 Vgl. Kurz 1984, S. 160, S. 209, S. 211 und S. 287

658 Vgl. ebd., S. 203/204 und S. 242

659 Fröbel, F.: *7. Brief. Friedrich Fröbel an Frau Mag. Schmidt.* In: Lück, C. (Hg.): *Friedrich Fröbel und die Muhme Schmidt. Ein Briefwechsel aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts.* Leipzig 1929, S. 33. Zitiert nach Kurz 1984, S. 212

660 Vgl. Fröbel, F.: *Anleitung zum Gebrauche der ausgeführten dritten Gabe.* 1844. In: Heiland 1974, S. 95 und S. 108; vgl. auch Kurz 1984, S. 208 und S. 219

Den vielseitigen medialen Funktionen der Musik bei Fröbel stehen nur wenige musikalische Ziele entgegen. Fröbel erwähnt die Singfähigkeit und *die Neigung für den wirklichen Gesang*[661], die sich durch die Methode des Vorsingens und allmählichen Mitsingens der Kinder entwickeln. Auch wenn systematische Musikausbildung nicht Absicht des Kindergartens ist, stellt Fröbel hohen Anspruch an die musikalische Ausbildung der Erzieher, die sich *Kenntnis in der Musik, besonders im Gesang und, wenn auch im geringeren Grade - auf dem Klavier* aneignen müssen.[662]

Während Fröbels Gedanken bei Musikpädagogen nur wenig Aufnahme finden, setzt sich seine Idee des Kindergartens, nach anfänglichem Verbot, durch und wird von seinen Anhängern aufrecht erhalten. Die Position des Singens wird von F. Seidel, einem der Fröbel-Anhänger, modifiziert: *Der Gesang ist ein steter, jedoch nicht pedantisch angeketteter Begleiter der Spiele und Beschäftigungen ... Alles zu besingen, auch das rein Prosaische, vielleicht gar die Resultate des Denkens, die Reflexionen, abzusingen, wäre ganz und gar unkindlich und verkehrt.*[663] Mit der Praxis Fröbels, alles zu besingen, lehnt er auch die Lieder Fröbels ab. Fröbels Lieder seien unkindlich und mit ihrem reflektierenden Inhalte für die Fassungskraft der Kinder nicht geeignet.[664] Stattdessen empfiehlt er Volksmelodien, die leicht ins Gehör fallen müssen und keinen zu großen Stimmumfang beanspruchen dürfen.

### 4.5.2 Der *musikalische Kindergarten* von C. Wiseneder

Eine Stätte, in der musikalische Bildung schon des Vorschulkindes praktiziert wird, ist die *Musikbildungsschule* von Caroline Wiseneder in Braunschweig. In der *Vorstufe* oder im *musikalischen Kindergarten* werden Kinder von drei bis sechs Jahren unterrichtet. Die im 19. Jahrhundert schon üblich gewordene Auffassung von der musikalischen Bildbarkeit aller Kinder liegt dieser frühen Bildung ebenso zugrunde wie die Erkenntnis, daß die Umgebung

661 Fröbel, F.: *Fröbels Brief an Miß Howe in Leitheim b. Donauwörth, Keilhau, d. 18. April 1847.* In: Pösche, H. (Hg.): *Friedrich Fröbel's Kindergarten-Briefe.* Wien u. Leipzig 1887, S. 192-193. Referiert und zitiert nach Kurz 1984, S. 249

662 Fröbel 1951a, S. 114

663 Seidel 1863, S. 91

664 Ebd.

auf die musikalische Bildung Einfluß hat und hier insbesondere der Umgang mit anderen Kindern förderlich ist.[665]

Selbstverständlich ist es für C. Wiseneder, daß die musikalische Bildung in den ersten Lebensjahren besonderer Formen bedarf. Zunächst muß die Seele empfänglich gemacht, das Empfinden geweckt werden, bevor *geistige Saaten* ausgestreut werden können.[666] Eine Erzieherin, die ganz im Sinne der 'Wohnstubenerziehung' Pestalozzis und Fröbels wie eine *alles beobachtende Mutter*[667] die Kinder anleitet, soll dafür sorgen, daß alle Anlagen des Kindes erweckt und belebt werden. Die Gedanken Fröbels sind auch die Grundlage für weitere Prinzipien, werden aber dem Ziel der musikalischen Ausbildung dienstbar gemacht. Alles wird auf dem Weg des Spiels gelehrt. *Die Sinneseindrücke erwachen bei kleinen Kindern am Lebendigsten unter den Einflüssen ihrer Spiele, weshalb in dieser Vorstufe aller Lernstoff nur als Spiel - im Fröbel'schen Sinne - gegeben wird.*[668] Wie bei Fröbel enthält das Spiel die Grundlage aller späteren Entwicklung, verbirgt sich hinter dem Spiel die Erziehungsabsicht, und wie bei Fröbel pendelt die Erzieherin zwischen 'Nachgehen' und Führen. *Unterhaltung ist es nur für die Kinder, die lenkende Lehrerin aber schwebt darüber, sie weiß, welche Ziele jedes Spiel, jede Arbeit fördern kann und sucht sie zwar herbeizuführen, aber nicht zu erzwingen ... sie hat es aber nicht in der Hand, das Wieviel oder Wiewenig bei jedem Einzelnen festzustellen. Sie säet nur und vertraut die Saat der Zukunft an*[669].

Alle Beschäftigungen des Kindes im *musikalischen Kindergarten* fallen in dem Kernziel zusammen, *das Gefühl für Musik erst durch die Sinne und dann durch den Geist zum lebendigen Bewußtsein zu bringen.*[670] Darüber hinaus kommen den einzelnen Beschäftigungsweisen jeweils eigene Absichten zu. Gedächtnisübungen sollen das Ohr z.B. unbewußt schon empfänglich machen für das Steigen und Fallen der Stimme, für rhythmische Einschnitte und den Klang des Reimes.[671] Finger- und Gliederspiele, deren Texte auf die Musikbildung abgestimmt werden,[672] sollen die Hand schon früh entwickeln. Hier denkt C. Wiseneder allerdings vor allem schon an die später folgende Ausbildung im

665 Vgl. Wiseneder 1862, 2. Teil, S. 13
666 Wiseneder 1867, S. 66
667 Ebd.
668 Ebd.
669 Benfey 1870, Nr. 7, S. 63. Benfey beschriebt in weiten Teilen dieses Aufsatzes den Unterricht in der *Musikbildungsschule.*
670 Wiseneder 1867, S. 66
671 Vgl. ebd., S. 66
672 Vgl. Hinze 1864, S. 296

Klavierspiel. Damit zeigt sich, daß die allseitige Musikausbildung später doch in engere Gleise münden wird, ein Problem, das sich an Musikschulen oft noch heute stellt. Der Ausbildung des Taktgefühls dienen Marschierspiele. Der Trieb der Kinder, sich zu bewegen, zu marschieren, wird genutzt, um das rhythmische Gefühl zu bilden, das sich durch Körperbewegungen leichter als über das Ohr vermitteln läßt.[673] Das Singen schließlich ist das Hauptmittel, um den Sinn für Musik zu wecken. Auf der ersten Stufe beschränkt es sich auf einfache Intervallschritte und wenige Töne, erweitert sich dann entsprechend der sich entwickelnden Singfähigkeit. Um alle Kinder zum reinen Singen zu bringen, tritt immer eine Klavierbegleitung hinzu, an die, wie an das Singen der Erzieherin, ein hoher Anspruch gestellt wird: *Nie lasse ich die Kinder ohne Begleitung des Pianoforte singen, oder setze ihren Gesang einem mangelhaften Accompagnement aus. Alles, was sie singen oder sprechen sollen, hören sie vom ersten Augenblicke an so untadelhaft, als es eben zu geben ist, und nur diesem Grundsatze kann es zugeschrieben werden, daß Ohr und Kehle immer in gleichmäßiger Bildung begriffen sind.*[674]

Beim Singen und Spielen der Lieder kommen Requisiten hinzu, z.B. bei Handwerkerliedern zur Nachahmung der Tätigkeiten.[675] Diese Hilfsmittel haben nicht nur die Funktion, das Spiel echter zu gestalten, sondern dienen der musikalischen Bildung. Kinder im Vorschulalter müssen erst lernen, zwischen Geräuschen und Tönen zu unterscheiden. Ihrer Lust am Geräusch wird nicht entgegengetreten, sondern sie wird hineingezogen in die Musik. *Das Nachahmen alles dessen, was durch laute Thätigkeit das Gehör wachruft und also den Kindergeist auf das Lebhafteste interessirt, wird noch in den Kreis des Musikalischen hineingezogen; aber dadurch, daß es innerhalb des Liedes abwechselt mit den reinen Tönen, die der Gesang hervorruft, wird der Unterschied vom Schall und wirklichen Ton von den Kindern durchlebt und zum dauernden Gefühlseigenthum erhoben.*[676] Gleichzeitig soll das Kind dabei lernen, das Geräusch maßvoll einzusetzen. R. Benfey hält dies für die wesentliche Stufe, die ein Kind von vier bis sechs Jahren durchleben müsse.[677]

Dem gleichen Zweck dienen Schlaginstrumente wie Trommeln, Becken, Triangeln, Castagnetten u.ä. *Diese* [die Freude der Kinder an diesen Instrumenten] *muß ebenfalls ausgebeutet werden, um auch hier die Mäßigung eintre-*

673 Vgl. Benfey 1870, Nr. 7, S. 62
674 Wiseneder 1867, S. 67
675 Vgl. Hinze 1864, S. 296 und Benfey 1870, Nr. 7, S. 61
676 Benfey 1870, Nr. 6, S. 54
677 Ebd., Nr. 7, S. 61

*ten zu lassen ... und wer einmal die Freude gesehen hat, die die Kinder empfinden, wenn sie ihre kleinen Schlaginstrumente nach der Regel gebrauchen lernen, der wird damit übereinstimmen, daß Frau Wiseneder hier den entscheidenden Bildungsmoment im Kinderleben erkannt und verwerthet hat.*[678]

Mit ihren Instrumenten musizieren die Kinder zum Klavierspiel der Lehrerin, das somit jede musikalische Tätigkeit der Kinder begleitet. Schon auf der ersten Stufe sollen die Elemente Melodie, Rhythmus und Harmonie zusammen auftreten. Das Kind soll spüren, daß sie zusammengehören, denn *nur dadurch, daß das Kind fortwährend fühlt, sein Ton müsse in Einklang bleiben mit einer Fülle von Tönen, die mit erklingen, kommt die Sicherheit für die richtige Intonation und für die Logik der Tonfolge ins Ohr hinein.*[679]

Ganzheit des musikalischen Eindrucks, Ganzheit in der Kombination von Bewegung, Spiel und Singen, auch hier zeigt sich die Verbindung zu Fröbel. Über dieses Ganzheitserlebnis und die von Fröbel entlehnten Finger- und Bewegungsspiele geht die Einführung in die Musiklehre hinaus, die zwar nicht als Hauptsache, aber nebenbei schon betrieben wird: *Sie hören hier und da den Namen einer Note oder eines Schrittes, aber all das nur gelegentlich, ohne daß der Anspruch an sie erhoben wird, von dem Gehörten wieder Rechenschaft zu geben.*[680] Als Hilfe dienen bunte Bilder, die mit Notennamen bezeichnet sind und die am Ende des Kindergartenalters die Kinder dazu bringen sollen, die Tonleiter an der stummen Klaviatur zu erlernen.[681]

678 Ebd.
679 Ebd., Nr. 7, S. 62
680 Ebd.
681 Vgl. Hinze 1862, S. 296 und Benfey 1870, Nr. 7, S. 62

# 5 Ausblick: Kind und Musik in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wenden sich fortschrittliche Pädagogen gegen die 'alte' Lern- und Stoffschule und treten für die Anliegen des Kindes und eine Schule ein, die ihren Ausgang von dem nehmen muß, was das Kind mitbringt. Die neu entstehenden vielfältigen pädagogischen Strömungen wirken in unterschiedlichem Maß auch auf den Gesangunterricht.

Über Vor- und Nachteile des frühen Singens wird von den Musikpädagogen im 20. Jahrhundert nicht mehr diskutiert. Der Beginn des Gesangunterrichts im ersten Schuljahr wird selbstverständlich. Zunächst wird meist nach dem Gehör gesungen, später zum Singen nach Noten übergegangen.

Über das Ziel des Gesangunterrichts sind sich die Musikpädagogen in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts einig: Angestrebt wird das selbständige Singen nach Noten, mit dem frühzeitig begonnen werden muß. Selbsttätigkeit und Selbständigkeit werden zu Schlüsselworten in der methodischen Literatur, das *verständnislose Nachsingen einer vom Lehrer vor- oder mitgespielten, vor- oder mitgesungenen Melodie* wird schließlich amtlich untersagt.[1] Die Einigkeit über das Ziel schlägt sich nicht in einer Übereinstimmung über die Methode nieder. Der Streit um die Effektivität von Tonbezeichnungen, -zeichen und Möglichkeiten der Veranschaulichung wird im 20. Jahrhundert kaum mehr zwischen Ziffernbefürwortern oder -gegnern geführt, sondern unter Anhängern neuer Trefflehrmethoden (z.B. Tonika-Do-Methode, Eitzsches Tonwort) und Trefflehrmedien.

Neben das selbständige tritt das schöne Singen als übereinstimmendes Ziel, Stimm- und Tonbildung werden zu wesentlichen Teilen des Gesangunterrichts. Vom Schulgesang wird gefordert, daß er in den Grundsätzen mit den Prinzipien des Kunstgesangs übereinstimmt.[2]

Beeinflußt durch die Kunsterziehungsbewegung will man auch im Gesangunterricht zum Musikverständnis und zur Urteilsfähigkeit erziehen: *Wir wollen aus den Kindern unseres Volkes keine schaffenden Künstler machen, sondern*

1 Lehrplan für den Gesangunterricht in den Volksschulen vom 10. Januar 1914. In: Nolte 1975, S. 102

2 Vgl. z.B. Löbmann 1914b, o.S. [Vorwort] und Kumm 1918, S. 104; vgl. auch Pfeffer 1992, S. 48-50

*sie zu Menschen erziehen, die ein künstlerisch entwickeltes Urteil haben, die ein echtes Kunstwerk würdigen können ... eine Künstlerseele soll jeder besitzen; jeder soll dem Künstler nachempfinden gelernt haben.*[3] Um das ästhetische Empfinden des Kindes zu üben, soll es in der Schule oft Gelegenheit haben, einen guten Vortrag des Lehrers zu hören, der sich nicht auf die üblichen 'Schullieder' beschränken darf. Für A. Münch ist dabei die Stimmung, der günstige Augenblick, der zu erhaschen sei, ebenso wichtig wie die Wiederholung, die dem Wesen des Gemütes entspreche und durch die das Gehörte geistiges Besitztum der Kinder werde.[4]

Ebenfalls unter dem Einfluß der Kunsterziehungsbewegung kommt die Diskussion über Konzerte für Kinder erneut in Gang. Das Ohr des Kindes solle sich bilden *an der Wirklichkeit, d.h. an dem musikalischen Kunstwerk, so wie es gedacht, so wie es künstlerisch erfaßt und aufgeführt werden muß.*[5] Das Musikhören in der Schule kann diesen Eindruck nicht ersetzen. Versuche mit Volksschülerkonzerten werden gemacht, auf den gemeinsamen Konzert- und Opernbesuch von Schulklassen schließlich sogar in Richtlinien für den Musikunterricht hingewiesen.[6]

R. Wicke hält demgegenüber Konzerte mit Orchester- oder großen Chorwerken für ungeeignet, eine musikalisch-bildende Wirkung auf Kinder zu haben. Die Ausnahmesituation, die Neuheit der Umgebung betrachtet er als Hemmnisse bei der Aufnahme von Kunstwerken. Dauernde, nicht selten stattfindende Schülerkonzerte im Schulsaal, die sich der kindlichen Aufnahmefähigkeit entsprechend auf Werke von bescheidenem Umfang beschränken müßten, seien nötig, um den musikalischen Geschmack zu bilden, *um an das Gute zu gewöhnen.*[7]

Die Problematik der Eignung von Stücken ist es vor allem, die von Gegnern des Musikhörens oder der Konzerte für Kinder für die Begründung ihrer Ab-

---

3 Münch 1908/09, S. 40; vgl. z.B. auch Pöhler 1914, S. 202 und Kumm 1918, S. 102

4 Münch 1908, S. 40/41; vgl. auch Münch 1913, S. 4

5 Barth, R.: *Die Jugend im Konzert und in der Oper.* In: *Kunsterziehungsbewegung. Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg 1905. Musik und Gymnastik.* Leipzig 1906, S. 100 f. Zitiert nach Pfeffer 1992, S. 58

6 Vgl. *Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen. Ministerialerlaß vom 26. März 1927.* In: Nolte 1975, S. 150

7 Wicke 1912, S. 93. Als geeignete Werke schlägt er zunächst Volkslieder vor, dann Kunstlieder und schließlich kleine Instrumentalsätze. Vgl. Wicke 1912, S. 93-95. Unbedingt müßten dazu (musik-)geschichtliche, musikästhetische oder literarische Erläuterungen gegeben werden, denn *die Kinder wollen wissen, was sie hören.* Wicke 1912, S. 94

lehnung herangezogen wird. J. Wenz glaubt festzustellen, *daß manches nach der Meinung der Ausführenden Geeignete, und wenn es das Beste ist, noch lange nicht immer den Weg zum Kind findet.*[8] A. König gelangt nach der Forderung, daß Kindern nur vorgesungen oder -gespielt werden darf, was ihnen verständlich ist, zur Feststellung, daß Kunstwerke erst in späteren Jahren gehört werden sollen und zur Vorstellung der Höherwertigkeit der Eigentätigkeit: *... bin ich der Meinung, daß alles Selbstmachen, wenn auch zunächst nur schülerhafte Leistungen dabei herauskommen, wertvoller ist als bloßes Hören, noch mehr als Reden über eine Sache.*[9] An der Bevorzugung der Programmusik, die in Kinderkonzerten vorzugsweise gespielt werde, knüpft H. Löbmann seine Kritik an. Die Meinung, daß die Jugend dadurch begehrlich gemacht werde, vor der Zeit altere und von den Werken der Tonkunst einen falschen Begriff erhalte, führt ihn zur völligen Ablehnung des Konzertbesuchs von Kindern, denen er Musikverständnis abspricht: *Tonkunst zu verstehen, bleibt das Vorrecht der letzten und höchsten Bildung. Eine Tonkunst für Kinder gibt es nicht ... Frühes Konzertlaufen der Kinder führt zur Herabwürdigung der Tonkunst und zu Abgelebtheit.*[10]

Die beschriebenen Ziele des selbständigen und schönen Singens, sowie die Erziehung zum Musikverständnis decken sich mit der Auffassung H. Kretzschmars und werden in die zwischen 1908 und 1914 erlassenen Lehrpläne aufgenommen, deren Ausgangspunkt das Singen bleibt.[11] Von L. Kestenberg werden 1921 das Musikverständnis und -empfinden als zentrale Aufgaben des Musikunterrichts in der Volksschule neben dem musikalischen Gestalten gesehen, denen das Erlernen von Liedern untergeordnet wird.[12] Die Neugewichtung wird auch in den Richtlinien und Lehrplänen vollzogen, die instrumentales Musizieren, Erfindung, Hören von Kunstwerken und rhythmische Erziehung, in der Praxis und in methodischen Schriften schon länger Bestandteile des Unterrichts, jetzt auch amtlicherseits in den Musikunterricht aufnehmen.[13] Immer noch lassen sich jedoch auch Vorstellungen des 19. Jahrhunderts erkennen.

---

8 Wenz 1929b, S. 46
9 König 1915, S. 121
10 Löbmann 1916, S. 78. Aufführungen von Kindern für Kinder werden von Löbmann dagegen zugelassen. Vgl. ebd.
11 Vgl. Nolte 1975, S. 91-105; vgl. auch Pfeffer 1992, S. 196 ff.
12 Vgl. Kestenberg 1921, S. 20
13 Vgl. Nolte 1975, S. 106-112 und S. 121-151

## 5.1 Übernahme von Vorstellungen des 19. Jahrhunderts

*Der Gesangunterricht hat die Aufgabe, die Lust zum Singen und die Freude am deutschen Volkslied wie an edler Musik überhaupt zu wecken, die Gemütsbildung zu fördern, die Stimme und das musikalische Gehör zu bilden, einen Schatz wertvoller geistlicher und weltlicher Lieder sicher einzuprägen und die Kinder zu gesanglicher Betätigung im späteren kirchlichen und bürgerlichen Leben vorzubereiten.*[14] Dieses allgemeine Lehrziel des Gesangunterrichts von 1914 könnte durchaus den Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts überschreiben.

Wesentlichste Voraussetzung des Gesangunterrichts bildet noch immer die Vorstellung, daß alle Kinder musikalische Anlagen mitbringen. Zu den benannten Fähigkeiten gehören nicht nur die als angeboren angenommenen Fertigkeiten der Kinder, Tonhöhen zu unterscheiden und wiederzugeben, sondern auch die natürliche Kraft, musikalische Gedanken aufzufassen und die damit verbundene Befähigung zu ästhetischem Genuß.[15] Auch die Möglichkeit der Verbesserung und Steigerung der normalen musikalischen Veranlagung durch den Unterricht wird herausgestellt.[16]

Wie im 19. Jahrhundert wird die Forderung nach Gesangunterricht nicht nur durch das Vorhandensein musikalischer Anlagen oder Fähigkeiten begründet, sondern auch durch die Freude der Kinder am Musizieren und ihr natürliches Verlangen nach musikalischer Betätigung. So fordert Kestenberg vom Lehrer, *... daß er gleich in den ersten Stunden jene Musikliebe weckt, die allen Menschen gegeben ist*[17] und sprechen A. Münch und F. A. Kumm vom Gesang als *natürlichem Bedürfnis des Kindes*[18], das der Gesangunterricht lediglich aufgreife.[19]

Auch im 20. Jahrhundert werden im Zusammenhang mit der Wirkung der Musik vor allem Gemüt und Gefühl angesprochen, Gemütsbildung ist, wie schon das einleitende Zitat zeigt, wichtiges Ziel des Gesangunterrichts. Der

14 *Lehrplan für den Gesangunterricht in den Volksschulen vom 10. Januar 1914.* In: Nolte 1975, S. 101

15 Vgl. Kumm 1918, S. 52 und Gusinde o.J. [1903], S. 6

16 Vgl. Müller, E.: *Methodik und Methoden des Musikunterrichts.* Referiert nach Eckart-Bäcker: *"Methodik und Methoden des Musikunterrichts" von Edmund Joseph Müller - Versuch einer Standortbestimmung.* In: Kaiser u.a. 1993, S. 43

17 Kestenberg 1921, S. 22

18 Münch 1907, 1. Teil, S. 6

19 Kumm 1918, S. 10

Gesang gilt als wesentliches Mittel, das Gefühlsleben des Kindes zu vertiefen und zu verfeinern. Wie schon im Jahrhundert zuvor werden verschiedene Bereiche einzeln hervorgehoben, fehlt auch nicht der Hinweis auf die Förderung religiöser und patriotischer Gesinnung.[20] Besonders detailliert und unter neuen Blickpunkten geht A. Münch auf die Gefühlswirkung der Musik bei Kindern ein. Sie sieht das Kind als besonders empfänglich für die heitere Wirkung der Musik. Weiterhin vermag Musik zu besänftigen und zu beruhigen, sie kann Kinder aber auch in angeregte Stimmung versetzen, Ordnung und Genauigkeit lehren, den Sinn für das Schöne pflegen und das Selbstgefühl der Kinder steigern.[21] Münch versteht Musik in Anbindung an das 19. Jahrhundert als Ausdrucksmittel der menschlichen Stimmungswelt, als Sprachorgan des Herzens. Am wirkungsvollsten werde die Stimmung beim Gesang übertragen, auch das Kind könne Gesangmusik verstehen.[22]

Besonders weitreichend in der Wirkung auf das 20. Jahrhundert zeigen sich die Vorstellungen Stiehlers, der seinerseits allerdings über das 19. Jahrhundert hinausweist. Sie spiegeln sich z.B. in den Auffassungen Münchs, Schultes und Löbmanns, besonders aber bei F. A. Kumm, der nur Lieder zulassen will, für *die sich lebendige, leicht reproduzierbare Vorstellungen in der Seele des Kindes finden und die Gefühle ausdrücken, für die im Gemüt des Kindes der Resonanzboden, sie nachzufühlen, vorhanden ist* und rät, die Kinder zur besseren Aufnahme der Lieder in die rechte Stimmung zu versetzen.[23] Ihren Niederschlag finden diese Vorstellungen im Lehrplan für die Volksschulen von 1914: *Vor dem Singen des Liedes ist sein Inhalt durch ein kurzes Stimmungsbild dem Verständnis und dem Gemüte der Kinder nahezubringen, damit es mit innerer Teilnahme gesungen werden kann*[24].

Ein kleiner Schritt ist es nur von diesen Überlegungen zu einer anderen Gemeinsamkeit des 19. und 20. Jahrhunderts, die ebenfalls im Eingangszitat anklingt, dem Gedanken, Kinder mit einer möglichst großen Zahl von Liedern als dauerhaftem Besitz für das Leben auszustatten, durch den Gesangunterricht auf spätere musikalische Bedürfnisse vorzubereiten, Lieder *für jede Art der Emp-*

---

20 Vgl. Rolle 1915, S. 13; zur Bildung von Gemüt und Gefühl vgl. z.B. auch Roeder 1906, S. 7; Kumm 1918, S. 11 und Schmidt-Maritz 1931, S. 4

21 Vgl. Münch 1907, 1. Teil, S. 6-10

22 Ebd., S. 11/12; vgl. auch Kumm 1918, S. 10

23 Kumm 1918, S. 148/149; vgl. auch Münch 1908/09, S. 42; Schulte 1926, S. 57 und Löbmann 1916, S. 36 und S. 37

24 *Lehrplan für den Gesangunterricht in den Volksschulen vom 10. Januar 1914.* In: Nolte 1975, S. 102

*findung, für jede Zeit und Gelegenheit den Kindern* mitzugeben.[25] Daneben tritt im 20. Jahrhundert der Aspekt der Hebung des Volksgesanges wieder in den Vordergrund. Neben der Familie, deren gemeinsames Singen und Musizieren Anregung durch die Schule erfahren und die ihrerseits wiederum in das Musizieren der Schule eingebunden werden soll, wird die Verbesserung der Musikkultur zum Anliegen der Musikpädagogen. Von K. Gast wird z.B. eine direkte Verbindung zwischen der Vorbereitung des Kindes und den Erfolgen bzw. der Leistungsfähigkeit von Chören gezogen, eine Linie, die auch in den Volksschulrichtlinien von 1927 verfolgt wird.[26] Schule und Kind werden zu Grundsteinen der Musikkultur. *Was die Schule an musikalischer Kraft und Energie weckt, soll das spätere Leben zu voller Blüte entfalten. Die Schule bringt Grundlagen ... den Willen zur eigenen musikalischen Betätigung, die Liebe zur Musik in Haus und Familie, im Verein und Beruf, im öffentlichen und gesellschaftlichen Leben. Hat die Schule ihre Aufgabe erfüllt, so werden die Wurzeln weitergreifen und zu einer Musikkultur führen, die alle Kreise in Stadt und Land vereint.*[27]

Der Gedanke der Menschheitserneuerung über das Kind und durch die Musik, zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Nägeli vertreten, gewinnt im Umkreis der Jugendmusikbewegung neuen Boden.[28]

In der Auseinandersetzung über die Methode bleiben viele Diskussionspunkte des 19. Jahrhunderts erhalten. Die Frage nach dem Verhältnis von Elementar- und Liederkurs ist allerdings zugunsten einer mehr oder weniger engen Verbindung beider Kurse entschieden.[29] Weniger Konsenz besteht über die Frage nach der Gewichtung und Funktion der Übungen und darüber, ob von Anfang an Lieder gesungen werden sollen oder nicht. Von Befürwortern ausgiebiger Übungen wird noch immer die Freude angeführt, die Kinder an dem Gelingen der Übungen haben: *Freude ist aber überall vorhanden, wo dem Schüler ein Zuwachs seiner Kräfte zum Bewußtsein kommt. Ich glaube aus*

25 König 1915, S. 52; vgl. auch Gusinde o.J. [1903], S. 26; Schöne 1905, 1. Heft, S. 3; Rolle 1915, S. 18; Nolte 1975, S. 102 und Pfeffer 1992, S. 41

26 Vgl. Gast 1909, S. 15 und *Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen. Ministerialerlaß vom 26. März 1927.* Referiert nach Nolte 1975, S. 151

27 Kestenberg 1923, S. 135/136

28 Vgl. z.B. Jöde 1919, S. 7, S. 12 und S. 15

29 Vgl. z.B. Gusinde o.J. [1903], S. 13; Göbelbecker 1904, S. 349; Schöne 1905, 1. Heft, S. 3 und 2. Heft, S. 3/4; Roeder 1906, S. 32; Kumm o.J. [1907], S. 5 und 1918, S. 103; Gast 1909, S. 20; Ast/Marbitz 1915, 1. Heft, S. 3 und Münch 1907, 1. Teil, S. 116 und S. 120

*meiner eigenen Praxis sagen zu können, daß die Schüler sich auch über die scheinbar trockensten Übungen freuen, wenn sie nur das Gefühl leichten Gelingens und steigenden Könnens haben.*[30] Zu frühes Liedersingen wird von einigen Musikpädagogen auch weiterhin abgelehnt mit der Begründung, daß das Lied in seiner Komplexität die Aufmerksamkeit des Kindes überfordere.[31]

Dagegen steht z.B. die Meinung von K. Gast, der zwar durch Übungen die Schwierigkeiten, die ein Lied bietet, hinwegräumen will, damit nicht das Lied als Kunstgebilde in seiner Wirkung auf die Kinder abgeschwächt werde, diese Übungen aber auf das Notwendigste beschränkt, weil sonst das Kind die Freude am Singen überhaupt verliere.[32] Auch Kumm befürchtet, daß durch Übungen das Interesse der Kinder am Lied erlahmen könne und die Wirkung des Liedes auf das kindliche Gemüt abgeschwächt werde, allerdings dann, wenn die Übungen direkt aus dem Lied abgeleitet werden, das Kunstgebilde also in Übungen zerstückelt wird.[33]

## 5.2 Musikpädagogik *Vom Kinde aus*

Kind und Sache bildeten die beiden Pole, aus denen Hans Georg Nägeli die Begründung seiner Methode ableitete. Mit dem Versuch, diese beiden Aspekte zu vereinbaren, läßt sich der Schulgesangunterricht im gesamten 19. Jahrhundert beschreiben. Um eine erfolgreiche Methode zu entwickeln und die angestrebten Ziele zu verwirklichen, orientieren sich die Musikpädagogen an Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes. Dies gilt bis ins 20. Jahrhundert hinein. Es ist eine Ausnahme, wenn M. Pfeffer für H. Kretzschmar feststellt: *Der Reflexion über Wesen und Eigenart des Sachbereichs steht keine über das lernende Subjekt gegenüber. Kretzschmar hat sich an keiner Stelle mit "Kind" oder "Schüler" als musikpädagogischem Bezugspunkt auseinandergesetzt.*[34]

30 König 1915, S. 73; vgl. auch Heuler, S. 34; Löbmann 1914a, S. 31 und Rolle 1915, S. 44

31 Kumm o.J. [1907], S. 5 und Münch 1907, 1. Teil, S. 111; vgl. auch Heuler 1908, S. 34 und Wicke 1912, S. 67. Die Trennung der Parameter bildet allerdings eine Ausnahme. Sie wird von W. Kühn gefordert, der es für unmöglich hält, daß ein 8- oder 9-jähriges Kind Tonhöhen und Rhythmen gleichzeitig auffassen kann und sich direkt auf Nägeli beruft. Vgl. Kühn 1918/19, S. 417

32 Gast 1909, S. 20

33 Kumm 1918, S. 103

34 Pfeffer 1992, S. 355

Typischer für die ersten Jahre des 20. Jahrhunderts scheint die das 19. Jahrhundert spiegelnde Auffassung Kumms, *... ein Erziehungssystem, das der Natur der kindlichen Seele widerspricht, würde alle lebendigen Erscheinungen des Geistes und der Seele vergewaltigen und ertöten. Somit wird das Ziel bestimmt durch unsere Kultur und durch die Erfordernisse der Kindernatur*, die er gleichermaßen für das Lehrverfahren gelten läßt[35] und die 1925 in ähnlicher Weise in der Anlage zum Lehrplan manifestiert wird: *Für den Weg der Musikerziehung sind richtunggebend die im Kinde lebenden musikalischen Kräfte und die Forderungen des musikalischen Kunstwerkes.*[36]

Gleichwohl setzt im Lauf dieser ersten Jahres des 20. Jahrhunderts eine Verschiebung des Akzentes auf das Kind ein, die bei Kumm z.B. hinsichtlich des Stoffes zum Ausdruck kommt: So wie jeglicher Unterricht nicht von außen herangetragen werden dürfe, sondern sich zu einem Herausheben aus dem Wesen und Erleben des Kindes gestalten müsse, erweise sich der Bildungsstoff nur dann als wertvoll für die Erziehung, wenn er dem innersten Sein des Kindes entsprechend ausgewählt und umgeformt werde.[37] Im Zuge dieser Entwicklung wird von W. Kühn auf das Eigenrecht der Kindheit hingewiesen. Das Kindesleben sei keine Vorbereitungszeit auf das spätere Leben als Erwachsener, sondern habe Eigenwert und Selbstzweck.[38] Prägnanter formuliert E. J. Müller seine ähnlich gelagerte Auffassung: Das *Schulkind* ist *das Maß aller Dinge*[39], die besonders deutlich die Hinwendung zum Kind zeigt.

Das Spiel, ein mit der Ablehnung durch Nägeli im Schulgesangunterricht zunächst verlorengegangener Aspekt kindlichen Lernens, zieht durch die Orientierung am Kind wieder in die musikpädagogische Diskussion ein. Für Müller ist Schülerorientierung nicht gleichbleibend mit spielerischer Unterrichtsgestaltung. Er bezeichnet es als Fehler mancher junger Lehrer, *daß sie die Kinder leicht "verspielen", d.h. den Unterricht spielerisch und zu leicht gestal-*

35 Kumm 1911, S. 100; vgl. auch Kumm 1918, S. 104 und o.J. [1907], S. 2; vgl. z.B. auch Kühn 1915/16, S. 327

36 *Bemerkungen zu dem Lehrplan für den Musikunterricht an Mittelschulen.* In: Nolte 1975, S. 140

37 Kumm 1918, S. 100 und S. 102. Die praktische Umsetzung dieser Forderung zeigt z.B. A. Münch, die den musiktheoretischen Stoff durch Ableitung aus den *Verhältnissen des Kindeslebens* gewinnt. Münch 1913, S. 9 ff.

38 Kühn, W.: *Schulmusik. Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Grundlage des Arbeitsprinzips, der Produktivität und der Hermeneutik.* Leipzig 1923, S. 49. Zitiert nach Martin 1982, S. 163

39 Müller, E.J.: *Methodik und Methoden des Musikunterrichts*, S. 35. Zitiert nach Eckart-Bäcker: *"Methodik und Methoden des Musikunterrichts" von Edmund Joseph Müller - Versuch einer Standortbestimmung.* In: Kaiser u.a. 1993, S. 42

*ten*[40]. Ablehnend steht auch Löbmann dem Spiel gegenüber und begründet dies aus dem Bedürfnis des Kindes: *Das gesunde und gesund erzogene Kind verlangt nach Arbeit, nach ernster Arbeit. Es hieße, sich am Kinde versündigen, wenn man den Arbeitsernst von seiner Stirne zu wischen sich bemühte und ihm alle Arbeit ins Spiel hinabdrücken wollte.*[41]

K. Roeder versucht, den Anspruch der Einstellung auf das Kind, ohne zu sehr spielerisch zu wirken, durch Rückgriff auf das in der Geschichte der Musikpädagogik schon öfter verwendete Begriffspaar 'kindisch-kindlich' einzulösen: *Selbstverständlich hat sich die Unterrichtsweise dem jeweiligen Kindesalter anzupassen ... doch ohne bei den Jüngsten ins "Spielende" zu verfallen. Setzen wir für "spielend" = "kindlich", so wird der richtige Ausdruck getroffen sein. Kindlich seien auf der Unterstufe die zu stellenden Aufgaben, wie die zu erwartenden Leistungen; die Fragen, wie die Antworten; dem kindlichen Fassungsvermögen angepaßt seien die Belehrungen; kindlich, doch nicht kindisch seien auch die zur Einübung gelangenden Lieder.*[42]

Andere Musikpädagogen betonen dagegen die Notwendigkeit, an das Spiel der Kinder anzuknüpfen und heben den Spiel- und Beschäftigungstrieb als Merkmale des Kindseins hervor. R. Wicke verlangt im Unterricht des 1.-4. Schuljahres, *das kindliche Spiel und die ursprüngliche Freude am Klang und rhythmischer Bewegung sorgsam zu pflegen.*[43] Wie bei Wicke werden Spiel- und Bewegungsfreude oft verknüpft. Dem Kind wird ein natürliches Bewegungsbedürfnis zugeschrieben, die Bewegung wird neues Element des Musikunterrichts. Primär wird die Verbindung zwischen Bewegung und Rhythmus gezogen. Die Freude der Kinder an rhythmischen Bewegungen soll natürlicher Anknüpfungspunkt für die rhythmische Bildung und körperliche Ausführung von Rhythmen werden. Aber auch andere musikalische Phänomene sollen dem Kind durch die Bewegung anschaulicher werden und sich seinem Bewußtsein fester und sicherer einprägen.

Die Verbindung von Singen, Spielen und Tanzen wird schließlich zum Leitbild kindlichen Musizierens. Die 'Lebenseinheit', jenes Zauberwort für die

---

40 Ebd.

41 Löbmann 1914a, S. 9. Bei späteren Ausführungen über die Art, Übungen vorzunehmen, widerspricht er seiner Auffassung: *Alles muß wie im Spiel geschehen - bei allem Ernste der Arbeit.* Löbmann 1914a, S. 31

42 Roeder 1906, S. 61

43 Wicke, R.: *Der Musiklehrplan in der Volksschulklasse.* In: *Musik in Volk, Schule und Kirche. Vorträge der 5. Reichsschulmusikwoche in Darmstadt.* Hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Leipzig 1927, S. 74. Zitiert nach Martin 1982, S. 161; vgl. auch Kühn 1915/16, S. 328; Kestenberg 1921, S. 23 und Tauscher [1932], S. 14

Ursprünglichkeit des kindlichen Wesens, wird für den Bereich der Musik in dieser Verbindung manifestiert, im *Keim des Gesamtkunstwerks Leben, wie er sich in der Gemeinschaftlichkeit des Singens, Tanzens und Spielens auf der Unterstufe zeigt.*[44] Der Verlust dieser Einheit in der Schule wird beklagt, bis die Verbindung dieser drei Bereiche auch in Richtlinien als Ausgangspunkt des Musikunterrichts aufgenommen wird: *Wie das vorschulpflichtige Kind die Musik in sein Kinderreich einbezieht, ohne Spiel und Musik zu trennen, so hat der Lehrer in den ersten Schuljahren und auch später diese Einheit von Leben, Singen und Spielen zu erhalten*[45].

Bei F. Jöde wird die Einheit von Singen, Spielen und Tanzen zur Grundlage der Beschreibung des kindlichen Verhältnisses zur Musik. Gesang und Tanz gehören für ihn unabdingbar zum Leben des Kindes, weil sich in ihm unbewußt höchstes Erfülltsein von Musik zeige.[46]

In Verbindung mit der Einheit des Singens, Spielens und Tanzens steht ein anderer im 20. Jahrhundert zur Beschreibung des kindlichen Umgangs mit Musik verwendeter Begriff, die Ganzheitlichkeit. Am Beginn der Musikbegegnung sollen musikalische Ganzheiten stehen, die ungestört durch analytische Bemerkungen erlebt werden. Detailliert beschreibt F. Jöde die Stationen der Musikauffassung: Auf der Unterstufe soll das Kind in Musik *eintauchen*, Einzelinhalte werden noch nicht vom Gesamtgeschehen losgelöst. Nach dem Maß der Verarbeitungsfähigkeit des Kindes kann dann schrittweise eine Lösung von der Einheit des Geschehens erfolgen, Einzelheiten können erkannt und festgestellt und das eigene Tun reflektiert und analysiert werden.[47]

In ähnlicher Weise gilt dies für das kindliche Musikempfinden. Dem Kind liegen Erklärungen und Beschreibungen fern, es empfindet über die Sinne. *Kinder empfinden Musik sinnenvoller als Erwachsene ... Alle Versuche, ihnen durch Belehrung beizukommen, müssen fehlschlagen ... Das Kind trägt durchaus kein Verlangen nach Einteilung, nach Beschreibung, nach Einordnung,*

---

44 Jöde 1923, S. 79; vgl. auch Jöde 1919, S. 9 und S. 10; Jöde [1930], S. 31 und Feudel, E.: Rhythmische Erziehung. In: Lorenzen 1966, S. 125

45 *Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen. Ministerialerlaß vom 26. März 1927.* In: Nolte 1975, S. 147/148

46 Jöde 1923, S. 79 und o. J. [1930], S. 15 ff.

47 Vgl. Jöde 1962, S. 45; vgl. auch Löbmann 1916, S. 48; Wicke, R.: *Die Methode im Schulmusikunterricht. Deutsche Musikpflege.* Frankfurt 1925, S. 155-161. Referiert in Martin 1982, S. 154 und Schmidt-Maritz 1931, S. 34. Der Beginn mit Ganzheiten wird im 19. Jahrhundert schon vielfach praktiziert. Die Argumentation ist dort allerdings mehr auf die ungetrübte Einwirkung auf das Gefühl ausgerichtet. Vgl. z.B. Kap. 4.2.3.1 und Kap. 4.2.3.2

*wenigstens nicht in dem Maße, als der gereifte Erzieher das anzunehmen pflegt.*[48] Vorlieben des Kindes ergeben sich nicht durch Abwägen und Besprechen, sondern entstehen aus dem unmittelbaren Reiz, den die Musik ausübt. *Dem Kinde liegt zunächst jede Reflexion über musikalische Dinge fern. Es ergibt sich gern und ohne weiteres Nachdenken dem anregenden Reiz, den Melodie und Rhythmus auf den Verlauf unseres Vorstellungslebens ausüben, und seine Vorliebe für dieses oder jenes musikalische Gebilde ist abhängig von dem Grade dieses Reizes.*[49]

Galten die obigen Anmerkungen zu Musikauffassung und -empfinden der eigenen Tätigkeit, gewinnen mit dem Einbezug von Kunstwerken in den Musikunterricht die Fragen, welche Musik dem Kind nahe liegt, wie Empfinden und Eindrücke beschaffen sind u.ä. mehr, auch in bezug auf das Musikhören an Raum. Grundsätzlich gilt das Kind als bildungsfähig im Hinblick auf das Verständnis und die Beurteilung von Musik: *Kinder ... besitzen von Natur ein besonders lebhaftes künstlerisches Empfinden. Wir brauchen es gar nicht zu wekken, nur auf richtige Bahnen zu leiten, es vor Abstumpfung zu bewahren.*[50] Löbmann erklärt auch die starke Wirkung von Kunstwerken auf das Kind durch die sinnliche Empfindung, auf die Erklärung und Belehrung keinen Einfluß haben. *Ein Zusammenhang zwischen Kunstlehre und Kunstempfinden auf dem Gebiet der Musik ist an sich, selbst für den Erwachsenen, schwer nachweisbar; für das Kind besteht ein solcher Zusammenhang überhaupt nicht.*[51] Der richtige Weg läßt sich durch diese Aussage bereits annehmen. *Die wahre Kunsterziehung kann ihrem Wesen nach nichts anderes sein als Einsprache der Seele des Kunstempfindenden auf die lauschende Seele des kunstsuchenden* [!] *Kindes.*[52] Die möglichst künstlerische Vortragsweise hält er dabei nicht für unbedingt bedeutend, Kunstergriffenheit kann auch einsetzen, wenn die Mittel der musikalischen Darstellung nicht einwandfrei sind. Ebenso bedarf es keiner großen Darstellungsmittel, auch ein einfaches Lied, eine Zeile, ein Motiv genügen, um im Kind die tiefsten Empfindungen auszulösen.

Auf eine grundsätzliche Problematik im Umgang des Kindes mit Kunstwerken weisen W. Kühn und H. Hetzer hin. Kühn gibt, unter Berufung auf Ergebnisse der experimentellen Pädagogik, zu bedenken, daß das ästhetische Werturteil von Kindern und Erwachsenen grundsätzlich verschieden sei. Kin-

48 Löbmann 1916, S. 33
49 Pöhler 1914, S. 201
50 Münch 1908/09, S. 64
51 Löbmann 1916, S. 18; vgl. auch ebd., S. 17
52 Ebd., S. 19

der hielten sich besonders an den Inhalt des Dargestellten, von einer eigentlichen ästhetischen Betrachtung könne vor dem 12. Lebensjahr noch nicht die Rede sein.[53] Auch Hetzer bezieht sich in der unterschiedlichen Bewertung von Musik durch Kinder und Erwachsene auf Beobachtungen und Ergebnisse von Untersuchungen. Als wesentlichste Voraussetzung für das kindliche Musikerleben bezeichnet sie den Lebensbezug. Dieser könne auch dadurch zerstört werden, daß das Kind mit ihm unangemessener, wenngleich *guter* Musik Erwachsener umgeben werde, mit der es nichts anfangen könne.[54]

Im Gegensatz zum 19. Jahrhundert wird, wie die vorangegangenen Ausführungen im Ansatz zeigen, stärker über das Wesen des Kindes in Verbindung zur Musik reflektiert. Im letzten Absatz wird noch eine weitere Veränderung deutlich: der Stellenwert der empirischen Überprüfung. Musikalische Fähigkeiten werden nicht mehr nur beobachtet. Um den Unterricht entsprechend der kindlichen Fähigkeiten zu gestalten, werden überprüfbare Nachweise gesucht und gefordert. *Die Musikerziehung gründet sich auf der Erkenntnis der musikalischen Eigenschaften und Fähigkeiten des Kindes. Wir müssen erst wissen, wie die Musik im Leben des Kindes steht, was ein Kind leisten und geben kann, bevor wir uns methodischen Vorschlägen zuwenden können.*[55] Die Erfüllung dieser Forderung suchen in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zahlreiche experimentelle Untersuchungen zu musikalischen Fähigkeiten von Kindern zu leisten. Dazu kommen Beschreibungen und Sichtungen eigener und fremder Beobachtungen. Man versucht, die musikalische Entwicklung des Kindes zu fassen, Erkenntnisse über einzelne Fähigkeiten und Eigenschaften zu gewinnen und daraus Folgerungen für den Musikunterricht abzuleiten. Das musikalische Empfinden wird ebenso Gegenstand von Untersuchungen wie die musikalische Produktion und reproduktive Fähigkeiten.[56]

---

53 Kühn 1915/16, S. 329

54 Hetzer 1931, S. 132

55 Schünemann 1930, S. VI; vgl. auch Kühn, W.: *Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung.* Leipzig 1925, S. 139. Referiert in Martin 1982, S. 153. Kühn prägt dort für die sich aus den musikalischen Gegebenheiten des Kindes entwickelnde Methode den schon 1811 von Lindner verwendeten Begriff *genetisch.* Vgl. ebd.

56 Vgl. z.B. König 1903; Hentschel 1913; Meissner 1915; Rupp 1915; Werner 1917; Brehmer 1925; Belaiew-Exemplarsky 1926; Schünemann, G.: *Singen und Sprechen in den ersten Lebensjahren.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929 und Schünemann 1930; Wicke, R.: *Entwicklung des musikalischen Sinnes beim Kleinkind.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929 und Wicke 1931; Blessinger

## 5.3 Selbsttätigkeit und *das schaffende Kind in der Musik*

Der Grundgedanke der Arbeitsschule, die Schüler durch Selbsttätigkeit zu Selbständigkeit zu erziehen, wird im Musikunterricht des 20. Jahrhunderts vielfältig aufgegriffen. Der Unterrichtsstoff soll nicht passiv vom Schüler aufgenommen werden, sondern dieser soll in ihm arbeiten lernen und zur Selbständigkeit geführt werden. Im Musikunterricht tritt Selbsttätigkeit als Ziel und als Arbeitsweise auf. Selbsttätigkeit und Selbständigkeit implizieren zum einen das bewußte Singen nach Noten, erhalten aber im 20. Jahrhundert noch weitere Aspekte, charakterisiert durch die Begriffe 'schaffen', 'nachschaffen' und 'neuschaffen'. Sachverhalte werden selbständig erarbeitet, Aufgaben singend, schreibend, erfindend gelöst, Schüler kontrollieren und korrigieren sich gegenseitig, erstellen bewegliche Noten für die eigene Arbeit, verändern und ergänzen Übungen, erfinden Melodien und Lieder und vieles andere mehr.

Ausgangspunkt jeglicher Selbsttätigkeit ist der angenommene *Trieb der Kinder, selbständig zu sein*, dem auch im Gesangunterricht Rechnung getragen werden muß.[57] Er bildet gleichzeitig ein Argument für das Ziel des selbständigen Singens nach Noten, denn Vor- und Nachmachen kann diesem Trieb nicht entsprechen. Während eigenes Erarbeiten stets neu das Interesse des Kindes weckt, verliert der im Vor- und Nachmachen erstarrte Gesangunterricht jeglichen Reiz. *Weil ihrer Natur widersprechend, empfinden die Kinder den Druck der in allen Klassen von unten bis oben nach gleichem Schema ablaufenden Liedeinübung durch bloße Nachahmung auch sehr häufig mit Unlust.*[58] Das, obwohl mehr Mühe bereitende, selbständige Singen steigert Freude und Lust. *Aber der Lohn ist auch dann um so größer; wie freut sich das Kind, wenn als Ergebnis seiner Mühe ein Lied sich ergibt, das es nicht "nachgedudelt", sondern selbst gefunden hat!*[59]

Die Übergänge vom Nach- zum Neuschaffen sind fließend. F. Vogt erarbeitet z.B. zum vorgegebenen Text eines Volksliedes die Melodie durch Versuche und Vorschläge der Kinder.[60] Der gesuchten Melodie nahekommende Vor-

---

1929/30; Nestele 1930; vgl. aber auch Martin 1982, S. 86 ff., S. 105 ff. und S. 251 ff. und Pfeffer 1992, S. 171 ff.

57 Münch 1907, 1. Teil, S. 97

58 Kumm 1918, S. 131; vgl. auch ebd., S. 133 und die den angegebenen Stellen sehr ähnlichen Ausführungen in Kumm o.J. [1907], S. 9 und S. 12

59 Rolle 1915, S. 17; vgl. auch Kumm o.J. [1907], S. 15

60 Vgl. Vogt 1926. In: Kramer 1981, S. 202-206

schläge werden durch Lenken des Lehrers festgehalten und weiter verarbeitet, bis die Originalmelodie gefunden ist. Die Kinder erhalten auf diese Weise eine andere, tiefere Beziehung zum Lied: *Solche urtiefe Freude konnte nur die produktive Arbeitsweise auslösen, die Methode, die den Kindern von vornherein ein aktives, persönliches Verhältnis zu dem Stoff verschaffte. Da sind alle Tore der Kinderseele weit geöffnet ... und das Kulturgut wird wie ein lieber, langersehnter Gast mit großer Freude aufgenommen.*[61]

Anders stellt der Lehrplan für den Musikunterricht an Mittelschulen die Beziehung zwischen Schaffen und Nachschaffen dar: Das Schaffensbedürfnis ist dem Kind schon früh eigen. Zunächst sind Schaffensdrang und -freude so stark, daß das Kind seine eigenen Unzulänglichkeiten übersieht. Mit zunehmendem Alter und dem Erwachen der kritischen Urteilsfähigkeit vollzieht sich ein Wandlungsprozeß. Die Lust am Schaffen bleibt erhalten, durch Reflektieren und Vergleichen werden die Erlebnisse des Nachschaffens eines Kunstwerkes aber tiefer empfunden als die des eigenen Schaffens. Das Schaffen wird in ein Nachschaffen umgewandelt, das *durchaus mit der Gebärde des Schaffens* auftritt.[62]

Am häufigsten wird der Begriff des Schaffens mit der Erfindung verbunden. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts weitgehend aus dem Gesangunterricht verdrängt, wird die Erfindung in vielen Ansätzen des 20. Jahrhunderts wichtiger Unterrichtsbestandteil. Im Vor-sich-Hinsingen des kleinen Kindes entdeckt man musikalische Phantasie, die auch in der Schule fruchtbar gemacht werden soll. Die wesentlichste Voraussetzung wird als erfüllt angesehen: Alle Kinder haben die Anlage zum eigenen Gestalten, und diese Anlage ist durch Übung entwicklungsfähig. *Jedes Kind hat mit der allgemein menschlichen Gabe der Phantasie auch die Fähigkeit empfangen, in eigenen Tönen zu singen, und unzweifelhaft lohnt es sich reichlich, diese Kraft im Unterricht zu pflegen. Wenn auch die Phantasie den Einzelnen sehr ungleich zugemessen wird, so ist sie doch durch geeignete Übung bei jedem entwicklungsfähig, und gerade der Gesang bietet uns einfachste Möglichkeiten, alle Kinder immer wieder erleben zu lassen: Auch in mir glüht ein schöpferischer Funken; ein ganz kleiner Künstler darf auch ich sein!*[63]

---

61 Ebd., S. 207

62 *Bemerkungen zu dem Lehrplan für den Musikunterricht an Mittelschulen.* In: Nolte 1975, S. 141

63 Schmidt-Maritz 1931, S. 5; vgl. auch Schmidt-Maritz 1931, S. 27; Kestenberg 1923, S. 132; Schulte 1926, S. 12 und Vogt 1926. In: Kramer 1981, S. 199

Vergnügen, Freude und der Stolz der Kinder an ihren eigenen Produkten werden als Rechtfertigung, Erlebnisdrang und Tätigkeitstrieb als Antrieb der eigenen Gestaltung benannt. Das Ziel liegt jedoch weitaus tiefer: *Aber nicht die geglückten Stücke, nicht Hinarbeiten auf Improvisationsgeschick sind das Ziel, sondern die Weckung des Schöpferischen in den Kindern, die Befruchtung der Phantasie, die in den ersten Schuljahren noch naiv gestaltet, später aber zur Überlegung, zum Begreifen, zur Reflexion vorschreitet.*[64] Während Leo Kestenberg das Schöpferische und die Phantasie zuerst nennt, knüpfen andere Musikpädagogen eher an den zweiten Teil seiner Zielformulierung an. Übereinstimmend wird häufig die Erziehung zum Kunstverständnis als eigentliches Ziel der Erfindung bezeichnet. Die Kinder sollen durch sie Einblick in musikalische Ausdrucksweisen gewinnen, musikalische Ausdruckswerte intensiver erleben, eher in der Lage sein, ästhetische Urteile zu treffen und den künstlerischen Wert eines Stückes zu erkennen.[65]

Von Gegnern der Erfindungen wird bemängelt, daß Kinder zu einer falschen Auffassung dessen kommen, was Komponieren bedeutet, daß sie zu der Ansicht kommen könnten, die Tonkunst sei nur eine Spielerei.[66] Den Befürwortern ist es gerade nicht darum zu tun, Kind und Kunst in Beziehung zu setzen. Sie weisen den Kunstanspruch zurück, betonen, daß es nicht darum geht, Kinder zu Komponisten zu erziehen, machen *bewußt einen trennenden Strich zwischen dem kindlichen musikalischen Schaffen und dem musikalischen Kunstschaffen.*[67]

Wesentlich in diesem Zusammenhang sind Anmerkungen zur Originalität des kindlichen Schaffens. Die Feststellung, daß die Erfindung der Kinder auf Bekanntem basiert, wurde bei einem der ersten Versuche, die kindliche Produktion beim Musiklernen aufzugreifen, schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts von Horstig gemacht.[68] Auch jetzt wird auf die Adaption vorhandener Vorstellungen hingewiesen. Während Pöhler nahezu alle Produkte auf Reproduktionen vorhandener Vorstellungen zurückführt, das Kind seiner Meinung nach fast nie wirkliche Neuschöpfungen hervorbringt, hört H. Schulte nur manchmal Entlehnungen von früher Gehörtem. Beide sind sich jedoch einig, daß das Kind

64 Kestenberg 1923, S. 133

65 Vgl. z.B. Pöhler 1914, S. 203 und S. 204; Pöhler 1915, S. 61 und S. 64; Kühn 1923. In: Kramer 1981, S. 185; Reuter 1926, S. 58; Vogt 1926. In: Kramer 1981, S. 199; Strube; Vogt 1928, S. 3

66 Vgl. z.B. Löbmann 1916, S. 76/77

67 Schulte 1926, S. 6; vgl. auch Schulte 1926, S. 68 und Vogt 1926. In: Kramer 1981, S. 199

68 Vgl. Kap. 3.4.3

unbewußt auf Bekanntes zurückgreift und selbst seine Werke als Eigenschöpfung betrachtet.[69]

Anregungen, wie die kindliche Produktion im Musikunterricht umgesetzt werden kann, umfassen ein breites Spektrum, das von selbstvariierten oder selbsterfundenen Übungen bis zum Texten und Komponieren von mehrstimmigen und mit Begleitung versehenen Liedern reicht. Dazwischen liegen Versuche, Rufe und Signale nachzubilden und zu verändern, einen Text zu einem Motiv oder einer Melodie finden zu lassen, einfache Sprüche oder Verse mit Melodien zu versehen oder Lieder zu erfinden, die eine Tätigkeit begleiten sollen.

Einen besonderen Stellenwert hat die Selbsttätigkeit des Kindes bei Fritz Jöde. Ein Hauptprinzip seiner Arbeit bildet die Forderung, die Schüler durch eigenes Erarbeiten aller stofflichen Einzelgebiete in das Wesen der Musik einzuführen. Nicht Fertigkeiten sollen vermittelt, sondern durch eigene Arbeit die Geschehnisse im Entstehen begriffen werden. Dahinter steht der Grundgedanke Jödes, daß alles aus eigener Kraft werde. Der Lehrer müsse sich von der irrtümlichen pädagogischen Auffassung befreien, *daß da wo nichts ist, etwas eingepflanzt werden müsse*, sondern von jener anderen ausgehen, *daß es lediglich darauf ankommt, unter der Oberfläche vorhandene Kräfte zu lösen*[70]. Es gilt, das Kind zur Selbstentfaltung zu bringen.

Wesentliches Element der Musikerziehung Fritz Jödes ist die Produktion. Wie viele Musikpädagogen schreibt er jedem Kind produktive Kräfte zu, geht aber noch einen Schritt weiter, wenn er die Produktion zum Wesensmerkmal des Kindes erhebt. Während der Erwachsene beim Musizieren stets den Ausgang vom vorhandenen Werk suche, d.h. sich bei ihm das Musizieren im Reproduzieren erschöpft, sei beim Kind vor der Schulzeit der weitaus größte Teil des Singens Produzieren, Musik machen heiße beim kleinen Kind, die Innenbewegung als Klang in den Raum hineinzuführen.[71]

Einwände, daß nur bei wenigen Kindern produktive Kräfte vorhanden seien, räumt er hinweg mit dem Hinweis, daß die produktive Betätigung der Kinder nicht am äußeren stofflichen Resultat gemessen werden dürfe. Viele Kinder seien innerlich tätig, ohne jemals zur Gestaltwerdung vorzustoßen.[72] Aufgabe des Lehrers ist es, den Hauptwiderstand zu überwinden, der sich der produkti-

69 Vgl. Pöhler 1914, S. 206; Pöhler 1915, S. 62 und Schulte 1926, S. 56
70 Jöde 1962, S. 42
71 Ebd., S. 20/21
72 Ebd., S. 27-30

ven Arbeit entgegenstellt, die Gehemmtheit des Kindes. Der Weg dahin besteht nicht in der Kritik des Lehrers, Voraussetzung ist dafür vielmehr sein eigenes Mittun, hinter dem der Glaube an das Kind, das *tätige Bekenntnis* zu ihm stehen muß.[73]

Auch Jöde wendet sich gegen den Verdacht, daß es beim Schaffen des Kindes darum gehe, Künstler, Musiker oder Komponisten zu bilden. Er stellt den Begriff des 'Schaffens' dem der 'Schöpfung' gegenüber. Mit dem Schöpferischen im Kinde sei im Grunde nicht jene Einmaligkeit der Schöpfung selbst gemeint, es gehe nicht darum, den *Künstler* im Kinde zu sehen, sondern durch eigene schaffende Arbeit in die Musik einzuführen und dabei *durch eigenes Schaffen Bescheidenheit vor der Schöpfung* zurückzuerwerben.[74]

In seiner Schrift *Das schaffende Kind in der Musik* zeigt Jöde einen Weg, das Schaffen des Kindes methodisch zu entwickeln. Er unterscheidet zwischen zwei Stationen des Schaffensprozesses, dem Einfall, als *dem Hereinfallen des Schöpferischen* und dem Ausbau dieses Einfalls, der eine Reaktion auf eine bereits vorhandene Musikgestalt darstellt.[75] Entsprechend der ganzheitlich verlaufenden Entwicklung des Kindes muß der Weg zunächst vom Einfall ausgehen und erst später zur Gestaltung führen.[76]

In seinen konkreten Anregungen geht Fritz Jöde von der Sprachmelodie und vom Laut aus. Als Vorstellungshilfe für die Improvisation werden Bilder aus dem Alltag benutzt. Von der Sprach- führt der Weg weiter zur Tonmelodie. Laute, Worte, Rufe und Sätze werden gesungen, schließlich die Melodie ganz vom Text abgelöst. Auf der zweiten Stufe wird die Musik in den Mittelpunkt des Betrachtens gestellt. Durch das Prinzip von Frage und Antwort soll sich die Notwendigkeit ergeben, das eigene Tun zu reflektieren. Die erworbenen Fähigkeiten werden auf der dritten Stufe vertieft und sollen, wie schon bei F. Fröbel, zum Verständnis des Kunstwerks und zur Ehrfurcht vor ihm führen.[77]

---

73 Ebd., S. 26; vgl. auch ebd., S. 41/42
74 Ebd., S. 15; vgl. auch ebd., S. 13 und S. 27
75 Ebd., S. 37
76 Vgl. ebd., S. 38-46
77 Vgl. ebd., S. 50-94; vgl. auch Kap. 4.2.3.3

## 5.4 Auswahl der Lieder

Wie schon in den Jahrhunderten zuvor können die im Musikunterricht verwendeten Lieder auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts als besonderer Spiegel der Vorstellungen von Kindsein gelten. Viele der Liederbücher, vor allem für Schulen, pflegen die Liedtradition des 19. Jahrhunderts. Das volkstümliche Lied des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts bildet vielfach den Grundstock der Schulliedersammlungen in den beiden ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts.[78] Das Volkslied gewinnt im Laufe der Zeit an Gewicht und dominiert schließlich in den Liederbüchern der neuen Generation.[79] Für Kinder soll es der Hauptinhalt des Liedersingens sein, über den erst hinausgegangen werden darf, wenn die Aufnahmefähigkeit des Kindes weit genug entwickelt ist, um komplexere Gestaltungen auffassen zu können.[80] Zudem kommt es dem Empfinden des Kindes entgegen, denn *das Kind verlangt nach Leben, nach Wahrhaftigkeit.*[81] Durch das Volkslied glaubt H. Löbmann daher, die Singlust steigern zu können, zur Geschmacksbildung beizutragen und schlechtes Liedgut, für das das Kind besonders empfänglich ist, zu verdrängen. *Der Geist der Jugend muß wieder gefüllt werden mit Gedanken tiefer Freude am Volksliede, wenn die Lust am gemeinen Gassenhauer und am Varieté-Schnodder ausglimmen soll im Kinderherzen, wohin sich das Häßliche und Sinnlose besonders gern verirrt und dort hartnäckig sich einnistet.*[82]

Die Themenvielfalt des 19. Jahrhunderts bleibt in den Liederbüchern des 20. Jahrhunderts erhalten. Die Kinder besingen ihre Umwelt, singen Natur-, Tier-, Wander-, vaterländische, Kriegs-, Tageszeiten- und Jahreszeitenlieder. Die Aufnahme von Kinder- und Spielliedern wird für die ersten Schuljahrgänge selbstverständlich.

---

78 Vgl. z.B. Schöne 1905, 2. Heft und 3. Heft (Heft 1 enthält dagegen weitgehend vom Verfasser vertonte einfache Kinderreime); Niehusen 1909; Heinrichs/Pfusch 1911; Roeder 1911; Ast/Marbitz 1915. Die Verhaftung im 19. Jahrhundert läßt sich auch daran ablesen, daß die letzte Auflage des *Liederkranz* von Erk 1928 herausgegeben wird.

79 Typisch für die neue Generation von Liederbüchern sind z.B. die Sammlungen von Jöde 1922-28 und Wenz 1929a. Eine Zwischenstellung nimmt die Sammlung von Lang, Martens und Windsperger (Lang u.a. 1914) ein, die je etwa zur Hälfte volkstümliche (Kinder-)Lieder des 18./19. Jahrhunderts und Volkskinderlieder enthält. Diese Sammlung, deren Titel *Was unsere Kinder singen* das Ablauschen der Lieder von den Kindern andeutet, wird in neuerer Aufl. noch heute vertrieben.

80 Vgl. Jöde 1962, S. 108 und Löbmann 1916, S. 107; vgl. auch Kumm 1918, S. 146

81 Löbmann 1916, S. 113

82 Ebd., S. 112

Vaterlands- und Kriegslieder bleiben wie im 19. Jahrhundert wesentlicher Bestandteil von Schulliederbüchern. Ihr Anteil nimmt in Heften für die oberen Klassen zu, aber auch die Kleinsten werden weiterhin schon mit besonderen Soldatenliedern bedacht.[83] Während des Ersten Weltkrieges steigt die Produktion patriotischer Lieder stark an. Da die Schulbücher nicht sofort aktualisiert werden können, werden Ergänzungshefte herausgegeben und spezielle Kriegsliederbücher für den Schulgebrauch zusammengestellt, deren Titel zum Teil für sich sprechen, z.B. *Jeder Schuß ein Ruß! Neue Kriegslieder. Jena 1914* oder *Jeder Stoß ein Franzos! Neue Kriegslieder. Jena 1914.*[84] Neben dem Offerieren des Krieges als Abenteuer, der Verklärung des Kriegsgeschehens, Merkmale, die von Lemmermann schon für die im 19. Jahrhundert verwendeten Kriegslieder herausgearbeitet wurden, wird den Schülern ein Feindbild skizziert, das Abscheu und Abschätzigkeit erregen soll.[85] Schon Spiellieder für die Kleinsten, z.B. von Jöde, sind von Brutalität gekennzeichnet. Verpackt in *lustige Totschlagtexte*[86] *werden die Kinder auf spielerische Art, Schlag- und Schießbewegungen nachahmend, auf das spätere blutige Handwerk vorbereitet.*[87]

Während Kriegslieder selbstverständlich gesungen werden, bleibt die Diskussion darüber, ob das Kind vor Liebesliedern zu bewahren ist, in Gang. Die Argumentation wird nicht mehr allein vom moralischen Standpunkt geführt, sondern geht vom Anliegen des Kindes aus. F. Kraner befürchtet zwar keine sittliche Gefährdung, wenn ein *Liebchen* oder *Schatz* in Liederbüchern auftaucht, reine Liebespoesie will er aber nicht bieten, weil sie nicht für Kinder passe: *Entweder verstehen unsere Kinder bereits, was sie von Liebe singen: dann sind sie frühreif, und es ist unpädagogisch, weil in vielen Fällen gefährlich, die verfrühte Entwicklung als naturgemäß anzuerkennen und zu beschleunigen. Oder sie wissen im Grunde nicht recht, um was es sich handelt: dann singen sie leere Worte, und wir verstoßen gegen den obersten Grundsatz der Lehr- und Erziehungskunst, nichts in die blaue Himmelsluft hinein zu bauen.*[88] H. Löbmann dagegen beobachtet, daß Liebeslieder von Kindern mit Verständnis, Teilnahme und Ernst aufgenommen werden. Wenn die Aufnahme von Liebesliedern dem verspäteten Zufall überlassen werde, laufe der Erzieher

83 Vgl. z.B. Fromm o.J. [1904], S. 46-48 und Müller o.J. [1909], S. 29-32
84 Titelangabe nach Lemmermann 1984, S. 609; vgl. auch ebd., S. 298 und S. 314
85 Vgl. ebd., S. 307; vgl. auch Kap. 4.4.4.1
86 Lemmermann 1984, S. 332
87 Ebd., S. 334
88 Kraner 1905/06, S. 69; vgl. auch ebd., S. 70

Gefahr, das, was er gerne schützen wollte, dem Verderben auszuliefern, während durch Aufnahme in der Schule das Kind auf die rechte Weise vorbereitet werde.[89]

Nach wie vor spielt die Frage eine Rolle, ob bei der Wahl der Liedthemen für die Gegenwart oder die Zukunft des Kindes gesorgt werden muß. Von F. A. Kumm wird diese Frage noch im Sinne des 19. Jahrhunderts entschieden: Die erste Schulzeit darf sich auf *Darbietung fröhlicher Kinderlieder, in denen die kindlichen Stimmungen des Lebens und der Erlebnisse, der Leiden und Freuden und der Umwelt der Kleinen in sinniger Weise zum Ausdruck gebracht sind*, beschränken, in den folgenden Schuljahren muß den Bedürfnissen des späteren Lebens Rechnung getragen werden.[90] A. Münch dagegen beantwortet die Frage völlig im Hinblick auf das Eigenrecht des Kindes: Wenn Kinder im Musikunterricht dazu befähigt werden, sich Lieder selbständig zu erarbeiten, kann dieser auf die Mitgabe des Liederschatzes für das Leben verzichten und die Lieder entsprechend der Stimmungswelt der Kinder wählen.[91]

Nicht nur die thematische Wahl, auch viele andere Auswahlkriterien werden ähnlich wie im 19. Jahrhundert getroffen. Nach wie vor gilt die Forderung nach Qualität der Lieder. Schon das einfachste Kinderlied muß ein Kunstwerk sein, denn *nur echte Kunstwerke sind imstande, den Kunstsinn des Kindes zu bilden.*[92]

Allgemeine, teilweise recht unkonkrete Angaben zielen auf die Eignung der Lieder hinsichtlich der kindlichen Auffassungs- und Ausführungsfähigkeit. Das Lied muß dem Kind nahe liegen, dem Vorstellungsvermögen darf nicht zuviel Stoff geboten, Sprache und Ton müssen einfach gehalten, die Ausführung innerhalb der Könnensgrenze der Schüler liegen.[93] Forderungen, die Lieder eng an das *Erleben des Kindes* anzuschließen,[94] in ihnen die *kindliche Weltanschauung* widerzuspiegeln,[95] ersetzen den alten Begriff 'Gemütsleben'.

Konkretere Vorstellungen hinsichtlich des Textes führt A. König aus. Er plädiert für Berücksichtigung des Humors in den Liederbüchern, der jedoch

89 Vgl. Löbmann 1916, S. 108-110
90 Kumm 1918, S. 147
91 Vgl. Münch 1907, 1. Teil, S. 95
92 Münch 1908/09, S. 39; vgl. auch Kraner 1905/06, S. 61/62; Münch 1907, 1. Teil, S. 19/20; Niehusen 1909, o.S. [Vorwort, S. 1]; Kumm 1918, S. 147 und Jöde 1962, S. 107
93 Vgl. z.B. Jöde 1962, S. 107 und S. 109; Müller [1909], S. V und Kumm 1918, S. 147
94 Schöne 1905, 1. Heft, S. 3
95 Göbelbecker 1904, I. Teil, S. 350

nicht mit fader Spaßmacherei verwechselt werden dürfe und verwendet zur diesbezüglichen Illustration einmal mehr das Begriffspaar 'kindlich - kindisch'. Den Begriff 'kindlich' definiert er in anderem Zusammenhang als *all das ... worauf die Kleinen selbst kommen.*[96] In erster Linie werde das Kind vom stofflichen Inhalt, nicht von der poetischen Form gefesselt, es verlange nach Leben und Bewegung, beschauliche Betrachtung liege ihm fern. Um neben Verstand und Gemüt auch dem Gedächtnis des Kindes zugänglich zu sein, sollten, abgesehen von einer klaren Ausdrucksweise, die Strophen nicht zu lang sein und nicht über vier hinausgehen.[97]

Die Vorstellungen Königs decken sich teilweise mit denen Kraners, der die Texte in der Schule verwendeter Lieder einer kritischen Analyse unterzieht. Oberste Forderung ist ihm, daß der Gedankengehalt des Liedes dem kindlichen Verständnis erreichbar sein muß, es aber auch nicht unterfordern darf. Überfordert werde das Kind, wenn es sich in der Welt des Abstrakten bewegen müsse, da es anschaulich-gegenständlich denke; auch der einfache Symbolismus vieler Lieder liege dem kindlichen Verständnis fern.[98] Überschätzt werde vor allem die kindliche Fähigkeit, die Natur empfindsam zu betrachten, von der naiven Freude des Kindes an der Natur sei ein weiter Schritt zur sentimentalen Naturbetrachtung vieler Lieder.[99]

Die Forderungen hinsichtlich der Melodie gelten vor allem dem Tonumfang, der an den Umfang der Kinderstimme angepaßt werden muß. Oft werden die Grenzen für die ersten Lieder im Umfang von nur fünf Tönen gesteckt.[100] Die allgemeinen Erwartungen, wonach rhythmische und melodische Gestaltung dem Auffassungs- und Reproduktionsvermögen der Kinder entsprechen müssen,[101] konkretisieren sich, wie schon im Jahrhundert zuvor, z.B. in der Verwendung kleiner Intervalle und der Bevorzugung von Dur-Tonarten.[102]

Einen stärkeren Akzent als Auswahlkriterium erhalten die Präferenzen des Kindes. In den Lehrplänen der zwanziger Jahre wird nicht nur verankert, daß der Musikunterricht an die Spiele, Reime und Reigen anknüpfen muß, die das Kind zur Schule mitbringt, sondern auch, daß darauf zu achten ist, welche Lieder aus eigenem Antrieb von den Schülern auswendig und schön gesungen

96 König 1918, S. 44; vgl. auch König 1915, S. 47
97 König 1918, S. 46 und S. 45
98 Kraner 1905/06, S. 59
99 Ebd., S. 60/61
100 Vgl. z.B. Göbelbecker 1904, S. 350 und König 1915, S. 55; vgl. auch Niehusen 1909, o.S. [Vorwort, S. 1]
101 Vgl. Pfeffer 1992, S. 25
102 Vgl. König 1915, S. 55/56

werden, damit diese bei der künftigen Stoffauswahl nicht außer Acht geraten.[103] Musikpädagogen gehen der Frage nach, welche Musik Kinder für sich wählen. Das Liedgut des Kindes, die Bedeutung von Lied und Musik für das Kind und sein Zugang zu Liedern werden Gegenstand empirischer Befragungen.[104]

Die Frage, welche Lieder der Eigenart des Kindes entsprechen, gewinnt in den zwanziger Jahren besonderes Gewicht und neue Aspekte. Schon wesentlich früher setzt Kritik an den üblicherweise in Schulliederbüchern für die ersten Schuljahre enthaltenen Kinderliedern ein, die sich zunächst gegen deren Schwierigkeitsgrad richtet. Sowohl P. Schöne als auch H. Löbmann bemängeln die zu hohen Anforderungen traditioneller Kinderlieder wie *Hänschen klein* oder *Fuchs du hast die Gans gestohlen* in textlicher und musikalischer Hinsicht. Beide lösen das Problem, indem sie als Anfangssingstoff Kinderreime mit eigenen einfachen Melodien versehen.[105]

Während Löbmann sich zunächst gegen die Schwierigkeit dieser Lieder wendet, bemängelt er in seiner Schrift *Volkslied und musikalische Volkserziehung* vor allem die *Kinderungetümlichkeit*[106] der Texte. Neben sprachlichen Kompliziertheiten beanstandet er die Neigung, das Kind zu verhätscheln, es in seiner eigenen Welt abzugrenzen. *Es herrscht das ausgeprägt Kindliche im Sinne des Unmündigen, Allzukleinen, es herrscht das Wortgetändele vor. Man findet zuviel Gemachtes, Gedachtes, Zusammengestelltes darunter. In der Kost herrscht zuviel das "Kindermehl" vor.*[107] Er beschwört die Zeit, die das Kind nicht ausgrenzte, in der Lieder im Elternhaus weitergegeben wurden, als es keine *sogenannten "Kinderlieder"* gab: *Das Kind lernte mit am Familientische "essen". Von Kleinkinderkost wird die Jugend niemals stark und groß.*[108]

---

103 Vgl. *Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen. Ministerialerlaß vom 27. März 1927.* In: Nolte 1975, S. 148 und Auszug aus: *Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen vom 1. Dezember 1925.* In: Nolte 1975, S. 137

104 Vgl. Hetzer/Ameln 1932/33 und Schünemann 1930

105 Vgl. Schöne 1905, 1. Heft, S. 4 und Löbmann 1914a, S. 54-56 und S. 203-205. Schöne erhebt darüber hinaus den Anspruch, seine überwiegend pentatonischen Melodien *der sich überall gleichbleibenden Urmelodie des wirklichen Kinderliedes abgelauscht* zu haben. Schöne 1905, 1. Heft, S. 4

106 Löbmann 1916, S. 95

107 Ebd., S. 103

108 Ebd., S. 112

In ähnlicher Weise greift F. Reuter die Kritik Löbmanns auf. Er setzt dem von Löbmann verwendeten Begriff 'kindertümelnd' den Terminus 'kindertümlich' gegenüber und bemängelt, daß nur wenige wirklich kindertümliche Lieder vorhanden seien.[109]

Besonders auseinandergesetzt mit der Frage um das wirklich 'kindertümliche' Lied haben sich F. Jöde und J. Wenz. Jöde stellt volkstümliches Lied und Volkslied charakterisierend gegenüber.[110] Kennzeichen des volkstümlichen Liedes, eines Liedes, das von Erwachsenen für Kinder gemacht und ihnen gegeben wird, ist ihm vor allem, daß es sich in Betrachtungen, auch in Selbstbetrachtung des Kindes, ergeht. Dem Volkskinderlied ist die Betrachtung nicht eigentümlich, es ist gekennzeichnet durch Handlung. Texte und Melodien sind teilweise sehr alt, die Singweisen *haben den typischen Kindertonfall des Leierns an sich.*[111] Allen Volkskinderliedern gemeinsam ist, *daß zum Singen und Sagen das Tun hinzukommt, das durch die Art des Singens und Sagens rhythmisch und architektonisch gebunden ist und also in höherem Sinne zum Spiel wird*, eine Feststellung, die für das Kinderlied generell nicht aus dem Auge gelassen werden dürfe.[112] Die Frage, welche Liederart die dem Kind eigentümliche ist, sieht er durch das Kind selbst beantwortet: Die Tatsache, daß das Kind unter sich und ohne den Einfluß der Schule das Volkskinderlied pflege, zeige deutlich genug, was es suche, dennoch trage der Erwachsene immer wieder die ihm eigene Unproduktivität und im Grunde stets kritisierende Art des Betrachtens in das Lied hinein.[113] Die Schlußfolgerung kann keine andere sein, als die kindertümelnden volkstümlichen Lieder durch Volkskinderlieder zu ersetzen, und damit dem Kind das Beste zu lassen, *das es in seinem Singen bewahrt: die Einheit von Wort, Ton, Bewegung und Raumgestaltung im Spiel - diese Einheit, die wir Erwachsenen so völlig verloren haben*[114].

Wie Jöde geht auch Wenz vom Gegensatz zwischen volkstümlichen Lied und Volkslied aus und wie Jöde sieht er das Volkslied als das dem Kind gemäße Lied an. Im Gegensatz zu Jöde aber genügt ihm das Merkmal des Echten, des 'Gewordenen' nicht, sondern er versucht, Auswahlkriterien zu

---

109 Reuter 1926, S. 58; vgl. auch Löbmann 1916, S. 93. Dieses neue Begriffspaar ersetzt den Gegensatz 'kindlich - kindisch'.

110 Vgl. im folgenden Jöde, F.: *Das Volkskinderlied.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929, S. 45-48

111 Ebd., S. 46

112 Ebd., S. 52

113 Ebd., S. 49

114 Ebd., S. 55/56

entwickeln.[115] Die Achtung vor dem Kind soll nicht in Kritiklosigkeit ausarten. Nicht alles Liedgut, das die Kinder mitbringen, muß ihnen auch gelassen werden, denn die Kinder nehmen aus der Umgebung ebenso Gutes wie Schlechtes an und so kritisiert er direkt an einigen in Jödes Liederbuch *Ringel, Rangel, Rosen* aufgenommenen Liedern: *Kinder haben das nicht erfunden. Kam es auf irgendeine Weise an sie heran, so ist das kein Grund für den Erzieher, es ihnen zu lassen.*[116]

Weiterhin im Gegensatz zu Jöde bezieht er die Melodie in die Bewertung von volkstümlichem und Volkslied ein. Für die Melodien des Volkskinderliedes bezieht er sich auf die von Böhme festgestellten Typen. Es sei einleuchtend, daß die Melodik des volkstümlichen Liedes des 19. Jahrhunderts für das kleine Kind nicht in Frage komme, denn dem biogenetischen Grundgesetz entsprechend sollten dem Kind *zuerst jene ältesten, einfachen, seiner Welt irgendwie entsprechenden Weisen erklingen.*[117]

Wenz berücksichtigt bei seinen Überlegungen die Entwicklung der Kinder. Er unterscheidet zwischen Gebrauchs- und Musiziermusik. Gebrauchsmusik sind, neben den älteren, einfachen, rufartigen Kinderliedern, auch Gebete und Wiegenlieder, mit denen die Mutter ihr Kind in den Schlaf singt. Kinder im ersten Jahrsiebt bedürfen der Gebrauchsmusik. Musiziermusik, von Wenz nicht näher definiert, darf erst dazutreten, wenn die Entwicklung vorangeschritten ist.[118] Er erkennt, daß Kinder dieser nächsten Entwicklungsstufe dem Kinderlied, vor allem in bezug auf den Text, allmählich entwachsen: *Erst Erwachsene können "Kindliches" wieder verstehen, ohne selbst Kind zu sein. Das in der Entwicklung stehende Kind sieht auf die überwundene Stufe hinab.*[119] Mit der Unterscheidung der Entwicklung zwischen erstem und zweitem Jahrsiebt zieht Wenz eine ähnliche Grenze, wie sie im 19. und auch im 20. Jahrhundert von anderen Musikpädagogen bezüglich des Eingehens auf das Kind und der Vorsorge für das Erwachsensein getroffen wird.

115 Vgl. Wenz 1929b, S. 31 und S. 54
116 Ebd., S. 38; vgl. auch ebd., S. 37 und S. 54
117 Ebd., S. 33
118 Vgl. ebd., S. 48/49
119 Ebd., S. 49

## 5.5 Musik im Vorschulalter

1928 treten, als letzter Erlaß der *Kestenberg-Reform*, die Richtlinien für die musikalische Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen in Kraft. Eine Fülle von Artikeln in musikpädagogischen Zeitschriften beschäftigt sich in den folgenden Jahren mit der Musik in der vorschulischen Erziehung, das *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* veranstaltet eine Tagung zur *Musikpflege im Kindergarten*, deren Ergebnisse publiziert werden und verlegt eine Schriftenreihe über *Praktische Musik in Kindergarten und Hort*. Vorschulische Musikerziehung wird als Aufgabe des Staates erkannt und zum Thema für die Musikpädagogik.

Bis zum Ende der zwanziger Jahre führt die Musikalische Früherziehung indeß ein ähnliches Schattendasein wie im 19. Jahrhundert. Nur vereinzelte Anmerkungen gelten der Bedeutung des vorschulischen Umgangs mit Musik, der auch jetzt weitgehend den Müttern überlassen wird. Die Mutter trägt die Verantwortung für die Übermittlung von Kulturgütern,[120] zu ihr muß zurückgeführt werden, *wenn das musikalische Heil kommen soll.*[121]

Einen Ansatz zur planmäßigen musikalischen Bildung für Kinder im Vorschulalter veröffentlicht 1906 Helene Niehusen. Der Schwerpunkt ihres Ansatzes liegt auf der Arbeit mit Kinderinstrumenten, die dem Wunsch des Kindes entgegenkommen, sich in Tönen auszudrücken.[122] Die Freude der Kinder am Musizieren aufgreifend will H. Niehusen die Liebe zur Musik fördern und zu deren Verständnis hinführen. Das eigentliche Ziel und, nach Niehusens Verständnis, ein Teil des musikalischen Wertes besteht darin, *daß den Kindern Gelegenheit gegeben wird, frei, nach eigenem Gehör sich den Klangfarben der Musik anzupassen, selbständig die begleitenden Instrumente zu bestimmen und so in selbstempfindendem, selbstschaffendem Tun dem Ziele: musikalisch zu fühlen, näher zu kommen.*[123] Da die Kinder nach Niehusens Erfahrungen anfangs nur laute und leise Töne beachten, später lange und kurze und erst nach etwas Übung ihre Instrumente auch hellen und dunklen Tönen anpassen, bis sie schließlich dem Charakter des ganzen Stückes folgen können, läßt sie ihr Lernkontinuum dieser Entwicklung folgen. Die auszuwählenden Musikstücke müssen u.a. leicht verständlich sein, keinesfalls aber trivial, genügend Ab-

120 Vgl. Reuter 1926, S. 51

121 Müller 1927, S. 154

122 Vgl. Niehusen 1906, S. 8. Das verwendete Instrumentarium besteht aus Trommel, Becken, Tamburin, Triangel, Glockenspiel und Kastagnetten. Vgl. ebd., S. 13

123 Ebd., S. 14

wechslung in forte- und piano-Stellen haben und Charakteristisches für die begleitenden Instrumente enthalten. Anregend ist es für Kinder, wenn die Musik etwas erzählt, die Hauptbedingung ist jedoch die Einfachheit. *Einfach, ganz einfach müssen die Tonbildungen sein; einfach, rein und schön die Harmonien, wenn sie zu dem Kinde sprechen sollen. Je mehr diese Anforderungen erfüllt werden, desto größer wird der Eindruck sein, den der Klang hervorruft.*[124]

Musikhören und das Musizieren auf Kinderinstrumenten bleiben Bestandteil der Musik im Kindergarten, wenn Ende der zwanziger Jahre das Vorschulkind stärker in den Blick der Musikpädagogen rückt. Daneben treten Gehörbildung, die in einfacher Form die Kinder zunächst Geräusche verschiedener Materialien und Tierstimmen, dann laute - leise, hohe - tiefe, kurze - lange Töne und Klangfarben unterscheiden läßt und spielerische Einführung in die Musiklehre, z.B. in Liedformen und in die Notenschrift über Bilder. Die dominierendsten Bereiche sind indeß Singen und rhythmische Erziehung bzw. rhythmisches Spiel.[125]

Die Ursache für den großen Einfluß, den Vertreter der rhythmischen Erziehung auf die Musik im Kindergarten nehmen, liegt im Bewegungsdrang und Spieltrieb der Kinder. Die Feststellung, daß Musikhören bei Kindern starke motorische Aktivität auslöst, läßt Bewegung als natürlichste Form des Erlebens von Musik sehen und die Wechselwirkung von Musik und Bewegung zum wertvollen Faktor für die musikalische Entwicklung des Kindes werden.[126] Unterstützt wird dies durch die Tatsache, daß das Kind sich in seiner Umwelt in aktiver Form, im Spiel, zurechtfindet.[127] Rhythmisches Spiel kann somit helfen, die musikalische Umwelt zu erschließen und im rhythmisch geordneten Spiel musikalische Grunderfahrungen ermöglichen. Schon beim kleinen Kind wird eine Veranlagung zur rhythmisch strukturierten Tätigkeit beobachtet. *Der Spieltrieb des Kindes steht in enger Verbindung mit dem Bedürfnis, jede Tätigkeit mit Lauten und Tönen zu begleiten. Die Zusammenhänge zwischen Spiel und Rhythmik sind ebenso wie bei Naturvölkern auch im frühesten Alter des Kindes wahrnehmbar.*[128]

---

124 Ebd., S. 9; vgl. auch ebd. S. 16/17

125 Vgl. zu allen Bereichen z.B. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929

126 Vgl. Blensdorf 1928, S. 62/63 und Abicht, M.: *Musik im Kindergarten.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929, S. 5

127 Vgl. Blensdorf 1928, S. 61/62

128 Kestenberg 1921, S. 15; vgl. auch Abicht, M.: *Musik im Kindergarten.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929, S. 12

Auch die Sprunghaftigkeit der kindlichen Phantasie, die noch keinen Sinn für kausale Zusammenhänge kennt und die sich handelnd und nicht betrachtend die Welt erschließt,[129] legt es nahe, nach Möglichkeiten der Erfahrung durch Spiel und Bewegung zu suchen. Ganzheitlichkeit wird als bestimmendes Kennzeichen des vorschulischen Musikerlebens erkannt und zum übergreifenden Merkmal aller Ansätze zur Musikalischen Früherziehung. Musik *als Selbstzweck* sei beim Kind nicht denkbar, *sondern immer nur in Verbindung mit Spiel, Tanz oder sonstiger Körperbewegung.*[130]

Neben der Ganzheitlichkeit ist es die produktive Kraft, die dem Vorschulkind als Wesensmerkmal zugeordnet wird. *Niemals wieder ist der Mensch so schöpferisch, so genial wie in dieser Periode seines Lebens.*[131] Im Mut zur eigenen Gestaltung ist das Vorschulkind nicht nur dem Erwachsenen, sondern auch dem älteren Kind überlegen. Sein Bedürfnis, sich in der Erfindung auszudrücken, ist intensiver. *Bei dem kleinen Kinde entspringt die schöpferische Tat einem inneren Muß, das keinen Zweifel zuläßt. Bei dem größeren Kinde aber ist das innere Muß eingeschränkt ... es legt Kritik an sein Schaffen, es findet Befriedigung seines Kunstbedürfnisses im Kunstgenuß.*[132]

Aus den Vorstellungen vom Wesen der Kinder werden methodische Grundsätze abgeleitet. Erlebnisse und Eindrücke des Kindes sollen erzieherisch verwertet werden, sollen vertieft und in Bewegung, Sprache und Musik übertragen werden. Nur aus der Anschauungswelt des Kindes kann Stoff für musikalische Spiele gewonnen werden, da sich der Wirklichkeitssinn des Kindes von allem Gekünstelten und Subjektiven abwendet.[133] Nicht Kenntnisse und einzelne Funktionen sind im Vorschulalter zu vermitteln bzw. zu bilden, Lernen vollzieht sich im Spiel und durch Ganzheitserlebnisse. *Erst steht etwas Ganzes, Volles da, nach dem das Kind verlangt, bevor es "wissen" will, bevor das Bewußtsein dessen einsetzt, was es bereits in erstaunlicher Vollendung "tut".*[134]

---

129 Vgl. Tauscher o.J. [1932], S. 10 und Wicke 1932/33, S. 33

130 Dispeker 1929, S. 57; vgl. auch Jöde o.J. [1930], S. 9; Tauscher o.J. [1932], S. 4 und Wicke 1932/33, S. 30

131 Tauscher o.J. [1932], S. 3; vgl. auch Geis 1928, S. 51

132 Pincus, G.: *Allgemeine Wirkung der Orchesterstunde auf die Kinder.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929, S. 28

133 Vgl. z.B. Geis 1928, S. 51; Dispeker 1929, S. 57 und Blensdorf, G.: *Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929, S. 32/33

134 Goldstein, J.: *Musik im Kindergarten.* In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1929, S. 21; vgl. auch Tauscher o.J. [1932], S. 4

Gewichtiger als methodische Grundsätze und Richtlinien ist die Fähigkeit, sich auf das Kind einzustellen, selbst Kind zu bleiben. *Dann schwindet jedes Betonen und jeder Streit der Methoden, denn nicht diese entscheiden beim Kinde, sondern allein die Fähigkeit, im Kinde die noch frei und offen liegenden Kräfte ruhig dahinströmen zu lassen, selbst wieder mit dem Kinde - Kind zu werden*[135]. Mit dieser Forderung führt C. M. Geis zurück zu Comenius und den Anfängen der Überlegungen zum Umgang des Vorschulkindes mit Musik.

135 Geis 1928, S. 52

# 6 Schluß

Der in der Literatur zur Geschichte der Kindheit seit dem Mittelalter festgestellte Wandel im Verhältnis zum Kind, die 'Entdeckung der Kindheit' gilt für die Musikpädagogik bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts nur bedingt. Zwar finden sich Anzeichen, die auf eine verstärkte Berücksichtigung kindlicher Fähigkeiten deuten, sie wird aber noch nicht zum bestimmenden Grundsatz.

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts ist der Wunsch, sich auf Kinder einzustellen, am stärksten in den religiösen Kinderliedern des 16. Jahrhunderts erkennbar. Hier gilt der Grundgedanke, daß die Belehrung von Kindern durch Singen verstärkt wird, vor allem wenn die Lieder auf Kinder abgestimmt sind. In diesem Fall sind Kinder auch in der Lage, die Belehrung an Erwachsene weiterzugeben. Nur über Kinder können neue Lehren oder neues Verhalten an die Erwachsenen herangetragen werden.

In den letzten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts entstehen zahlreiche weltliche Liederbücher ausschließlich für Kinder. Viele dieser Schriften betonen in der Vorrede die Absicht, durch das Lied erziehen zu wollen. Die Nützlichkeit der Lieder wird, zumindest zu Beginn, zum wesentlichsten Kriterium. Ihr zentraler Inhalt sind Moral und Tugend. Eine Reihe einzelner Eigenschaften, die in den Liedern getrennt besungen werden (z.B. Fleiß, Ordnung, Gehorsam, Höflichkeit, Bescheidenheit), läßt in der Gesamtheit das Idealbild des tugendhaften Kindes erkennen.

Die genannten Aspekte (Tugend, Moral und Nutzen) zeigen die enge Verbindung der Kinderlieder zu den Ideen der philanthropischen Pädagogen. Die Rolle der Moral und der Tugend im philanthropischen Erziehungsdenken, das von der Ermahnung zur Tugend und den Hinweisen auf die Vorteile und den Nutzen eines tugendhaften Lebens geprägt ist, spiegelt sich im Text der Kinderlieder. Der Grundsatz J.-J. Rousseaus, daß alle Lebensbereiche zum Lernen beitragen können, wird von den Philanthropen verstärkt und ausgeprägt. Lehre und Moral entspringen aus den Dingen der Umwelt, aus Kinderspielen, aus Erzählungen und auch aus dem Kinderlied. Das Kind der Aufklärungszeit wird permanent erzogen.

Das Prinzip der Lebensnähe des Lernens zeigt sich auch im Kinderlied. Entsprechend der philanthropischen Forderung, für Kinder verständlich zu sprechen, sich nach ihrem Interesse und ihrer Fassungskraft zu richten, wird die Umwelt des Kindes im Kinderlied einbezogen. Die Lieder besingen Tiere,

Pflanzen, Tages- und Jahreszeiten, Kinderspiel, die Schule usw. und leiten so aus dem Kind bekannten Dingen ihren moralisierenden Inhalt ab. Auf diese Weise ermöglichen die Lieder zum einen eine frühe Einwirkung auf die Kinder, die die Forderung der frühen Erziehung durch die philanthropischen Pädagogen unterstützt und damit in Wechselwirkung steht, zum anderen wird die Wirkung der Lieder durch das Hineinziehen in den Alltag verstärkt, ein Anliegen, das sich schon in den religiösen Kinderliedern des 16. Jahrhunderts findet. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts tritt der erzieherische Aspekt, zumindest teilweise, zurück. Zudem zeigt sich die Tendenz, nicht nur dem Kind bekannte und aus seiner Umwelt entnommene Themen in den Liedern zu beschreiben, sondern alle Situationen und Bereiche des Lebens mit Liedern zu bedenken. Am stärksten ausgeprägt findet sie sich bei A. L. Hoppenstedt und R. Z. Bekker. Ebenso entstehen zum Ende des 18. Jahrhunderts erstmals Sammlungen, die weltliche Kinderlieder speziell für den Schulgebrauch zusammenstellen.

Ein weiteres Kennzeichen, das Kinderlieder und pädagogische Ideen der Philanthropen verbindet, ist der Erziehungsoptimismus, die Vorstellung, moralisches Verhalten durch Belehrung erwirken zu können, wenn diese nur allgemein verständlich ist und einsichtig gemacht wird. Basedow hält die Einführung und das Einprägen moralischer Regeln für einfacher, wenn sie in Erzählungen eingekleidet und dadurch verdeutlicht werden.[1] Auch Kinderlieder werden, wie die Vorreden der Sammlungen zeigen, als Möglichkeit gesehen, auf dem Kind entsprechende und für das Kind begreifliche Weise über die Vernunft zum moralischen Handeln zu gelangen. In diesem Sinne stehen die Kinderlieder der Aufklärung, ähnlich wie die geistliche Kinderlieder des 16. Jahrhunderts, unter dem Ziel der Bildung eines neuen Menschen. Dieser ist nun nicht mehr rein an den Idealen der Kirche orientiert, sondern geprägt durch Tugend und Vernunft. Somit haben sich zwar die Inhalte des Kinderliedes gegenüber dem 16. und 17. Jahrhundert stark verändert, nicht aber der Gedanke der Einwirkung, Erziehung und Belehrung durch das Lied.[2]

Läßt sich hinsichtlich des Inhaltes und der Absicht der Kinderlieder des 18. Jahrhunderts der Einfluß der pädagogischen Ideen der Philanthropen leicht und offenkundig feststellen, so gilt dies nicht für deren Melodien. Bei allem Anliegen, Lieder für Kinder zu schreiben, scheinen sich die Komponisten, zumindest aus heutiger Sicht und der späterer Kritiker, zunächst schwer zu tun, für

1 Vgl. Basedow 1979, S. 226 ff.

2 Die Auffassung des Liedes als Erziehungsmittel, der Gedanke, daß sich über Lieder Kindern Belehrung besonders leicht vermitteln läßt, gilt bis heute. Auch in modernen, kritischen Kinderliedern ist die Zeigefinger-Mentalität oft nur ungenügend versteckt.

Kinder wirklich geeignete und einfache Melodien zu finden.[3] Die Einwirkung des galanten Stils auf die mit Verzierungen, Melismen und Sprüngen überladenen Kinderlieder z.B. von Hiller ist größer als der Wille der Einstellung auf das Kind. Der Zeitgeschmack fließt in diese Kinderlieder ebenso ein wie er auch den Anstoß gibt zur Komposition einfacherer Kinderlieder gegen Ende des 18. Jahrhunderts bei J. A. P. Schulz und J. F. Reichardt. Nicht ein Wandel der Vorstellung von Kindgemäßheit oder das Verständnis von einer speziellen musikalischen Eigenart des Kindes führt auf musikalischem Gebiet zur stärkeren Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten, sondern allgemeine Bestrebungen im Bereich der Liedkomposition. In der musikalischen Gestaltung sind diese Kinderlieder den geistlichen Kinderliedern des 16. Jahrhunderts ähnlich.

Eine Reflexion über das Kind fehlt in der Kinderliedliteratur wie auch in den Gesanglehren des 18. Jahrhunderts fast völlig. Dies ändert sich zu Anfang des 19. Jahrhunderts. Dem Kind werden bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben, durch die der Musikunterricht gerechtfertigt wird und aus denen methodische Richtlinien abgeleiten werden. Die Vorstellung des Vorhandenseins angeborener musikalischer Anlagen, die aus der Natur aller Kinder entspringen und nur zu entwickeln sind, weist auf Rousseau hin. Die Auffassung, durch das Entwickeln dieser Anlagen der allseitigen Entwicklung des Kindes zu dienen, wie überhaupt der Gedanke der allseitigen Entwicklung, reicht weiter in die Geschichte der Pädagogik zurück, er findet sich schon bei J. A. Comenius. Auch die Bedeutung der Sinne für die erste Unterweisung des Kindes, und entsprechend des Hörens für die erste musikalische Unterweisung, wird schon von J. A. Comenius betont. Während Comenius von einer allgemeinen Methode ausgeht, die für jedes Kind gleich sein muß, wird von Locke, Rousseau und den philanthropischen Pädagogen der Wert der Beobachtung und individuellen Anpassung an das einzelne Kind erkannt, eine Auffassung, die sich in der Musikpädagogik des beginnenden 19. Jahrhunderts niederschlägt.

---

3 Die Vorstellung, sich auf das Kind einzustellen, war zu dieser Zeit nicht allgemein akzeptiert. Neben den bereits erwähnten Vorworten zu Kinderliedersammlungen, in denen sich die Komponisten für die einfachen Melodien entschuldigen, zeigt dies eine polemische Charakterisierung der Pädagogik in Gedichtform:

*Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,*
*Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.*
*Jetzt kauern sie sich hin zum lieben Kindelein*
*Die pädagogischen Männelein.*

Kästner, A. G.: *Sinngedichte und Einfälle.* [o.O.] 1800. 2. Sammlung, Nr. 43, S. 45. Zitiert nach Voigt o.J. [1923], S. 164

Einzelne methodische Ansatzpunkte zeigen den Einfluß J.-J. Rousseaus und der philanthropischen Pädagogen sowie ein verstärktes Eingehen auf das Kind. Der Weg von der Praxis zur Theorie, vom Singen zur Musiklehre, der von Rousseau befürwortet wird, findet über C. G. Horstig und Nina d'Aubigny seinen Niederschlag in der Musikpädagogik. Die Voranstellung der Praxis vor die Theorie, wie auch der Wunsch nach Vereinfachung, tritt nicht erst im 18. bzw. 19. Jahrhundert auf, sondern durchzieht die Überlegungen zum Musikunterricht seit dem 16. Jahrhundert und zeigt, wie sich der Wandel in der Einstellung zum Kind und die Orientierung des Unterrichts am Kind langsam anbahnen. Diese Überlegungen bleiben jedoch auf die Lateinschule beschränkt, während im 18. und 19. Jahrhundert der Elementarunterricht und das Vorschulkind in die musikpädagogischen Erwägungen einbezogen werden.

Unter den Zielen des Musikunterrichts gewinnen die Bildung des Geschmacks und die Erziehung zum Musikverständnis an Bedeutung, die beide schon früh einsetzen sollen. Auch sie lassen sich aus den Vorstellungen der Philanthropen ableiten. Die Wirkung ihrer pädagogischen Ideen erstreckt sich nicht nur auf die Anregung einer weltlichen Kinderliedliteratur, die dem Kind angemessenes Liedmaterial bereitstellen will, sondern im späten 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch auf neue vom Kind ausgehende methodische Ansätze und sich wandelnde Zielvorstellungen.

Die eigentliche Unterrichtsliteratur für den Gesangunterricht, Gesanglehren, die auch in der Schule verwendet werden, bleiben im 18. Jahrhundert von den neuen Ansätzen noch unbeeinflußt. Erst in der *Singschule* von C. G. Hering spiegeln sich Anregungen der musikpädagogischen Diskussion des beginnenden 19. Jahrhunderts, wenn sie auch auf dem Weg von der Theorie zur Praxis noch im Sinne der traditionellen Gesanglehren bleibt.

Deutlich tritt der Wandel der Musikpädagogik des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, der Schritt in Richtung auf das Kind, in den Ansätzen zur frühen musikalischen Bildung zutage. Wesentlicher Ansatzpunkt auch dieser frühen musikalischen Bildung ist die Annahme ursprünglicher musikalischer Anlagen. Musikalische Fähigkeiten, wie auch Freude und Lust an der Musik, sind im Kind angelegt und können durch dem Kind angemessene musikalische Erfahrung erhalten und ausgebaut werden. Es gilt, diese Fähigkeiten nicht von außen an das Kind heranzutragen, sondern lediglich zu 'wecken' und zu entwickeln. Möglich ist dies nur, wenn die Unterrichtsgegenstände dem Kind angepaßt werden, wenn der Eigengesetzlichkeit des Kindes Rechnung getragen wird. Die Vorstellungen von dieser Eigengesetzlichkeit sind noch verschwommen,

kommen noch nicht klar und detailliert zum Ausdruck. Es scheint dies auch im Hinblick auf eine nicht systematische, eher im häuslichen Bereich angesiedelte erste Musikerfahrung aus Sicht der Musikpädagogen nicht unbedingt nötig zu sein. Zudem wird auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen hingewiesen. Durch diese vermögen Eltern und Pädagogen sowohl dem einzelnen Kind als auch dem Wesen des Kindes allgemein Rechnung zu tragen.

Der Einbezug des vorschulischen Bereichs in die Musikpädagogik ist eine wesentliche Errungenschaft dieser Zeit und weist, stärker als das weltliche Kinderlied und dessen Aufnahme in den Musikunterricht, auf eine veränderte Sichtweise vom Kind in der Musikpädagogik hin.

In den Vorstellungen zur frühen musikalischen Bildung wird, neben den Gedanken Rousseaus und der philanthropischen Pädagogen, der Einfluß Pestalozzis spürbar. In den folgenden Jahren erfährt dieser eine einseitige Themenverlagerung. Mit dem Jahr 1810, in dem die Vorstellungen Pestalozzis gleich mehrfach in Gesangbildungslehren übertragen werden, erstarren die musikpädagogischen Überlegungen zunächst in Formalismus und der Diskussion um die wahre Methode. Diese Bestrebungen erfahren andererseits bald Auflockerungen, die durch Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Kindes geprägt sind.

Bereits wenige Jahre nach dem Erscheinen der *Gesangbildungslehre* von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli existieren eine ganze Reihe von Schriften mit ähnlichen Intentionen. Alle sind für die Volksschule bestimmt, zielen im Sinne Pestalozzis auf musikalische Bildung für alle Kinder. Die Volksschule wird als wesentlicher Ort der kollektiven musikalischen Bildung erkannt. Obwohl es als selbstverständlich gilt, daß die systematische Musikausbildung beim Kind ansetzen muß, tritt eine musikalische Erziehung vor der Schulzeit, vor wenigen Jahren noch als notwendig diskutiert, zurück. Singen wird generell erst älteren Kindern gestattet, lediglich Natorp bezieht schon die ersten Klassen der Volksschule in eine Art Vorkursus ein. Die Praxis, erst mit neun- oder zehnjährigen Kindern den Gesangunterricht zu beginnen, wird jedoch durchaus schon von Zeitgenossen kritisiert: *Desgleichen finde ich keinen Grund, warum die Kinder vor dem neunten oder zehnten Jahre nicht zum Unterricht zugelassen werden sollen. Je früher die Stimme gebildet wird, desto besser.*[4]

Selbstverständlich wird es aber, daß über die Schule hinaus der Musikunterricht auf das öffentliche Leben und den Kirchengesang wirken soll.

4 Salomon 1820, S. 40

Alle in den ersten Jahren auf die Pfeiffer-Nägelische *Gesangbildungslehre* folgenden Ansätze sind an deren Methode orientiert. Fast überall werden die Parameter der Musik getrennt eingeführt, wenn auch nicht in gleicher Konsequenz. Ebenso macht fast überall die Rhythmik den Anfang, von der zur Melodik übergegangen wird.

Nägeli begründet seine Methode ausführlich, auch mit Blick auf das Kind. Diese theoretische Diskussion wird mit den folgenden Gesanglehren, die auf praktische Verwendbarkeit zielen, nicht fortgesetzt. Zwar wird die Orientierung am Gang der Natur, werden Kind und Sache als Grundlagen der Methode benannt, aber deren Einzelheiten werden nicht reflektiert. Die Prinzipien des Elementarisierens und der Stufenfolge scheinen sich stillschweigend als kindgemäß etabliert zu haben. Die Ableitung aus eigener Erfahrung oder Beobachtung, auf die sich die Autoren berufen, gilt als Rechtfertigung. Die jeweils gefundene Methode wird im Sinne Pestalozzis standardisiert, ihre Anwendung soll jedem Lehrer und für jeden Schüler möglich sein. Vielfach wird dies durch sprachliche Festlegung bis ins Detail dokumentiert.

Während frühere Gesanglehren von der Musiklehre zu praktischen Übungen gingen, heißt das Prinzip nun: von der Sache zum Zeichen und zum Namen. Bewußtmachen des Stoffes und der Ausführung, Verstehen statt Auswendiglernen, Singen nach Noten statt nach dem Gehör sind wesentliche Kennzeichen aller neueren Gesanglehrbücher und sollen die Selbständigkeit und die Fähigkeit zur Selbsthilfe fördern. Die von Pestalozzi intendierte gegenseitige Hilfe kommt auch im Musikunterricht zum Tragen: Alle beschriebenen Lehrbücher beziehen stärkere Schüler zur Hilfe und zum Ansporn schwächerer Schüler ein, berücksichtigen gegenseitige Unterstützung Gleichaltriger als Motivationsfaktor.

Neben Selbsttätigkeit tritt Anschauung als wesentliches Merkmal aller Lehrbücher. Zur optischen Unterstützung werden vielfältige Hilfsmittel erdacht, von der *Versinnlichungslinie* Maiers bis zum Gebrauch der Ziffern. Über die Möglichkeit der auditiven Unterstützung herrscht weniger Übereinstimmung. Nägeli lehnt jedes Vorsingen und -spielen des Lehrers ab, für B. C. L. Natorp ist es wesentliches Mittel der ästhetischen Bildung.

Die Erfindung der Kinder, vorher schon von Horstig im privaten Musikunterricht eingesetzt, findet in die Schule Eingang. Das Lernen durch Spiel, bei den philanthropischen Pädagogen bedeutendes Erziehungsmittel, von Pestalozzi wenig geschätzt, wird von Nägeli abgelehnt. Die nachfolgenden Gesanglehren

greifen dieses Thema nicht auf. Das Spiel bleibt im gesamten 19. Jahrhundert weitgehend aus dem Gesangunterricht verbannt.

Wesentlichste Veränderung der folgenden Gesanglehrbücher gegenüber der *Gesangbildungslehre* von Pfeiffer und Nägeli ist, neben der früheren Verbindung der Parameter, die Aufnahme von Liedern in den Übungsgang. Zeller und Maier lassen die Kinder rhythmische Übungen am musikalisch Ganzen machen, Maier setzt Lieder zwischen den Übungen zur Erholung und Motivation ein. Bei Natorp wird das Lied zum integrierten Bestandteil der Übungen.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts nimmt die Orientierung am Kind, das Nachdenken über das Kind, der Versuch, die Methode und die Stoffe des Musikunterrichts an die Fähigkeiten des Kindes anzupassen, zu. Immer öfter wird das Kind zur Richtschnur, mit der Einzelheiten der Methode belegt werden. Das Vorschulkind spielt in der Musikpädagogik, im Gegensatz zur Pädagogik, nur selten eine Rolle. Die zu Beginn des Jahrhunderts spürbaren Ansätze werden kaum fortgesetzt. Wird das Vorschulkind besonders beachtet, ist es vor allem die ganzheitliche Umgangsweise, die Verbindung von Musik, Spiel und Bewegung, die ihm als Charakterzug in der Begegnung mit Musik zugeschrieben wird.

Schriften, die sich besonders mit dem Anfangsunterricht in der Schule befassen (z.B. Diesterweg, Wiedemann), zeigen die Bedeutung, die man der Erziehung kleinerer Kinder zumißt, eine Entwicklung, der auch der Gesangunterricht Rechnung trägt. Vorkurse oder Vorstufen, die vielen Gesanglehren beigegeben sind, zeigen den Versuch, schon jüngere Kinder gezielt zum Gesang hinzuführen und erkennen an, daß für sie andere methodische Schritte nötig sind.

Das Nachdenken über die Methode führt zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu einer Akzentverschiebung und verdrängt das Lied vom Mittelpunkt des Musikunterrichts. In der zweiten Jahrhunderthälfte erobert das Lied seinen Stellenwert zurück. Wesentlicher als die geeignete Methode wird die Vermittlung eines festen Liedrepertoires. Kinderlieder werden in den Anfangsjahren der Schule noch einbezogen, bei den älteren Kindern überwiegt der Gedanke über den Nutzen, den das Lied dem Leben bringen soll. Der Anspruch auf Qualität gilt gleichwohl für alle Lieder. Für die Liedauswahl richtungsweisend wird das Ideal des Schlichten und Einfachen, das die volkstümlichen Lieder in der Art der Zweiten Berliner Liederschule repräsentieren, die als besonders geeignet für die Schule eingestuft werden. Lieder, die außerhalb der Schule Popularität

erringen, werden in die Schule gebracht, auch wenn sie nicht dem Gefühls- und Ausdrucksbereich von Kindern entsprechen,[5] um die angestrebte breite Wirksamkeit im Leben erlangen zu können. Der Aspekt des *Populären* wird innerhalb der Schule zum zentralen Leitbild.[6] Der Geschmack der Erwachsenen dominiert die Kinderliedmelodie. Eine spezielle Kinderliedliteratur gibt es im Schulunterricht nur für die ersten Schuljahre.

Mit dem Leitbild des *Populären* tritt der Kunstbildungsanspruch zurück, den H. G. Nägeli in die Schule einbrachte.[7] Es bleibt allerdings die Aufgabe des Kindes, an der Verbesserung des Volks- und Kirchengesanges mitzuwirken. Über das Kind hofft man, zur Bildung der Erwachsenen beizutragen. Die Bildung des Kindes, auch die musikalische, vollzieht sich innerhalb und in Richtung auf die Gesellschaft. Mit dem Ziel der Hebung des Volks- und Kirchengesanges weist der Musikunterricht über das Kind hinaus. Der Sinn des Musikunterrichts erfüllt sich somit erst, wenn über die Schule und das Kind hinaus auf das Musikleben gewirkt wird.

In den Vordergrund des Gesangunterrichts tritt der persönlichkeitsbildende Charakter des Gesangs, vor allem die Einwirkung auf das Gemüt, das man bei Kindern nicht besser als durch Gesang bilden zu können glaubt. Hier zeigt sich keine spezifisch auf das Kind ausgerichtete Vorstellung. Gesang als 'Bildungsmittels des Gemüts' und als 'Sprache des Gefühls', das gefühlsästhetisch geprägte Musikverständnis gilt in der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts gleichermaßen für Kinder und Erwachsene.

Der Umgang des Kindes mit Musik beruht im gesamten 19. Jahrhundert auf zwei Grundpositionen:

1. Die Fähigkeit des Singens und Hörens ist in allen Kindern angelegt und bedarf der Entwicklung, weil alle Anlagen und Kräfte des Kindes entfaltet werden müssen und die Musik ihrerseits bei der Entfaltung anderer Anlagen und Kräfte hilft.

2. Auf Musik kann im späteren Leben nicht verzichtet werden.

Während die erste Position das Kind als solches in den Blick nimmt, zielt die zweite auf Überwindung der Kindheit und Vorbereitung auf das Erwachsensein.

Innerhalb des 19. Jahrhunderts vollzieht sich keine geradlinige Entwicklung hinsichtlich der Vorstellungen von Kindgemäßheit. A. O. Stiehler und O.

5 Vgl. auch Gundlach 1969, S. 111
6 Vgl. Nolte 1982, S. 123 ff.
7 Vgl. auch Nolte 1982, S. 125

Fichtner belegen dies am Ende des 19. Jahrhunderts beispielhaft. Fichtner, der seine Schrift *Reform des Schulgesang-Unterrichts* nennt, sich mit seinen Ansichten aber kaum von Musikpädagogen zu Anfang des 19. Jahrhunderts unterscheidet, bildet dabei ebenso einen Sonderfall wie Stiehler, der in das 20. Jahrhundert hinausweist. Offen bleibt die Frage, inwieweit und auf welche Weise Anregungen und Vorstellungen der Schriften Eingang in die Praxis des schulischen Gesangunterrichts finden. Die Tatsache, daß Pädagogen wie Zeller, Natorp oder Hentschel Einfluß auf die Lehrerbildung hatten, legt die Vermutung nahe, daß vieles tatsächlich in den Unterricht aufgenommen wurde. Andererseits zeigen Beschreibungen der Realsituation, wie von J. Hullah und J. S. Curwen,[8] daß die Realität größtenteils noch weit von den Idealvorstellungen entfernt ist und beklagt Silcher die umständliche und unverständliche Formulierung vieler Gesanglehren, die die Lehrer von deren Gebrauch abschreckt.[9]

Viele der Vorstellungen des 19. Jahrhunderts bleiben in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erhalten. Wesentlicher Ansatz allen Musikunterrichts bleiben die angenommene Liebe des Kindes zur Musik und der Glaube an ursprünglich im Kind vorhandene musikalische Anlagen.

Die Reflexion über die wahre Methode des Musikunterrichts, in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts noch wesentlicher Diskussionsansatz, wird abgelöst von einer Reflexion über das Kind. Die Orientierung am Kind bedeutet nicht mehr wie im 19. Jahrhundert den Versuch, die Methode an Fähigkeiten des Kindes anzupassen, vielmehr will man dem kindlichen Wesen entsprechen. Eigenwert und Eigenrecht der Kindheit, von Rousseau und den philanthropischen Pädagogen erkannt und thematisiert, werden Orientierungspunkte des Musikunterrichts. Um dem kindlichen Wesen zu entsprechen, treten neben das Singen andere Umgangsmöglichkeiten mit Musik. Ganzheitlichkeit und die Verbindung von Singen, Spielen und Bewegung werden zu zentralen Gesichtspunkten des Musikunterrichts. Waren Spielanweisungen im 19. Jahrhundert nur Zugabe zu einigen Liedern, wird das Spiel nun als kindliche Lebensform, als Erscheinungsform des kindlichen Tätigkeitstriebes bewertet und in den Unterricht aufgenommen. Anders als die philanthropischen Pädagogen und ähnlich wie Rousseau greifen die Lehrer nicht lenkend in das Spiel ein, um den gewünschten Lernerfolg zu sichern, sondern nehmen das Spiel der Kinder auf und knüpfen Lernsituationen daran an.

8 Vgl. Kretzschmar 1910, S. 45 ff. und Heise 1986, S. 72 ff.

9 Vgl. Reinfandt: *Singen als erzieherisches Mittel im Schulgesang des 19. Jahrhunderts.* In: Kaiser u.a. 1993, S. 106

Dem Willen des Kindes nach eigener Betätigung, seinem Trieb nach Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, will man im Musikunterricht auch durch die Erfindung Rechnung tragen. Die produktive Kraft der Kinder, deren Anregungsmöglichkeiten am ausführlichsten von Fritz Jöde erörtert werden, soll schließlich zum Verständnis von Kunstwerken führen.

Das Liedgut des 19. Jahrhunderts bleibt in den beiden ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erhalten. Erlebnis und Stimmung sind entscheidende Ansatzpunkte bei der Wahl der Texte. Die Forderung nach Rücksicht auf die Vorstellungskraft der Kinder, auf Vorstellungen, die bereits von den Kindern mitgebracht werden, wird schärfer akzentuiert. Die Präferenzen der Kinder werden zum Auswahlkriterium. In den zwanziger Jahren stellt man die Frage, welche Lieder der Eigenart des Kindes entsprechen, welche Lieder 'kindertümlich' sind. Das Volkslied wird als das dem Kind gemäße Lied definiert. Die Melodie der Volkskinderlieder gilt als typische melodische Form der ersten Kinderjahre.

Die Vorstellungen zur Musik im Vorschulalter entsprechen denen der Zeit. Ausgang von Erlebnissen und Eindrücken des Kindes, Ganzheitlichkeit, Selbsttätigkeit, die Nutzbarmachung der produktiven Kraft des Kindes sind die wesentlichen Prinzipien auch des vorschulischen Umgangs mit Musik. Bewegung und Spiel als Möglichkeiten kindlichen Lernens werden vor allem für die erste Musikerfahrung entdeckt.

Das Eingehen auf die kindliche Eigenart vollzieht sich in der Musikpädagogik in zwei Schritten. Zunächst wird das Kind mit eigens komponierten Liedern bedacht. Die geistlichen Kinderlieder des 16. Jahrhunderts unterscheiden sich in ihrer Melodie von den Kirchenliedern der Zeit, ihr Merkmal ist neben der Bewegungsbetontheit die Einfachheit. In den Kinderliedern des 18. Jahrhunderts dominiert musikalisch der Zeitgeschmack. Unter dem Einfluß der Zweiten Berliner Liederschule wird das Merkmal der Volkstümlichkeit bestimmend für Lieder, die mit Kindern gesungen werden.

Der Versuch, sich auch in der Methode besonders auf das Kind einzustellen, erfolgt in der Musikpädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Bestrebungen Comenius', eine allgemeine Methode aus der Natur des Kindes zu entwikkeln, werden im schulischen Musikunterricht kaum aufgegriffen. Erst mit der Forderung nach allgemeiner Bildung für alle Kinder und der allseitigen Entwicklung der kindlichen Natur wenden sich die Methodiker dem Kind zu. Ein-

zelheiten der Methode werden über Fähigkeiten oder Eigenschaften der Kinder begründet, die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten wird schon ansatzweise verfolgt. Mit dem Wunsch, die Methode kindgemäß zu gestalten, korrespondieren die Prinzipien der Anschauung und der Selbsttätigkeit.

Mit dem Versuch, auf das Kind einzugehen, ist in der Musikpädagogik meist eine erzieherische Absicht verbunden. Die Kinderlieder der Reformationszeit wollen die neuen Inhalte möglichst früh an die Kinder weitergeben, das Kind zu einem guten Christen im Sinne der neuen Konfession erziehen. Im 18. Jahrhundert vermitteln weltliche Kinderlieder das Ideal des tugendhaften Menschen, das 19. Jahrhundert intendiert Gemütsbildung durch Gesang. Vorsorge für das Erwachsensein wird im 19. Jahrhundert zum Ziel des Gesangunterrichts. Diese Vorsorge kann durch einen konkret einzuübenden Liederschatz oder durch die zu erlernende Fähigkeit des Vom-Blatt-Singens in der Kindheit getroffen werden.

Allen Zeiten gemeinsam ist die Auffassung, daß am ehesten das Kind im Sinne einer neuen Vorstellung erzogen werden kann. Ein 'neuer Mensch' ist nur über das 'neue Kind' zu verwirklichen.

# 7 Text- und Notenbeispiele[1]

TB 1: Zuschrift an ein paar Kinder

Ihr fordert hüpfend eine Gabe
Mir, kleinen Schmeichler, ab?
Hier habt Ihr alles, was ich habe,
Und mir die Muse gab.

Es ist die väterliche Liebe,
Der jede Liebe weicht,
Und der bey mir nichts, als die Liebe,
Für Eure Mutter gleicht.

Die Muse - doch ich hör Euch fragen,
Welch Wunderding dieß ist?
Ich will es im Vertraun Euch sagen:
So bald ich Euch geküßt!

Laßt sie Euch diese Lehren geben,
Durch Harmonie versüßt:
Weit kräftiger lehrt Euch ihr Leben,
Das lauter Wollaut ist.

(Text: C. F. Weiße. In: Weiße 1768, S. 1)

TB 2: Die Küche

Angenehmer Aufenthalt,
Kleiner Mädgen große Ehre!
O wenn ich doch auch schon bald
Nützlich für die Küche wäre!

O! Wenn ich erst größer bin
Will ich Küch und Wirtschaft lernen;
Und mit schönem Eigensinn
Von dem Putztisch mich entfernen.

Niemals schämt sich die Mama,
Gutes Eßen zu bereiten,
Und wie niedlich schmeckt es da
Uns, und allen unsern Leuten!

Wirtschaftlich und häußlich seyn
Zieret alle Frauenzimmer,
Und bringt auch fürs Hauß was ein:
aber Putz und Spiegel nimmer.

(Text: W. A. Burmann. In: Burmann 1775, S. 47/48)

1 Zur besseren Lesbarkeit wurden die Melodiestimmen aus dem Originalschlüssel in den Violinschlüssel transponiert.

## TB 3: Müßiggang

...
Tändeln sollt ich wie ein Kind?
Seyn, was kleine Kinder sind?
Da ich kleiner Jüngling bin?
o wo dächt ich Knabe hin!
...

(Text: W. A. Burmann. In: Burmann 1777a, S. 51)

## TB 4: Die wahre Freude

...
Die Kinderfreuden vieler Knaben
Sind gut zwar, doch nur dann und wann;
Ich will schon größre Freuden haben:
Denn aus dem Knaben wird ein Mann!
...

(Text: W. A. Burmann. In: Burmann 1777a, S. 27)

## TB 5: Der Wunsch: ein braver Mann zu werden

Ein Mann! ein Mann! ein braver Mann!
Wünsch ich einmal zu seyn!
Wer das auf Erden werden kann
Nimmt alle Herzen ein!
Ihn lieben Fürst und Vaterland
Und Beyder Stolz ist Er!
Sein gutes Herz und sein Verstand
Beglücken weit umher!

(Text: W. A. Burmann. In: Burmann 1777a, S. 7)

## TB 6: Lied der Schulkinder

Seyd Thäter des Worts, und nicht Hörer allein. Jac. I.

1. Kinder, fleißig wollen wir
nun zur Schule gehen: **)
denn der Lehrer sorgt dafür,
daß wir ihn verstehen. ***)
Ach es ist so gar nicht schwer
wie man jetzt es treibet;
leichter wird es immer mehr,
wer nur fleißig bleibet. 1)

3. Alles Gute kommt von Gott
segne du die Lehren,
die wir, o du guter Gott,
jetzt so reichlich hören.
Segne du an uns dein Wort
daß wir's thätig ehren; *)
dann wird sich an unserm Ort
Glück und Tugend mehren.

2. Wenn wir groß sind, geht's uns wohl,
jeder will uns haben: 2)
denn wir wissen wie man soll
nützen Gottes Gaben.
Wer der Herrschaft Nutzen schafft,
dem nutzt sie auch wieder. 3)
Faulheit schwächt des Menschen Kraft,
Arbeit stärkt die Glieder.

---

Mel. Was mein Gott will gescheh' allzeit.

Gott will, wir sollen glücklich seyn,
drum gab er uns Gesetze.
Sie sind es, die das Herz erfreun,
sie sind des Lebens Schätze.
Gott spricht zu uns durch den Verstand,
er spricht durch das Gewissen;
was wir Geschöpfe seiner Hand
fliehn oder wählen müssen.

---

**) Jedes gute Kind gehe ja fleißig in die Schule, und bitte auch selbst seine lieben Eltern darum. Wie werden sich die dann freuen! - Und wenn sie ihr Kind auch bey ihrer Arbeit nöthig hätten, so werden sie doch dann Rathe schaffen, wenn sie sehen, daß das Kind selbst gern in die Schule gehen will.

***) Hierbey ist zu merken; daß man alsdann eine Sache noch nicht versteht, wenn man sie auswendig gelernt hat. - Es geschieht daher jetzt auch nicht mehr in guten Schulen. - Das Auswendiglernen ist wohl gut, so bald man gute Sprüche und Lieder dazu wählet; aber vorher müssen auch diese doch erst erklärt und von den Kindern verstanden werden.

*) Daß man recht viel von einem hält, oder ihn verehrt, kann man am besten dadurch zu erkennen geben, wenn man das gern und freudig thut, was er haben will; indem man gewiß glaubt, daß er es gut versteht, und auch gut mit uns meint.

1) Klein und groß und groß und klein,
Alle woll'n wir fleißig seyn.

2) Fleiß und Kunst, erwirbt Brodt und Gunst.

3) Eine Hand wäscht die andre.

4) Matth. 10, 3-8 und 8-23.

(In: [Hoppenstedt] 1793, S. 92-94)

## TB 7: Das Fingerklavier

Schau doch, Kindchen! hier,
Die Hand ein schön Klavier:
Wie vom Druck der Finger sinkt,
Gleich ein schöner Ton erklingt:
La, la, la, la, la; La, la, la, la, la.
La, la, la, la;
La, la, la, la; La, la, la, la;
La, la, la, la.

(Text: F. Fröbel. In: Fröbel 1984, S. 63)

NB 1: Der Schneemann




Der schöne Schneemann ey wie groß,
Ein riesenmäßiger Coloß!
Doch ach! die liebe Sonne scheint,
Und er zerrinnt, eh mans gemeint.

Ihm gleicht ein eitler leerer Kopf.
Von weitem glänzt der arme Tropf:
Doch der Verstand beleucht' ihn nur,
So schmilzt die schimmernde Figur.

(Text: C. F. Weiße; Melodie: J. A. Hiller. In: Hiller 1769, S. 63)

NB 2: Der Schmetterling






O seht den bunten Schmetterling,
Welch glänzend allerliebstes Ding!
Wie ist ihm doch geschehen!
Als ich ihn kürzlich noch gesehen,
War es ein kriechend garstges Thier,
Nur Ekel macht es mir.

Dieß soll mir eine Lehre seyn,
Nie auf den äußerlichen Schein
Blos mein Vertraun zu setzen.
Der, den wir itzt verächtlich schätzen,
Vielleicht wird das ein größrer Mann,
Als ich nie werden kann.

Text: C. F. Weiße; Melodie: J. A. Hiller. In: Hiller 1769, S. 94)

NB 3: Das Kinderspiel






Wir Kinder wir schmecken
Der Freuden recht viel,
Wir schäckern und necken,
Versteht sich, im Spiel!
Wir lermen und singen
Und rennen uns um,
Und hüpfen und springen
Im Grase herum.

Warum nicht? - zum Murren
Ist Zeit noch genug!
Wer wollte wohl knurren;
Der wär ja nicht klug;
Wie lustig stehn dorten
Die Saat und das Gras;
Beschreiben mit Worten
Kann keiner wohl das.

Ha! Brüderchen, rennet!
Ha, wälzt euch im Gras!
Noch ists uns vergönnet,
Noch kleidet uns das.
Ach! werden wir älter,
So schickt sichs nicht mehr;
So treten wir kälter
Und steifer einher.

Ei, Seht doch, ihr Brüder,
Den Schmetterling da!
Wer wirft ihn uns nieder?
Doch schonet ihn ja
Dort flattert noch einer,
Der ist wohl sein Freund;
O schlag' ihn doch keiner,
Weil jener sonst weint!

Wird dort nicht gesungen? -
Wie herrlich das klingt!
Vortreflich ihr Jungen!
Die Nachtigall singt.
Dort sitzt sie! Seht oben
Im Apfelbaum dort;
Wir wollen sie loben,
So fährt sie wohl fort.

Wo ist sie geblieben?
Wir sehn sie nicht mehr!
Da flattert sie drüben!
Komm wieder, komm her!
Vergeblich! Die Freude
Ist diesmal vorbei!
Ihr that wer zu Leide,
Sei, was es auch sei!

Laßt Kränzchen uns winden,
Viel Blumen sind hier!
Wer Veilchen wird finden,
Empfänget dafür
Von Muttern zur Gabe
Ein Mäulchen, wohl zwei.
Juchheissa, ich habe,
Ich hab' eins, juchhei!

Ach geht sie schon unter
Die Sonne, so früh?
Wir sind ja noch munter;
Ach, Sonne, verzieh!
Nun Morgen, ihr Brüder!
Schlaft wohl! Gute Nacht!
Ja Morgen wird wieder
Gespielt und gelacht!

(Text: Overbeck; Melodie: G. C. Claudius. In: Claudius 1780, S. 14/15)

NB 4: Der Vorsatz




Weil ich jung bin, soll mein Fleiß eifrig sich bestreben,
Daß ich mög einst, als ein Greis, recht zufrieden leben.

(Text: C. F. Weiße; Melodie: J. A. Hiller. In: Hiller 1769, S. 30)[2]




(Text: C. F. Weiße; Melodie: G. C. Claudius. In: Claudius 1780, S. 11)

2 Dieses Lied ist in der Komposition Hillers noch im *Mildheimischen Liederbuch* enthalten.

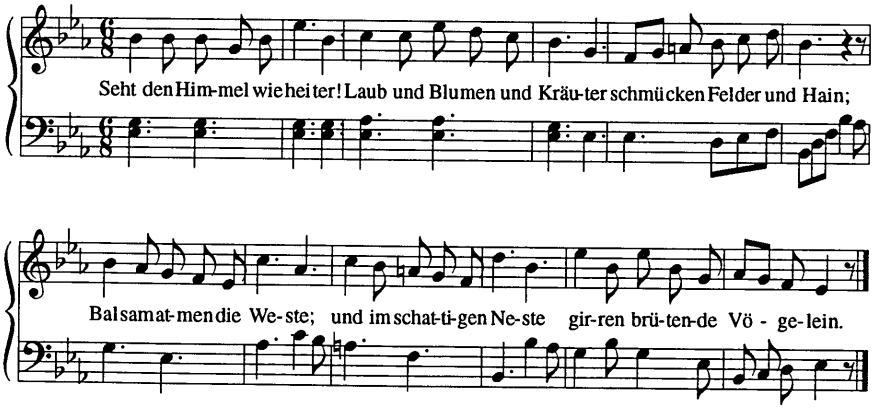
## NB 5: Das Kinderspiel




Text s. NB 3

(Text: Overbeck; Melodie; J. F. Reichardt. In: Reichardt 1781, S. 3)

NB 6: Mailied




Seht den Himmel wie heiter!
Laub und Blumen und Kräuter
Schmücken Felder und Hain;
Balsam atmen die Weste;
Und im schattigen Neste
Girren brütende Vögelein.

Über grünliche Kiesel
Rollt der Quelle Geriesel
Purpurblinkenden Schaum;
Und die Nachtigall flötet;
Und vom Abend gerötet,
Wiegt sich spiegelnd der Blütenbaum.

Kommt, Gespielen, und springet,
Wie die Nachtigall singet;
Denn sie singet zum Tanz!
O geschwinder, geschwinder!
Rundherum wie die Kinder!
Ringel Ringelein Rosenkranz!

(Text: J. H. Voß; Melodie: J. A. P. Schulz. In: Schulz 1925, S. 4)

NB 7




Lirum Larum Lirum
Geht die alte Leyer,
Lirum Larum Lirum
Larum Lirum Larum.

(Text und Melodie: C. G. Horstig. In: Horstig 1798a, S. 25)

NB 8




Weine nicht, weine nicht, lieber Bruder weine nicht.
Sieh, wie die Lämmchen springen, horch, wie die Vögel singen,
Hör, wie die Bächlein rauschen, sieh, wie die Ohren lauschen!
Lieber Bruder, weine nicht! weine nicht! weine nicht!

(Text und Melodie: C. G. Horstig und Sohn. In: Horstig 1798a, S. 55)

# 8 Quellen- und Literaturverzeichnis


[A.]: *Nachrichten.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1805) Nr. 16, Sp. 257-259; Nr. 17, Sp. 272-275

[A.]: *Betrachtungen über Musik, und insbesondere über den Gesang, als Bildungsmittel in der Erziehung.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* 13 (1811) Nr. 17, Sp. 281-287; Nr. 18, Sp. 297-303; Nr. 19, Sp. 317-324; Nr. 20, Sp. 333-341

[A.]: *Über Erziehung für Musik.* In: *Aurora, Zs. aus Bayern* 1 (1828) Nr. 51, S. 294. Nachdruck in: Gembris, H. u.a. (Hg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994.* Augsburg 1995, S. 375-376 = *Forum Musikpädagogik* Hg. v. R.-D. Kraemer. Bd. 13

[A.]: *Wie weit soll sich der Einfluß der Kunst auf den Gesang in Kinderschulen erstrecken?* In: *Neue Zeitschrift für Musik* 63 (1867) I Nr. 14, S. 121-122

Abel-Struth, S.: *Zur musikalischen Sozialisation des jungen Kindes, unter besonderer Berücksichtigung des Kinderliedes.* In: *Musik und Bewegung im Elementarbereich.* Hg. v. Institut für Frühpädagogik. München 1974, S. 45-57

Abel-Struth, S.: *Kinderlied.* In: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur.* Hg. v. K. Doderer. Zweiter Band. Erarbeitet im Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main. Weinheim u. Basel 1977, S. 193-197

Abel-Struth, S.: *Ziele des Musik-Lernens.* Teil I: *Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie.* Mainz 1978 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 12

Abel-Struth, S.: *Ziele des Musik-Lernens.* Teil II: *Dokumentation.* Mainz 1979 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 13

Abel-Struth, S.: *Grundriß der Musikpädagogik.* Mainz 1985

Abs, T.: *Darstellung meiner Anwendung der Pestalozzischen Bildungsmethode.* Halberstadt 1811

Ameln, K. u.a. (Hg.): *Das deutsche Kirchenlied. DKL.* Band 1. Teil 1: *Verzeichnis der Drucke.* Kassel u.a. 1975 = *Internationales Quellenlexikon der Musik.* Hg. v. der Internationalen Gesellschaft für Musikwissenschaft und der Internationalen Vereinigung der Musikbibliotheken. Bd. B/VIII/I

Antholz, H.: *Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?* In: *Kind und Musik.* Hg. v. G. Kleinen. Laaber 1984 (a), S. 15-29 = *Musikpädagogische Forschung.* Hg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung. Bd. 5

Antholz, H.: *Schullied - ein Artikel im Zeitwörterbuch der Musikpädagogik.* In: *Musikalische Volkskunde - Aktuell. Festschrift für Ernst Klusen zum 75. Geburtstag.* Hg. v. G. Noll u. M. Böcker. Bonn 1984 (b), S. 31-46

Antholz, H.: *Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie. Überlegungen anhand von Quellentexten.* In: Antholz, H.: *Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen aus drei Jahrzehnten.* Mainz 1992, S. 140-153

Ariès, P.: *Geschichte der Kindheit.* Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. 11. Aufl. München 1994

Arnim, L. A. v./Brentano, L.: *Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder.* Teil I. Stuttgart u.a. 1979 = *Studienausgabe in neun Bänden.* Hg. v. H. Rölleke. Bd. 1

Ast, M./Marbitz, O.: *Liederbuch für preußische Volksschulen. Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 10. Januar bearbeitet.* 3 Hefte. Langensalza 1915

d'Aubigny von Engelbrunner, N.: *Briefe an Natalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens. Ein Handbuch für Freunde des Gesanges, die sich selbst, oder für Mütter und Erzieherinnen, die ihre Zöglinge für diese Kunst bilden möchten.* Leipzig 1803

d'Aubigny von Engelbrunner, N.: *Briefe an Natalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens. Ein Handbuch für Freunde des Gesanges, die sich selbst, oder für Mütter und Erzieherinnen, die ihre Zöglinge für diese Kunst bilden möchten.* Reprint Frankfurt 1982. Hg. v. R. Schmitt-Thomas = *MPZ Schriften* 1

Ax, H.: *Die Bedeutung des Gesanges und der Gesangunterricht in der Volksschule.* In: *Lehrer-Prüfungs- und Informations-Arbeiten,* Heft 30. Minden 1897, S. 11-44

Bahrdt, C. F.: *Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins.* Frankfurt 1776

Barow-Bernstorff, E. u.a. (Hg.): *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung.* 4. bearb. Aufl. Berlin 1974

Basedow, J. B.: *J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Anhängen, mit ungedruckten Briefen, Porträts, Faksimiles und verschiedenen Registern.* Hg. v. T. Fritzsch. Leipzig 1909

Basedow, J. B.: *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.* Mit einer Einleitung von H. M. P. Krause. Unveränderter Neudruck der Ausgabe Altona und Bremen 1770. Vaduz/Liechtenstein 1979 = *Paedagogica. Kritisch eingeleitete unveränderte Neudrucke historischer pädagogischer Werke mit pragmatischer Bibliographie.* Hg. v. H. J. Heydorn u. G. Koneffke

Basedow, J. B./Campe, J. H.: *Pädagogische Unterhandlungen.* 4 Bände. Dessau 1777/78

Becker, C. F.: *Systematisch chronologische Darstellung der musikalischen Literatur von der frühesten bis auf die neueste Zeit. Nebst biographischen Notizen über die Verfasser der darin aufgeführten Schriften, und kritischen Andeutungen über den inneren Wert derselben.* Unchanged Reprint of the Original Edition Leipzig 1836-1839. Amsterdam 1964

Becker, K.: *Beiträge zur Geschichte der Volksschul-Liederbücher.* Berlin u. Neuwied 1889

Becker, R. Z.: *Mildheimisches Lieder-Buch von 518 lustigen und ernsthaften Gesängen über alle Dinge in der Welt und alle Umstände des menschlichen Lebens, die man besingen kann. Gesammelt für Freunde erlaubter Fröhlichkeit und ächter Tugend, die den Kopf nicht hängt von Rudolph Zacharias Becker.* Gotha 1799

Becker, R. Z.: *Melodien zum Mildheimischen Liederbuche für das Piano-Forte oder Clavier.* 2. Aufl. Gotha 1800

Becker, R. Z.: *Mildheimisches Lieder-Buch von acht hundert lustigen und ernsthaften Gesängen über alle Dinge in der Welt und alle Umstände des menschlichen Lebens, die man besingen kann. Gesammelt für Freunde erlaubter Fröhlichkeit und ächter Tugend, die den Kopf nicht hängt von Rudolph Zacharias Becker. Mit einem Nachwort von Günter Häntzschel.* Faksimiledruck nach der neuen, verm. u. verb. Ausgabe von 1815 Stuttgart 1971 = *Deutsche Neudrucke.* Hg. v. K. Stakmann u.a. *Reihe Texte des 18. Jahrhunderts.* Hg. v. P. Böckmann u. F. Sengle

Belaiew-Exemplarsky, S.: *Das musikalische Empfinden im Vorschulalter.* In: *Zs. f. angew. Psychol.* 27 (1926), S. 177-216

Benfey, R.: *Über den ersten Musikunterricht.* In: *Neue Zeitschrift für Musik* 66 (1870) I Nr.6, S. 53-54; Nr. 7, S. 61-65

Blättner, F.: *Geschichte der Pädagogik.* Durchgesehen und erweitert v. H.-G. Herrlitz. 15. unv. Aufl. Heidelberg 1980

Blankertz, H.: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar 1982

Blensdorf, C.: *Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten.* In: *Zs. f. Schulmusik* 1 (1928) H. 3, S. 61-65

Blessinger, K.: *Musikalische Beobachtungen am Kleinkind.* In: *Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege* 24 (1929/30) H. 3/4, S. 22-24

Böhme, F. M. (Hg.): *Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Volksüberlieferungen aus allen Landen deutscher Zunge, gesammelt, geordnet und mit Angabe der Quellen, erläuternden Anmerkungen und den zugehörigen Melodien.* Leipzig 1897

Braun, G.: *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform.* Kassel u. Basel 1957 = *Musikwissenschaftliche Arbeiten.* Hg. v. der Gesellschaft für Musikforschung. Nr. 11

Braun, T.: *Die Ziffernmethode. Kurze Darlegung ihrer Geschichte, ihres Wesens und ihrer Anwendung mit besonderer Berücksichtigung der Methode Galin-Paris-Chevé. Ein Beitrag zu einer historisch-kritischen Beleuchtung der Frage: ob Noten oder Ziffern für die Volksschule.* Essen 1883

Brehmer, F.: *Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes.* In: *Zs. f. angew. Psychol.* (1925) Beiheft 36, S. 1-178

Brock, H.: *Inhalt und Funktion des deutschen Schulliederbuches von der Gründung des Deutschen Reiches bis zum Ende des zweiten Weltkrieges.* Habil. Schr. Greifswald 1960

Burmann, G. W.: *G. W. Burmanns kleine Lieder für kleine Mädgen. Zur Bildung tugendhafter und edler Herzen.* 5. viel verb. Aufl. Amsterdam 1775

Burmann, G. W.: *Kleine Lieder für kleine Jünglinge. Text und Musick von Gottlob Wilhelm Burmann.* Berlin u. Königsberg 1777 (a)

Burmann, G. W.: *Kleine Lieder für kleine Mädchen und Jünglinge.* Berlin 1777 (b)

Claudius, G. C.: *Lieder für Kinder mit neuen sehr leichten Melodieen.* Frankfurt 1780

Comenius, J. A.: *Informatorium der Mutterschul.* Hg. v. J. Heubach. Heidelberg 1962 = *Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts.* Bd. 16

Comenius, J. A.: *Orbis sensualium pictus. Hoc est Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vita Actionum Pictura & Nomenclatura. Die sichtbare Welt, Das ist, Aller vornemsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung.* Nachdruck der Erstausgabe Nürnberg 1658. Dortmund 1978

Comenius, J. A.: *Große Didaktik.* Übersetzt und hg. v. A. Flitner. 6. Aufl. Stuttgart 1985 = *Pädagogische Texte.* Hg. v. W. Flitner

Damann, E./Prüser, H. (Hg.): *Quellen zur Kleinkinderziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens.* München 1981

DeMause, L. (Hg.): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit.* 7. Aufl. Frankfurt 1992

Diesterweg, F. A. W.: *Wert des Gesanges in der häuslichen und öffentlichen Erziehung.* In: *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht.* Essen 1828 (b), S. 43-48

Diesterweg, F. A. W.: *Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule.* 5. verb. und verm. Aufl. Bielefeld 1852

Dietrich, T.: *Geschichte der Pädagogik in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht. 18.-20. Jahrhundert.* 2. erw. und überl. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1975

Dietrich, T. (Hg.): *Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus".* 4. durchges. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1982 = *Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.* Hg. v. T. Dietrich u.a.

Dietschy, P.: *Schulkind und Musik im 19. Jahrhundert. Darstellung der sozialen und bildungspolitischen Aspekte am Beispiel der Region Zürich.* Basel 1983 = *Beiträge zur Volkskunde.* Hg. v. der Schweizerischen Gesellschaft für Volkskunde. Bd. 4

Dispeker, T.: *Neue Wege der Musikerziehung des vorschulpflichtigen Kindes.* In: *Zs. f. Schulmusik* 2 (1929) H. 3, S. 55-59

Dithmar, R. (Hg.): *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik. Auf dem Weg in die Diktatur.* Neuwied u.a. 1993

Drath, T.: *Der Gesanglehrer und seine Methode. Ein Hülfsbuch für Präparanden und Candidaten des Schulamts, für Seminaristen und Lehrer beim Schul- und Privatgebrauch, zugleich auch eine Beigabe zu dem "Schulliederbuch" des Verfassers. Mit einem vollständigen Gesang-Elementarkursus auf harmonischer Basis und mit Abbildungen über den menschlichen Stimmorganismus.* Berlin 1865

Ehrenforth, K. H.: *Zur Neugewichtung der historischen und anthropologischen Perspektiven der Musikerziehung.* In: *Geschichte der Musikpädagogik.* Hg. v.

H.-C. Schmidt. Kassel 1986, S. 267-296 = *Handbuch der Musikpädagogik.* Hg. v. H.-C. Schmidt. Bd. 1

Eitner, R.: *Biographisch-bibliographisches Quellen-Lexikon der Musiker und Musikgelehrten christlicher Zeitrechnung bis Mitte des neunzehnten Jahrhunderts.* 11 Bände. 2. verb. Aufl. Graz 1959

Eitz, C.: *Die Schulgesangmethoden der Gegenwart.* Leipzig 1906

Elschenbroich, D.: *Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit.* 2. durchges. Aufl. Bensheim 1980

Engelmann: *Musik als Erziehungsmittel. (Mit Rücksicht auf einige Aufsätze in der musikal. Zeitung und in der pädagogischen Bibliothek).* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1805) (a) Nr. 40, Sp. 633-637

Engelmann: *Über den Aufsatz des Hrn. Hofrath GuthsMuths: Wollen alle Deutsche Musikanten werden.* In: *Bibliothek der Pädagogischen Literatur* 2 (1805) (b) May-Heft, S. 101-104

Erk, L.: *Methodischer Leitfaden für den Gesangunterricht in Volksschulen.* Crefeld 1834

Erk, L./Greef, W.: *Singvögelein. Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder für Schule, Haus und Leben.* 1. Heft. 47. Aufl. (3. verm. u. verb. Stereotyp-Ausgabe) Essen 1873. 2. Heft. 32. Aufl. (2. verm. u. verb. Stereotyp-Ausgabe) Essen 1872. 3. Heft. 23. Aufl. (2. verm. u. verb. Stereotyp-Ausgabe) Essen 1872. 4. Heft. 18. (Stereotyp-)Aufl. Essen 1873. 5. Heft. 11. (Stereotyp-)Aufl. Essen 1872. 6. Heft. 2. (Stereotyp-)Aufl. Essen 1870

Erk, L./Greef, W.: *Liederkranz. Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Schule, Haus und Leben.* 5. verb. und verm. Jubiläums-Ausgabe. 100. Aufl. Essen 1899

Ernst, H.-B.: *Zur Geschichte des Kinderlieds: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert.* Regensburg 1985 = *Regensburger Beiträge zur Musikwissenschaft.* Hg. v. W. Kirkendale. Bd. 8

Fichtner, O.: *Reform des Schulgesang-Unterrichts. Für alle Schulbehörden, Lehrer und Freunde des deutschen Volksgesanges.* Leipzig o.J. [1893]

Fink, G. W.: [Rezension:] *Hans Georg Nägeli: Anleitung zum Gebrauch des Schulgesangbuchs. Zürich, bei dem Verfasser. Schulgesangbuch oder 100 zweistimmige Lieder für die Heranbildung im Figuralgesang, stufenweise geordnet von Nägeli. - 50 Gesänge aus dem Nägelischen Choralwerk nebst einer Auswahl älterer Kirchenlieder aus dem Züricher Gesangbuche. Zürich, bei Nägeli.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XLII (1840) Nr. 16, Sp. 329-334

Fischer, E.: *Ueber Gesang und Gesang-Unterricht.* Berlin 1831

Fischer, J. G.: *Praktischer Leitfaden für Lehrer beim Gesangunterricht in Schulen. Ein Versuch, die Gesanglehre nach Noten - in entwickelnder (Pestalozzi'scher) Methode eben so möglichst zu vereinfachen, als fest zu begründen; ein practischer Beweis, daß das Singen nach Noten leichter und gründlicher gelehrt und gelernt werden kann, als das nach Ziffern; und ein Mittel, eine gründliche Einsicht in das gesammte melodische Tongebiet zu erlangen.* Glogau 1836

Fliedner, T. (Hg.): *Lieder-Buch für Kleinkinderschulen und die untern Klassen der Elementar-Schulen und Familien.* 7. Aufl. Kaiserswerth o.J. [um 1885]

Flitner, A./Hornstein, W.: *Kindheit und Jugend in gesellschaftlicher Betrachtung.* In: *Zs. f. Pädagogik* 10 (1964) H. 4, S. 311-339

Fölsing, J.: *Erziehungsstoffe oder Beiträge zu einer erfolgreichen Erziehung der zarten Kindheit, in leichten Gesängen, Spielen, Körperübungen, Gebeten, Sprüchen, Erzählungen und Gedichten, nebst pädagogischen Anmerkungen und Winken.* Darmstadt 1846

Fölsing, J.: *Der Gesang und sein Verhältnis zur Erziehung der Kindheit und Menschheit überhaupt.* In: *Euterpe* 8 (1848) Nr. 3, S. 41-49; Nr. 4, S. 57-63

Francke, A. H.: *Pädagogische Schriften.* Besorgt v. H. Lorenzen. Paderborn 1957 = *Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik*

Friedlaender, M.: *Das deutsche Lied im 18. Jahrhundert. Quellen und Studien.* 2 Bände. Zweiter unv. reprografischer Nachdruck der Ausgabe Stuttgart und Berlin 1902. Hildesheim 1970

Fröbel, F.: *Die Bildung der Kinder vor dem schulfähigen Alter und die Ausführung einer Bildungsanstalt zu Erziehern und Pflegern in dem angegebenen Alter, besonders die Bildung zu Lehrern an Kleinkinderschulen betreffend.* In: Friedrich Fröbel. *Ausgewählte Schriften.* Hg. v. E. Hoffmann. Erster Band: *Kleine Schriften und Briefe von 1809-1851.* Godesberg 1951 (a), S. 110-114 = *Pädagogische Texte.* Hg. v. W. Flitner

Fröbel, F.: *Die Menschenerziehung.* In: Friedrich Fröbel. *Ausgewählte Schriften.* Hg. v. E. Hoffmann. Zweiter Band. Berlin 1951 (b) = *Pädagogische Texte.* Hg. v. W. Flitner

Fröbel, F.: *Ausgewählte Schriften.* Hg. v. H. Heiland. Dritter Band: *Texte zur Vorschulerziehung und Spieltheorie.* Düsseldorf u. München 1974 = *Pädagogische Texte.* Hg. v. W. Flitner

Fröbel. F.: *Mutter-, Spiel- und Koselieder. Entworfenes und Gedrucktes aus Friedrich Fröbels Familienbuch.* Ausgewählt und eingeleitet von Helmut König. Berlin 1984

Fromm, E.: *Lieder- und Bewegungsspiele. Für das Pestalozzi-Froebel-Haus zu Berlin gesammelt, zusammengestellt und bearbeitet.* Leipzig o.J. [1904]

Fuchs, M.: *Pestalozzis ambivalentes Bild vom Kinde.* In: Oelkers, J. u. Osterwalder, F. (Hg.): *Pestalozzi - Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende.* Weinheim u. Basel 1995, S. 95-122

Galle, M.: *Musik im Kindergarten.* In: *Zs. f. Schulmusik* 3 (1930) H. 6, S. 121-122

Gast, K.: *Die Förderung des Schulgesanges durch den Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule.* Berlin 1909 = Sonderabdruck aus *Die Stimme*

Geis, C. M.: *Musik im Kindergarten.* In: *Zs. f. Schulmusik* 1 (1928) H. 3, S. 51-52

Gersbach, J.: *Anleitung zum Gebrauche der Singschule.* Karlsruhe 1833

*Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1700-1910.* Bearbeitet unter der Leitung von Peter Geils und Willi Gorzny. 160 Bände. München u.a. 1979-1987

Gläser, C.: *Musikalisches Schulgesangbuch, methodisch geordnet nach Natorps Anleitung zur Unterweisung im Singen, in zwei Kursen.* Erstes Bändchen. 2. verb. u. verm. Ausgabe Essen 1828. Zweites Bändchen. Essen 1826

Göbelbecker, L. F.: *Unterrichtspraxis im Sinne naturgemäßer Reformbestrebungen für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres und ihre theoretische Begründung vom Standpunkt der Kinderpsychologie.* 2 Teile. Wiesbaden 1904

Göpel, A.: *Der Wandel des Kinderliedes im 18. Jahrhundert.* Diss. Kiel 1935

Götsch, G.: *Kindertanz.* In: *Die Erziehung* (1928). Wiederabdruck in: Götsch, G.: *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges.* Band I: *Besinnung.* 2. Aufl. Wolfenbüttel 1953, S. 70-76

Gruhn, W.: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung.* Hofheim 1993

Günther, U.: *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches.* 2. erg. Aufl. Augsburg 1992 = *Forum Musikpädagogik.* Hg. v. R.-D. Kraemer. Bd. 5

Gundlach, W.: *Die Schulliederbücher von Ludwig Erk. Köln 1969 = Beiträge zur rheinischen Musikgeschichte.* Hg. v. der Arbeitsgemeinschaft für rheinische Musikgeschichte. Heft 82

Gundlach, W.: *Schulgesang im Spannungsfeld der Regulative. Zur Geschichte des Schulliedes im 19. Jahrhundert.* In: *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven.* Hg. v. H. G. Bastian u. D. Klöckner. Düsseldorf 1982, S. 57-66

Gusinde, A.: *Theoretisch-praktische Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts in Volksschulen und höheren Lehranstalten nach den Grundsätzen der Kunsterziehung, sowie unter Berücksichtigung der Forderungen des im Auftrage des Ministers bearbeiteten Lehrplans für Berliner Gemeindeschulen.* Berlin o.J. [1903]

Guthmann, F.: *Noch ein Wort über Erziehung für Musik.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* (1805) Nr. 52, Sp. 834-836

[GuthsMuths, J. C. F.] GM.: *Wollen alle Deutsche Musikanten werden?* In: *Bibliothek der pädagogischen Literatur* (November 1804), S. 295-299

Hammel, H.: *Die Schulmusik in der Weimarer Republik: politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren.* Stuttgart 1990

Hartlaub, G. F.: *"Der Genius im Kinde".* In: *Volksbildungsarchiv* 8 (1921), S. 124-127

Hassan, I. I.: *Die Welt- und Kunstanschauung Hans Georg Nägelis mit besonderer Berücksichtigung der Musik.* Diss. Zürich 1947

Hastung, W./Löbmann, H.: *Singen und Klingen. Liederbuch für Lyzeen und höhere Mädchenschulen. Erster Teil (Sexta und Quinta) mit einer Gesanglehre.* Berlin 1926

Hatzfeld, J.: *Das deutsche Volkslied nach dem Kriege.* In: *Soziale Kultur* 36 (1916) H. 8/9, S. 441-458

Heinrichs, H./Pfusch, E. (Hg.): *Frisch gesungen.* 3 Teile. Hannover u. Berlin 1911

Heise, W.: *Musikunterricht im 19. Jahrhundert - Ideen und Realitäten.* In: *Geschichte der Musikpädagogik.* Hg. v. H.-C. Schmidt. Kassel 1986, S. 31-84 = *Handbuch der Musikpädagogik.* Hg. v. H.-C. Schmidt. Bd. 1

Helm, J.: *Das Singen.* In: *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.* Hg. v. W. Rein u.a. Band VIII. Dresden 1885, S. 180-219

Helm, J.: *Die Entwickelung des Gesangunterrichts. In: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts.* Hg. v. C. Kehr. Vierter Band: *Geschichte des Unterrichts in den technischen Fertigkeiten in der Volksschule.* Hg. v. C. Hey u.a. 2. Aufl. Gotha 1889, S. 205-256

Hentschel, E.: *Ein Beitrag zur Methodik des Gesangunterrichts.* In: *Der Volksschullehrer* II (1825) H. 1, S. 84-130

Hentschel, E.: *Der Gesangunterricht und das formale Prinzip.* In: *Euterpe* 1 (1841) (a) Nr. 1, S. 3-10

[Hentschel, E.] E. H.: *Der Choralgesang, als Unterrichtsgegenstand der Volksschule.* In: *Euterpe* 1 (1841) (b) Nr. 2, S. 17-27

[Hentschel, E.] E. H.: *Georg Schneider's Ansichten über Gesangunterricht, nebst einigen Bemerkungen von E. Hentschel.* In: *Euterpe* 4 (1844) Nr. 7, S. 117-120

[Hentschel, E.] E. H.: *Ein Normal-Liederstoff für den Gesangunterricht in der Volksschule.* In: *Euterpe* 6 (1846) Nr. 1, S. 1-6; Nr. 3, S. 33-39

Hentschel, E.: *Der Unterricht im Singen.* In: *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer.* Hg. v. A. Diesterweg. 4. verb. und in der Literatur fortgeführte Aufl. Essen 1850, S. 559-671

Hentschel, E.: *Liederhain.* Erstes Heft. 19. Aufl. Leipzig 1864. Zweites Heft. 13. Aufl. Leipzig 1864

Hentschel, E. (Hg.): *Kinderharfe. Vorstufe zu Hentschels "Liederhain". 58 auserwählte Lieder teils ernsten teils heitern Inhalts für Knaben und Mädchen von 5-9 Jahren. Zum Gebrauche in Volksschulen sowie im häuslichen Kreise.* 26. Aufl. Leipzig 1906

Hentschel, M.: *Zwei experimentelle Untersuchungen an Kindern aus dem Gebiete der Tonpsychologie.* In: *Zs. f. angew. Psychol.* 7 (1913), S. 55-69; S. 211-222

Herder, J. G.: *Volkslieder.* Nachdruck der Erstausgabe in einem Band. Hildesheim u. New York 1981

Hering, C. G.: *Neue praktische Singschule für Kinder, nach einer leichten Lehrart bearbeitet und als Beytrag zur Vermehrung häuslicher Freuden für Eltern und Erzieher.* 4 Bände. Leipzig 1808-1809

Hering, C. G.: *Gesanglehre für Volksschulen.* Leipzig 1820

Hering, C. G.: *Musikalisches Volksschulengesangbuch.* Leipzig 1821. Zweite Abtheilung. Leipzig 1824 = *Der erste Lehrmeister. Ein Inbegriff des Nöthigsten und Gemeinnützigsten für den ersten Unterricht von mehrern Verfassern.* Vier und zwanzigster Theil

Herrlitz, H.-G. u.a.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung.* Weinheim u. München 1993

Hetzer, H.: *Musik im Leben des Kindes.* In: *Die Singgemeinde* 8 (1931) H. 5, S. 129-135

Hetzer, H./Ameln, K.: *Lied und Musik im Kinderleben.* Kassel 1933 = Sonderdruck aus dem 9. Jahrgang der *Singgemeinde* 1932/33. Hg. v. K. Ameln

Heubach, J.: *Die Bedeutung des geistlichen Liedes für die christliche Jugendunterweisung nach Joh. Amos Comenius.* In: *Theol. Zs. der theol. Fak. der Univ. Basel* 13 (1957) H. 4, S. 285-297

Heuler, R.: *Der Gesangunterricht in den unteren Klassen der Volksschule als Grundlage einer fortschrittlichen musikalischen Jugend- und Volkserziehung.* Würzburg 1908

Hientzsch, J. G.: *Über den Musikunterricht, besonders im Gesange, auf Gymnasien und Universitäten, nebst Vorschlägen zu einer zeitgemäßen Einrichtung derselben, sowie nebenbei über Choralisten-Institute, kirchliche Sänger-Chöre und andere Singe-Vereine oder Sing-Academien; für alle die, welche lehrend oder leitend das Musikwesen in den genannten Anstalten oder Instituten zu fördern haben.* Breslau 1827

Hientzsch, J. G.: *Der Gesang-Unterricht in Schulen.* In: *Eutonia* Bd. 1 (1929) H. 1, S. 42-49; H. 3, S. 203-222; Bd. 2 (1829) H.3, S. 210-231; Bd. 3 (1830) H. 3, S. 129-143

[Hientzsch, J. G.]: *Kritischer Bericht über Gesanglehren und Gesangstoff für Schulen und Kirchen.* In: *Eutonia* Bd. 6 (1832) (a) H. 1, S. 41-67

[Hientzsch, J. G.]: *Kritischer Bericht über Anweisung zum Singen.* In: *Eutonia* Bd. 7 (1832) (b) H. 1, S. 229-239

[Hientzsch, J. G.] H.: *Zweiter Cursus des Gesangunterrichts in Volksschulen.* In: *Eutonia* Bd. 7 (1832) H. 2, S. 136-156; Bd. 8 (1833) H. 2, S. 143-160; Bd. 9 (1835) H. 2, S. 169-190

Hientzsch, J. G.: *Methodische Anleitung zu einem möglichst natur- und kunstgemässen Unterrichte im Singen zunächst für Lehrer in Schulen, dann auch für Eltern und andere erziehende Personen. Erster Lehrgang.* Breslau 1836

Hiller, J. A.: *Lieder für Kinder, vermehrte Auflage. Mit neuen Melodieen.* Leipzig 1769

Hiller, J. A.: *Anweisung zum musikalisch zierlichen Gesang, mit hinlänglichen Exempeln erläutert.* Leipzig 1780

Hiller, J. A.: *Sammlung der Lieder aus dem Kinderfreunde, die noch nicht componirt waren, mit neuen Melodien.* Leipzig 1782

Hiller, J. A.: *Kurze und erleichterte Anweisung zum Singen, für Schulen in Städten und Dörfern.* Leipzig 1792

Hiller, J. A.: *Anweisung zum musikalisch richtigen Gesang, mit hinlänglichen Exempeln erläutert.* 3. Aufl. Leipzig 1809

Hinze, W.: *Die Musikbildungsschule in Braunschweig.* In: *Neue Zeitschrift für Musik* 60 (1864) II Nr. 34, S. 296-297; Nr. 35, S. 302-303

Hörmann, S./Nolte, E.: *Wie es damals war: Lied und Singen in der Elementarschule des 19. Jahrhunderts.* In: *Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas. Kongreßbericht der 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992.* Hg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusiker v. D. Zimmerschied. Mainz 1993, S. 123-137

Hofmann: *Singen.* In: *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen.* Hg. v. W. Rein u.a. Bd. V. Dresden 1882, S. 151-171

Hohmann, C. H.: *Praktischer Lehrgang des Gesang-Unterrichts in Volksschulen.* 3 Teile. 4. verb. Aufl. Nürnberg 1842 (1839)

Hoppe, W.: *Anweisung zum Gesangunterricht für Lehrer in Volksschulen.* Königsberg 1829

Hoppe, W.: *Leitfaden zum Gesangunterricht in Volksschulen.* Insterburg 1852 (a)

Hoppe, W.: *Singfibel.* Insterburg 1852 (b)

[Hoppenstedt, A. L.]: *Lieder für Volksschulen.* Hannover 1793

[Hoppenstedt, A. L.]: *Praktische Anweisung zum Gebrauch der Lieder in Volksschulen.* Hannover 1803

[Hoppenstedt, A. L. (Hg.)]: *Melodien zu den Liedern für Volksschulen.* Erster Theil. Dritte Ausgabe, ganz umgearbeitet und sehr vermehrt von Friedrich Burchard Beneken. Hannover 1809

[Hoppenstedt, A. L. (Hg.)]: *Melodien zu den Liedern für Volksschulen, componirt von Heinrich Wegener.* Zweiter Theil. Hannover 1819

Horstig, C. G.: *Kinder-Lieder und Melodien.* Leipzig 1798 (a)

Horstig, C. G.: *Vorschläge zur besseren Einrichtung der Singschulen in Deutschland.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* I (1798) (b) Nr. 11, Sp. 166-174; Nr. 12, Sp. 183-189; Nr. 13, Sp. 197-201; Nr. 14, Sp. 214-220

Horstig, C. G.: *Etwas über den guten Unterricht in den Anfangsgründen.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* I (1799) Nr. 29, Sp. 449-454

Horstig, C. G.: *Laßt den Musikus doch selbst sprechen!* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* III (1801) Nr. 39, Sp. 645-648

Horstig, C. G.: *Erster Musikunterricht.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* IX (1806) Nr. 8, Sp. 113-117; Nr. 34, Sp. 545-548

Horstig, C. G.: *Die Elemente des Gesanges.* In: *Cäcilia* 10 (1829) 37. Heft, S. 209-224

Hundoegger, A.: *Leitfaden der Tonika-Do-Methode für den Schulgebrauch.* Nach dem Englischen bearbeitet und mit deutschen Liedern versehen. Hannover 1908

Jacob: *Ueber Gesang beim Anfange und Schlusse des Schulunterrichts.* In: *Euterpe* 2 (1842) Nr. 5 , S. 68-70

Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre.* Hg. v. T. Dietrich. Bad Heilbrunn/Obb. 1963 = *Klinkhardts Pädagogische Quellentexte*

Jöde, F.: *Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule.* Wolfenbüttel 1919

Jöde, F. (Hg.): *Der Musikant.* Lieder für die Schule. 1. Heft. Wolfenbüttel 1922. 2. Heft. 8. - 10. Tausend Wolfenbüttel 1924. 3. Heft. Endgültige Fassung Wolfenbüttel 1925. 4. Heft. Endgültige Fassung Wolfenbüttel 1924. 5. Heft. 41. - 50. Tausend Wolfenbüttel 1928. 6. Heft. Wolfenbüttel 1922

Jöde, F.: *Unser Musikleben. Absage und Beginn.* Wolfenbüttel 1923

Jöde, F.: *Elementarlehre der Musik. Gegeben als Anweisung im Notensingen.* I. Teil. Wolfenbüttel 1927 = *Handbücher für Musikerziehung.* Hg. v. F. Jöde. Bd. 3

Jöde, F.: *Vom Sinn der Musik in der Volksschule.* In: *Zs. f. Schulmusik* 1 (1928) H. 3, S. 49-50

Jöde, F.: *Kind und Musik. Eine Einführung.* Berlin o.J. [1930]

Jöde, F.: *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend.* Neuaufl. Wolfenbüttel 1962

Jungmair, U. E.: *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis.* Mainz 1992

Kaiser, H. J. u.a. (Hg.): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik.* Mainz 1993

Kehr, C.: *Der Gesangunterricht.* In: Kehr, C.: *Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen.* 10. verb. Aufl. Gotha 1892, S. 374 ff. Nachdruck in: *Quellentexte zur Musikpädagogik.* Hg. v. W. Heise u.a. Regensburg 1973, S. 107-122

Kestenberg, L.: *Musikerziehung und Musikpflege.* Leipzig 1921

Kestenberg, L.: *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk.* 1923. Nachdruck in: Braun, G.: *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falk'schen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform.* Kassel u. Basel 1957, Anlage 11, S. 127-141

Key, E.: *Das Jahrhundert des Kindes.* 2. Aufl. Berlin 1902

Kirschner, J. A.: *Elementarische Gesangbildungslehre oder die Kunst, in möglichst kurzer Zeit Kinder singen und treffen zu lehren, nach der bildenden Methode aus dem ersten Cursus der neuesten Stephanischen Denkrechenlehre mit besonderer Rücksicht auf Volksschulen entwickelt.* O.O. [Ilmenau] 1816

Klein, J. J.: *Vorschläge zur Verbesserung der gewöhnlichen Singschulen in Deutschland.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* I (1799) Nr. 30, Sp. 465-471

Kliewer, H.-J.: *Kindergedicht.* In: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur.* Hg. v. K. Doderer. Zweiter Band. Erarbeitet im Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main. Weinheim u. Basel 1977, S. 187-189

Klusen, E.: *Aspekte der Kinderliedforschung.* In: *Musica* 38 (1984) H. 5, S. 438-443

Koch, J. F. W.: *Gesanglehre. Ein Hülfsmittel für Elementarschullehrer, durch eine einfachere Bezeichnungsart und Lehrmethode und durch eine zweckmäßige Sammlung von Singstücken einen reinen mehrstimmigen Volksgesang zu bilden.* Erstes Heft. Magdeburg 1814

Koch, J. F. W.: *Warum soll der Gesang in unseren Volkschulen nicht nach Noten, sondern nach Ziffern gelehrt werden? und wie sind diese zweckmäßig zu bezeichnen? Ein Bericht und ein Gutachten über beide Fragen.* Magdeburg 1817

König, A.: *Die Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern.* In: *Die Kinderfehler. Zs. f. Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der päd. Pathologie* 8 (1903), S. 49-61; S. 97-110

König, A.: *Der Gesangunterricht.* Ansbach 1915 = *Die Praxis der Volksschule. Präparationswerk für sämtliche Unterrichtsfächer.* Hg. v. mehreren hervorragenden Schulmännern. Bd. 5

Kramer, W.: *Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert.* Wolfenbüttel 1990 = *Schriften zur Musikpädagogik.* Hg. v. H. Hopf u. H. Rauhe. Bd. 15

Kraner, F.: *Was singen unsere Kinder? Ein Beitrag zur Kritik unserer Liedtexte.* In: *Neue Bahnen* (1905/06), S. 56-73

Kraus, E.: *Wege der Erneuerung der Schulmusikerziehung seit 1900.* Diss. Innsbruck 1957

Kraus, E.: *Das deutsche Schulliederbuch seit 1900.* In: *Musik im Unterricht* 56 (1965) H.5, S. 151-156

Krause, E.: *Zur Geschichte der Methodik des Gesangunterrichtes in der Volksschule. In: Sprechen - Singen - Musik. Grund- und Zeitfragen aus der Stimmkunde, der Musiktheorie und der musikalischen Jugend- und Volkserziehung.* Hg. v. R. Wicke. Leipzig 1914, S. 247-266

Kretzschmar, H.: *Musikalische Zeitfragen. Zehn Vorträge.* Volksausgabe Leipzig o.J. [1906]

Kretzschmar, H.: *Ein englisches Aktenstück über den deutschen Schulgesang.* 1881. In: Kretzschmar, H.: *Gesammelte Aufsätze über Musik und anderes aus dem Grenzboten.* Hg. v. A. Heuß. Leipzig 1910, S. 45-66

Kübler, G. F.: *Anleitung zum Gesang-Unterrichte in Schulen. Nebst einem Anhange von 55 zwei- und dreistimmigen Gesängen.* 2. durchges. Aufl. Stuttgart 1826

Kühn, W.: *Moderne Pädagogik und Gesangunterricht.* In: *Die Stimme* 10 (1915/16) H. 12, S. 326-330

Kühn, W.: *Die Lehre von den Tonvorstellungen und ihre Anwendung im Elementarmusikunterricht.* In: *Zs. f. Musikwiss.* 1 (1918/19) H. 7, S. 414-422

Kühn, W.: *Schulmusik. Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Grundlage des Arbeitsprinzips, der Produktivität und der Hermeneutik.* Leipzig 1923, S. 8 ff. Nachdruck in: Kramer, W. (Hg.): *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Von den Elementen des Gesanges zur elementaren Musikerziehung.* Regensburg 1981, S. 182-185

Kürth, B.: *Das deutsche Kinderlied des 19. Jahrhunderts (1800-1850).* Diss. Halle 1955

Kumm, F. A.: *Zur Reform des Schulgesangunterrichtes.* Berlin o.J. [1907]

Kumm, F. A.: *Die Gesangstunde. Eine Anweisung zur Erteilung des Gesangunterrichts in Schulen aller Art.* 2. gänzlich umgearb. Aufl. Berlin 1918

Kurz, J.: *Die musikpädagogischen Intentionen Friedrich Fröbels. Ein Beitrag zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungsideen.* Diss. Frankfurt 1984

Lang, H. u.a.: *Was unsere Kinder singen. Eine Sammlung der heimatlichen Kinderlieder.* Neu-Ausgabe Mainz o.J.

Lang, P.: *Zur Kritik des heutigen Volksschulgesang-Unterrichts.* In: *Allgemeine deutsche Schulgesangreform* (1912), S. 103-104; S. 115-116; S. 123-126; S. 129-132; S. 137-140

Lange, O.: *Die Musik als Unterrichtsgegenstand in Schulen neben den wissenschaftlichen Lehrzweigen. Ein Beitrag zum Unterrichtswesen.* Berlin 1841

Lange, R.: *Der deutsche Schulgesang seit fünfzig Jahren. Ein Beitrag zur Schulbuchliteratur.* Berlin 1867

Langeveld, M. J.: *Studien zur Anthropologie des Kindes.* Tübingen 1965 = *Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie.* Hg. v. O. F. Bollnow u.a. Bd. 1

Lechner, A.: *Ein froher Weg ins Reich der Töne. Anleitung zur musikalischen Erziehung in Schule und Haus.* Erster Band: *1. und 2. Schuljahr.* 2. umgearb. Aufl. Wien 1949

Lehmann, G.: *Welche Form des mehrstimmigen Chorals ist für den Kinderchor die berechtigte?* In: *Euterpe* 24 (1865) Nr. 7, S. 118-120

Lemmermann, H.: *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918.* Band 1: *Darstellung.* Band 2: *Dokumentation.* Lilienthal u. Bremen 1984

Lindner, F. W.: *Ueber den Gesang in der Bürgerschule zu Leipzig.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VIII (1805) Nr. 10, Sp. 147-158; Nr. 11, Sp. 161-173

Lindner, F. W.: *Was ist bis jetzt für die Gesangs-Bildung geschehen? Historisch-kritisch beantwortet.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XIII (1811) Nr. 1, Sp. 3-8; Nr. 2, Sp. 17-23; Nr. 3, Sp. 33-43; Nr. 4, Sp. 49-59

Lindner, F. W.: *Musikalischer Jugendfreund oder instructive Sammlung von Gesängen für die Jugend gebildeter Stände, sowohl für Schulen und Institute, als auch für den häuslichen Kreis geeignet.* Erstes Heft. 4. verb. Aufl. Leipzig o.J. [1817]. Drittes Heft. 3. verb. Aufl. Leipzig o. J. [1820]

Locke, J.: *Gedanken über Erziehung.* Übersetzt u. hg. v. H. Wohlers. Bad Heilbrunn/Obb. 1962 = *Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.* Hg. v. T. Dietrich u. A. Reble

Löbmann, H.: *Die Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli in ihrem Zusammenhang mit der Ästhetik, der Geschichte der Pädagogik und der Musik. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik.* Diss. Leipzig 1908

Löbmann, H.: *Der Schulgesang. Eine Gesanglehre für Schulen aller Art unter Berücksichtigung einfacher Schulverhältnisse.* Leipzig 1914 (a) = *Lebensvoller Unterricht. Eine neue Sammlung von Handbüchern für den Unterricht im Auftrage der "Literatur-Gesellschaft Neue Bahnen".* Hg. v. F. Lindemann u. R. Schulze. Bd. 3

Löbmann, H.: *Schulgesang und Kunstgesang.* In: *Sprechen - Singen - Musik. Grund- und Zeitfragen aus der Stimmkunde, der Musiktheorie und der musikalischen Jugend- und Volkserziehung.* Hg. v. R. Wicke. Leipzig 1914 (b), S. 50-56

Löbmann, H.: *Volkslied und musikalische Volkserziehung. Ein Um- und Ausblick.* Leipzig 1916

Lorenz, R.: *Musikpädagogik in den ersten 30 Jahren des 19. Jahrhunderts am Beispiel Carl Gottlieb Herings.* Mainz 1988 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 26

Lorenz, R.: *Wollen alle Deutsche Musikanten werden?* In: *Musica* 46 (1992) H. 6, S. 351-354

Lorenzen, H. (Hg.): *Die Kunsterziehungsbewegung.* Bad Heilbrunn/Obb. 1966 = *Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.* Hg. v. T. Dietrich u.a.

Lütjen, H.: *Welche Anforderungen sind an ein Schulliederbuch zu stellen? (Zugleich ein Beitrag zur Methodik des Notensingens).* In: *Die Stimme* 8 (1913/14) H. 3, S. 69-75; H. 4, S. 110-114

[Maier]: *Versuch einer elementarischen Gesanglehre für Volksschulen. Nach Pestalozzi.* Rotweil o.J. [1810]

[Maier]: *Zwanzig Singstüke als Uibungsbeispiele zur Rotweil'schen Gesanglehre.* Rotweil 1811

Mainzer, J.: *Singschule für Kinder.* Mainz u. Antwerpen o. J. [1837]

Markmiller, F.: *Aufklärung durch Schulgesang. Die neue Gattung "Schullied" zu Anfang des 19. Jahrhunderts.* In: *Jahrbuch für Volkskunde* 12 (1989), S. 190-211

Martin, W.: *Studien zur Musikpädagogik der Weimarer Republik. Ansätze einer Theorie des Musiklernens bei W. Kühn, F. Reuter, G. Schünemann und R. Wicke.* Mainz 1982 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 19

Marx, A. B.: *Die Kunst des Gesanges.* Berlin 1826

Meissner, H.: *Beitrag zur Entwicklung des "musikalischen Sinnes" beim Kind während des schulpflichtigen Alters.* In: *Die Stimme* 9 (1915) H. 7, S. 156-162; H. 8, S. 184-189; H. 9, S. 227-231; H. 10, S. 248-256; H. 11, S. 274-288; H. 12, S. 305-317

Michaelis, C. F.: *Einige Gedanken über die Vortheile der frühen musikalischen Bildung.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1804) Nr. 8, Sp. 117-126

Michaelis, C. F.: *Ueber die Prüfung der musikalischen Fähigkeiten.* In: *Berlinisch Musikalische Zeitung.* Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin u. Oranienburg 1805-1806. Hildesheim 1962 (*Berlinisch Musikalische Zeitung* 1 (1805) (a) Nr. 56, S. 222; Nr. 57, S. 223-226; Nr. 58, S. 227-230)

Michaelis, C. F.: *Ueber einen Aufsatz mit der Ueberschrift: Wollen alle Deutsche Musikanten werden?* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1805) (b) Nr. 15, Sp. 229-237

Moissl, G.: *Friedrich Fröbel und die Musikerziehung.* In: *Musikerziehung* 6 (1952) H. 1, S. 41-44

Motte-Haber, H. de la: *Handbuch der Musikpsychologie.* Laaber 1985

[Müller, E. J.] E. J. M.: *Musik und Familie. (Von der Erziehung des kleinen Kindes).* In: *Musik im Leben* I (1925) H. 9, S. 125-126

Müller, E. J.: *Kind und Musik.* In: *Musik im Leben* III (1927) H. 11, S. 153-156

Müller, M.: *Kinderlied - Kinderspiel. Neue Spiele und Lieder nebst einer Sammlung beliebter Spiele, Gedichte, Rätsel, Festspiele zu kleineren Aufführungen usw. und einer Zusammenstellung von Frei- und Ordnungsübungen. Für das Haus, den Kindergarten und die Elementarklasse.* 3. sehr verm. Aufl. Leipzig u. Frankfurt o.J. [1909]

Münch, A.: *Die Musik in Schule und Haus.* 2 Teile. Leipzig u. Berlin 1907

Münch, A.: *Die Liedbehandlung auf allen Stufen.* In: *Monatsschrift für Schulgesang* 3 (1908/09), S. 39-43; S. 59-65

Münch, A.: *Der Gesangunterricht auf der Unterstufe erteilt im Sinne der Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens.* Essen 1913

Nägeli, H. G.: *Die Pestalozzische Gesangbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde.* In: *Wochenschrift für Menschenbildung* Bd. 3 (1809) H. 1, S. 3-54

Nägeli, H. G.: *Einhundert zweystimmige Lieder als der erste harmonische Elementar-Gesang für die Schule.* Neue, umgeänderte, verm. u. stufenweise geordnete Ausgabe der zweystimmigen Lieder in sechs Heften. Zürich o.J. [1833]

Nägeli, H. G.: *Gesangbildungswesen in der Schweiz.* I. *Die Kunst im Leben.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVI (1834) Nr. 21, Sp. 341-344; II. *Die absolute Methode.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVI (1834) Nr. 27, Sp. 441-445; III. *Das Verhältnis der neuen Methode zur alten.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVI (1834) Nr. 31, Sp. 505-510; IV. *Der erste Singstoff in der Schule.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVI (1834) Nr. 32, Sp. 521-526; V. *Simplification und Amplification des Liederstyls.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVI (1834) Nr. 37, Sp. 605-610; VI. *Der Chorsingstoff.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVI (1834) Nr. 45, Sp. 753-758; VII. *Die specialisirten Kunstgattungen.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVII (1835) Nr. 4, Sp. 53-58; VIII. *Der mehr als vierstimmige Chorgesang.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXVII (1835) Nr. 14, Sp. 225-230

Nägeli, H. G.: *Die Individual-Bildung. Sieben Aufsätze über Solo-Gesangbildung.* Zürich u. Freiburg 1978 = *Schriftenreihe der Stiftung von Schnyder von Wartensee.* Hg. v. der Stiftung von Schnyder von Wartensee. Bd. 53

Nägeli, H. G.: *Vorlesungen über Musik mit Berücksichtigung der Dilettanten.* Nachdruck Darmstadt 1983

Natorp, B. C. L. (Hg.): *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde.* 3 Bände. Duisburg u. Essen 1811-1816

Natorp, B. C. L.: *Lehrbüchlein der Singkunst. Für die Jugend in Volksschulen.* 2. Aufl. Essen u. Duisburg 1819

Natorp, B. C. L.: *Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen.* I. *Leitfaden für den ersten Cursus.* Reprint der 5. Aufl. Essen 1837. Frankfurt 1983. Hg. u. eingeleitet v. R. Schmitt-Thomas = *MPZ Quellen*

*Schriften* 16, Teilband 1. II. *Leitfaden für den zweyten Cursus.* 2. Aufl. Essen 1834

[Nauenburg, G.] G. Nnbrg.: *Kritische Bemerkungen über Methodik des Gesangunterrichts.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXI (1829) Nr. 50, Sp. 813-819; Nr. 51, Sp. 836-839

Nauenburg, G.: [Rezension:] *Ueber Gesang und Gesang-Unterricht; von Dr. Fischer, Professor und Lehrer des Gesanges am lateinischen Gymnasium zum grauen Kloster. Berlin, bey Ludwig Oehmige, 1831.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XXXIII (1831) Nr. 44, Sp. 717-724

Nestele, A.: *Die musikalische Produktion im Kindesalter.* In: *Zs. f. angew. Psychol.* (1930) Beiheft 52, S. 1-198

Niehusen, H.: *Musik für unsere Kleinen.* Berlin 1906

Niehusen, H.: *Wer singt mit? Liedersammlung für's junge Volk.* Hamburg 1909

Niemöller, K. W.: *Untersuchungen zu Musikpflege und Musikunterricht an den deutschen Lateinschulen vom ausgehenden Mittelalter bis um 1600.* Regensburg 1968 = *Kölner Beiträge zur Musikforschung.* Hg. v. K. G. Fellerer. Band LIV

Niethammer, A.: Fröbel. *Die Bedeutung der Musikerziehung im Vorschul- und Grundschulalter.* In: *Zs. f. Musikpäd.* 7 (1982) H. 19, S. 39-50

Noll, G.: *Untersuchungen über die musikerzieherische Bedeutung Jean-Jacques Rousseaus und seiner Ideen - Allgemeiner Überblick und spezielle Darstellung seiner Ziffernschrift als Anfang einer modernen Musikmethodik - Ein Beitrag zu ihrer Geschichte.* Diss. Berlin 1960

Noll, G.: *Bibliographie zur Geschichte der Musikpädagogik.* In: *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik.* Hg. v. S. Abel-Struth. Mainz 1973, S. 114-152 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 9

Nolte, E.: *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Do-*

*kumentation.* Mainz 1975 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 3

Nolte, E.: *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule.* Paderborn 1982 = *Beiträge zur Schulmusik.* Hg. von H. Große-Jäger u.a. Bd. 2

Nolte, E.: *Erziehungsziele des schulischen Gesangunterrichts im 19. Jahrhundert.* In: *Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 1984 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik.* Hg. v. E. Nolte. Mainz 1986, S. 80-93 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth u.a. Beiheft 1

Nopitsch, C. F. W.: *Versuch eines Elementarbuchs der Singkunst; vor Trivial und Normalschulen sistematisch entworfen.* Nördlingen 1784

Palm, A.: *Ein musikpädagogisches Dokument aus der Pestalozzizeit. Nina d'Aubigny von Engelbrunners Briefe an Natalie über den Gesang.* In: *Üben und Musizieren* 6 (1989) H. 1, S. 18-25

Paul, H. O.: *Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart.* Saarbrücken 1973

Pestalozzi, J. H.: *Mutter und Kind. Eine Abhandlung in Briefen über die Erziehung kleiner Kinder.* Hg. v. H. Lohner u. W. Schohaus. Zürich u. Leipzig o.J. [1924] = *Bücher zum Schweizerischen Erziehungswesen.* Hg. v. W. Schohaus

Pestalozzi, J. H.: *Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzi's.* In: *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Schriften aus der Zeit von 1799-1801.* Bearb. v. H. Schönebaum u. K. Schreinert. Berlin u. Leipzig 1932, S. 101-123 = *Pestalozzi. Sämtliche Werke.* Hg. v. A. Buchenau u.a. Bd. 13

Pestalozzi, J. H.: *Erklerung über die Grundseze und Mittel meiner Methode sowie über ihren Erfolg.* In: *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Schriften aus der Zeit von 1803-1804.* Bearb. v. W. Feilchenfeld u. H. Schönebaum. Berlin u. Leipzig 1935 (a), S. 229-262 = *Pestalozzi. Sämtliche Werke.* Hg. v. A. Buchenau u.a. Bd. 16

Pestalozzi, J. H.: *Fragment über die Grundlagen der Bildung.* In: *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Schriften aus der Zeit von 1803-1804.* Bearb. v. W. Feilchenfeld u. H. Schönebaum. Berlin u. Leipzig 1935 (b), S. 5-6 = *Pestalozzi. Sämtliche Werke.* Hg. v. A. Buchenau u.a. Bd. 16

Pestalozzi, J. H.: *Ausgewählte Schriften.* Hg. v. W. Flitner. Durchges. Aufl. Frankfurt u.a. 1983

Pestalozzi, J. H.: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten; in Briefen.* Berlin o.J.

Pfannenstiel, E.: *Die Lehrweise des Musikanten. Eine kleine Musiklehre für die Schule.* Teil I. Wolfenbüttel u. Berlin 1929

Pfeffer, M.: *Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915.* Mainz 1992 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Begründet v. S. Abel-Struth. Bd. 29

Pfeiffer, M. T./Nägeli, H. G.: *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli. Erste Hauptabtheilung der vollständigen und ausführlichen Gesangschule mit drey Beylagen ein-, zwey- und dreystimmiger Gesänge.* Zürich 1810

Pfeiffer, M. T./Nägeli, H. G.: *Chorgesangschule. Zweyte Hauptabtheilung der vollständigen und ausführlichen Gesangschule, mit mehrern Beylagen.* Zürich 1821

Pflüger, J. G. F.: *Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen.* Leipzig 1853

Platzhoff, E.: *Zur Belebung des Volksgesanges.* In: *Der Kunstwart* 13 (1899/1900) H. 14, S. 84-85

Pöhler, A.: *Unser Klassenlied.* In: *Sprechen - Singen - Musik. Grund- und Zeitfragen aus der Stimmkunde, der Musiktheorie und der musikalischen Jugend- und Volkserziehung.* Hg. v. R. Wicke. Leipzig 1914, S. 220-207

Pöhler, A.: *Selbsttätigkeit im Gesangunterrichte. Ein Beitrag zum Ausbau der Arbeitsschule.* In: *Archiv für Pädagogik* IV (1915) H. 2, S. 61-66

Postman, N.: *Das Verschwinden der Kindheit.* Frankfurt 1987

Preußner, E.: *Die bürgerliche Musikkultur. Ein Beitrag zur deutschen Musikgeschichte des 18. Jahrhunderts.* 2. Aufl. Kassel u. Basel 1950

Preußner, E.: *Allgemeine Musikerziehung.* 3. Aufl. Wilhelmshaven 1974. Unv. Nachdruck der 2. Aufl. Heidelberg 1959 (1. Aufl. 1929 unter dem Titel *Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik*) = *Musikpädagogische Bibliothek.* Begründet v. L. Kestenberg. Fortgeführt v. E. Preußner. Jetzt fortgesetzt v. W. Kolneder. Bd. 1

Prümers, A.: *Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied.* Langensalza 1908 = *Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.* Hg. v. F. Mann. 332. Heft

Radloff, J.: *Nägeli als Musikpädagoge.* Diss. Würzburg o.J. [1921]

Ramann, L.: *Die Musik als Gegenstand des Unterrichts und der Erziehung. Vorträge zur Begründung einer allgemein-musikalischen Pädagogik. Für Künstler, Pädagogen und Musikfreunde. Gehalten im Winter 1866/67 an der Ramann-Volkmann'schen Musikschule zu Nürnberg.* Leipzig 1868

Rauh, H. u.a.: *Kindheit.* In: *Wörterbuch der Pädagogik.* Zweiter Band. Hg. v. Willmann-Institut München - Wien unter Leitung v. H. Rombach. Freiburg 1977, S. 147-154

Rauhe, H. u.a. (Hg.): *Lieder aus Deutschland.* Niedernhausen/Ts. 1990

Reble, A.: *Geschichte der Pädagogik.* 17. durchges. u. überarb. Aufl. Stuttgart 1993

Reichardt, J. F.: *Lieder für Kinder aus Campes Kinderbibliothek mit Melodieen, bey dem Klavier zu singen.* Erster Theil. Hamburg 1781. Vierter Theil. Braunschweig 1790

Reichardt, J. F.: *Ueber die Anwendung der Musik bey der frühen Erziehung.* In: *Musikalisches Kunstmagazin.* Erster Band. Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1782-1791. Darmstadt 1969, S. 175-176

Reichardt, J. F.: *Wiegenlieder für gute deutsche Mütter.* Leipzig o.J. [1798]

Reichardt, J. F.: *Lieder für die Jugend.* Leipzig 1799

Reinfandt, K.-H.: *Zur Didaktik des Singens in Gesanglehren des 19. Jahrhunderts.* In: *Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung.* Hg. v. R.-D. Kraemer. Mainz 1991, S. 334-341

Reuter, F.: *Musikpädagogik in Grundzügen.* Leipzig 1926

Riemer, O.: *Einführung in die Geschichte der Musikerziehung.* 3. Aufl. Wilhelmshaven 1983 = *Taschenbücher zur Musikwissenschaft.* Hg. v. R. Schaal. Bd. 4

Rode, T.: *Der Schulgesangunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte desselben mit Angaben über Methode und Lehrplan.* Berlin 1878 = Separatdruck aus *Neue Berliner Musikzeitung*

Roeder, K.: *Unterrichtslehre des Volksschulgesanges.* Leipzig 1906

Roeder, K.: *Vorbereitungen auf die Gesangstunde. Anleitung zur fruchtbringenden Behandlung der Volkslieder.* 2. Aufl. Berlin 1911

Rögely, F.: *Schulgesang. Ein Beitrag zur Revision des Klassensingeunterrichts.* Berlin 1924

Rolle, G.: *Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts.* 6. unv. Aufl. München 1915 = Sonderausgabe aus *Dr. Baumeister's "Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen"*

Rousseau, J.-J.: *Emil oder Über die Erziehung.* Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. 7. unv. Aufl. Paderborn u.a. 1985

Rousseau, J.-J: *Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften.* Mit einem Essay von Peter Gülke: *Rousseau und die Musik oder Von der Zuständigkeit des Dilettanten.* Leipzig 1989

Rupp, H.: *Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten.* In: *Zs. f. angew. Psychol.* 9 (1915), S. 1-76

Rutschky, K. (Hg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* 6. Aufl. Frankfurt 1993

Salomon, M.: *Zwei Fragen über des Herrn Ober-Consistorialraths Natorp Anleitung zur Unterweisung im Singen.* Quedlinburg u. Leipzig 1820

Schade, K.: *Wie der Lehrer N. seine Schule, die erste Klasse einer Dorfschule, für den Gesang ausbildete oder kurzer und gründlicher, nicht allein gangbarer, sondern gegangener, Unterrichts-Weg eines practischen Elementarlehrers im Gesange.* Halberstadt 1831

Schattner, H.-J.: *Volksbildung durch Musikerziehung. Leben und Wirken Hans Georg Nägelis.* Otterbach-Kaiserslautern o.J. [1961]

Scheibe, J. A.: *Kleine Lieder für Kinder zur Beförderung der Tugend. Mit Melodien zum Singen beym Klavier.* 2 Teile. Flensburg 1766 u. 1768

Scheibe, W.: *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung.* 10. erw. u. neuausgestattete Aufl. Weinheim u. Basel 1994

Schering, A.: *Tabellen zur Musikgeschichte. Ein Hilfsbuch beim Studium der Musikgeschichte.* Erg. v. H. J. Moser. 7. unv. Aufl. Wiesbaden u.a. 1992

Scheuerl, H.: *Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß.* Stuttgart u.a. 1985

Schilling, G.: *Musikalische Didaktik oder die Kunst des Unterrichts in der Musik. Ein nothwendiges Hand- und Hülfsbuch für alle Lehrer und Lernende der Musik, Erzieher, Schulvorsteher, Organisten, Volksschullehrer etc.* Eisleben 1851

Schilling, G.: *Allgemeine Volksmusiklehre oder didaktische Darstellung alles dessen, was der Musikunterricht in sämtlichen Schulen, von den Gymnasien und höheren Töchterschulen an bis herab zur geringsten Dorfschule, sowie in den verschiedenen dilettantischen Vereinen, als Liedertafeln, Liederkränzchen, Harmonien etc. etc. zur Erreichung seines eigentlichen Bildungszwecks nothwendig zu lehren hat.* Augsburg 1852

Schipke, M.: *Der deutsche Schulgesang von Johann Adam Hiller bis zu den Falkschen Allgemeinen Bestimmungen (1775-1875). Ein Beitrag zur Geschichte der Gesangspädagogik.* Berlin 1913

Schlimbach, G. C. F.: *Einige Briefe über den Unterricht in der Musik. (Grundlage einer Musikschule nach einer neuen Methode welche der Verfasser jetzt bearbeitet).* In: *Berlinisch Musikalische Zeitung.* Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin u. Oranienburg 1805-1806. Hildesheim 1962 (*Berlinisch Musikalische Zeitung* 1 (1805) Nr. 13, S. 49-50; Nr. 14, S. 53-54; Nr. 16, S. 63-64; Nr. 17, S. 65-66)

Schlimbach, G. C. F.: *Ueber die früheste Vorbereitung zur künftigen Bildung des Tonkünstlers.* In: *Berlinisch Musikalische Zeitung.* Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin u. Oranienburg 1805-1806. Hildesheim 1962 (*Berlinisch Musikalische Zeitung* 1 (1806) Nr. 36, S. 141-143; Nr. 43, S. 169-172)

Schmidt-Maritz, F.: *Gesang und Bewegung als Elemente der Schulmusik. Für die ersten Schuljahre methodisch dargestellt und begründet.* Berlin 1931

Schneider, R. (Hg.): *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung.* Regensburg 1987 = *Musik im Diskurs.* Bd. 4

Schöne, P.: *Denksingen. Ein Lehrgang in konzentrischen Kreisen mit strengmethodischer Liedverteilung für Volksschulen und die entsprechenden Klassen der höheren Schulen.* 4 Hefte. Dresden 1905

Scholl, P. M.: *Die Improvisation im Musikunterricht der Schule. - Ihr Weg aus dem deutschen Philanthropismus in die Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts.* Diss. Saarbrücken 1978

Schünemann, G.: *Musikerziehung.* Erster Teil. *Die Musik in Kindheit und Jugend.* Leipzig 1930 = *Handbücher der Musikerziehung.* Hg. v. G. Schünemann

Schünemann, G.: *Geschichte der deutschen Schulmusik.* 3. Aufl. Reprint Köln 1968

Schürhaus, B.: *Musikerziehung im Vorschulalter zwischen 1900 und 1933. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikerziehung.* Frankfurt u.a. 1983 = *Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik.* Bd. 286

Schütze, F. W.: *Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen.* Dresden u. Leipzig 1843

Schulte, H.: *Das musikalische Schaffen des Kindes. Ein Beitrag zur Vertiefung unserer deutschen Musikerziehung im allgemeinen und des Schulmusikunterrichts im besonderen.* Leipzig 1926

Schulz, C.: *Leitfaden bei der Gesanglehre nach der Elementarmethode. Mit besonderer Rücksicht auf Landschulen.* Leipzig u.a. 1812

Schulz, J. P. A.: *Lieder im Volkston bey dem Claviere zu singen (1782-1790).* Wolfenbüttel 1925 = *Beihefte zum "Musikanten".* Hg. von F. Jöde. Nr. 7

Schwarz, F. H. C.: *Elementarunterricht in der Musik.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XI (1808/09) Nr. 26, Sp. 402-408; Nr. 27, Sp. 417-422

Schwarz, F. H. C.: *Erziehungslehre.* 3 Bände. 2., durchaus umgearb., verb. Aufl. Leipzig 1829

Schwarz, F. H. C.: *Das Leben in seiner Blüte. Oder Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluß der Erziehungslehre.* Leipzig 1837

Segler, H.: Einige *Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur "Musik der Kinder/Musik für Kinder".* In: *Kind und Musik.* Hg. v. G. Kleinen. Laaber 1984, S. 39-54 = *Musikpädagogische Forschung.* Hg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung. Bd. 5

Seidel, F.: *Katechismus der Praktischen Kindergärtnerei.* Leipzig 1863 = *Illustrierte Katechismen* Nr. 45

Sering, F. W.: *Der Gesangunterricht in der Volksschule nach seinem Ziele und dem Wege zu letzterem im Allgemeinen.* In: *Euterpe* 31 (1872) Nr. 6, S. 101-106

Sering, F. W.: *Der Elementar-Gesangunterricht, seine Bedeutung und Aufgabe, Begründung der Aufgabe und ihre Lösung. Mit besonderer Berücksichtigung der ein-, zwei[-] und mehrklassigen Elementarschule sowie der Mittelschule verfaßt und den Lehrern und Seminaristen gewidmet.* 5. Aufl. Gütersloh 1884 (a)

Sering, F. W.: *Leiden des Rhythmus in der Elementarschule.* In: *Euterpe* 43 (1884) (b) Nr. 1, S. 7-8

Sering, F. W.: *Die Tonhöhe des Volksliedes in der Elementarschule.* In: *Euterpe* 43 (1884) (c) Nr. 4, S. 55-58

Seyfert, B.: *Das musikalisch volksthümliche Lied 1770-80.* In: *Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft* 10 (1894), S. 33-102

Silcher, F.: *Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen und Singchöre.* Tübingen 1845

Silcher, F.: *72 Kinderlieder für Schule und Haus. Zwei-, drei- und vierstimmig componirt.* 6 Hefte. 3. Aufl. Tübingen 1858

Smits van Waesberghe, J.: *Musikerziehung. Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter.* 2. durchges. Aufl. Leipzig 1986 = *Musikgeschichte in Bildern.* Hg. v. H. Besseler u. W. Bachmann. Bd. III: *Musik des Mittelalters und der Renaissance*, Lieferung 3

Sowa, G.: *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800-1843).* Regensburg 1973 (a) = *Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts.* Hg. v. Forschungsunternehmen der Fritz Thyssen Stiftung, Arbeitskreis Musikwissenschaft. Bd. 33

Sowa, G.: *Grundzüge musikalischer Früherziehung im 19. Jahrhundert. In: Forschung in der Musikerziehung.* Beiheft der Zeitschrift *Musik und Bildung* 9/10 (1973) (b), S. 7-10

Stahl, W.: *Geschichte des Schulgesangunterrichts.* Stuttgart 1913

Stiehler, A. O.: *Das Lied als Gefühlsausdruck zunächst im Volksschulgesange.* Altenburg 1890

Strube, A./Vogt, F.: *Schaffendes Musizieren. Musikalischer Werkunterricht für Volksschulen.* Leipzig 1928

Suppan, W.: *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik.* Mainz 1984 = *Musikpädagogik, Forschung und Lehre.* Hg. v. S. Abel-Struth. Bd. 10

Sydow, A.: *Das Lied. Ursprung, Wesen und Wandel.* Göttingen 1962

Tappert, W.: *Musik und musikalische Erziehung.* Berlin 1867

Tauscher, H.: *Rhythmik in Kindergarten und Hort.* Dresden o.J. [1932] = *Praktische Musik in Kindergarten und Hort.* Hg. v. T. Dispeker. Heft 14

Tervooren, H.: *Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der Kestenberg-Reform unter besonderer Berücksichtigung von Kindergarten und Grundschule.* Frankfurt u.a. 1987 = *Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik.* Bd. 30

Thoma, C.: *Das "wohltemperierte Kind". Wie Kinderzeitschriften Kindheit form(t)en.* Frankfurt u.a. 1992 = *Europäische Hochschulschriften Reihe XXX Soziologie.* Bd. 228

Thomascik, [J. C. F.]: *Grundzüge einer allgemein erziehenden Volksgesangbildungs-Ordnung, wie sie die Pädagogik als eine ihrer Aufgaben erkennen muß. Programm zur erweiterten Wirksamkeit des Pfarrer Thomascik sein durch anerkannte Resultate bewährtes Volksgesang-Bildungs-System zu weiterer Anerkennung und Anwendung zu bringen.* Berlin 1849 (a)

Thomascik, [J. C. F.]: *Zur pädagogischen Begründung eines ABC der allgemein elementar. Gesang Ausübungs-Technik, zunächst für die allgem. Volksgesangbildung.* Berlin o. J. [1849] (b)

Tolle, W.: *Grundformen des reformatorischen Schulliederbuches vorwiegend um 1600.* Wolfenbüttel u. Berlin 1936

Vahle, F.: *Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben.* Weinheim u. Basel 1992

Vogt, F.: *Zieh mit!* In: Vogt, F.: *Schöpferischer Gesangunterricht im Sinne der "Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk" vom 25. April 1923.* 2. u. 3. verm. Aufl. Osterwieck/Harz 1926, S. 1 und S. 98 ff. Nachdruck in: Kramer, W. (Hg.): *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Von den Elementen des Gesanges zur elementaren Musikerziehung.* Regensburg 1981, S. 198-207

Voigt, W.: *Die Musikpädagogik des Philanthropinismus.* Diss. o.O. o.J. [Halle 1923]

Walder, J. J.: *Anleitung zur Singkunst, in kurzen Regeln für Lehrer und in stufenweiser Reihe von Uebungen und Beispielen für Schüler, zum Gebrauch der vaterländischen Schulen.* 3., verm. u. verb. Aufl. Zürich 1809

Weber-Kellermann, I.: *Die Kindheit. Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte.* Frankfurt 1989

[Weiße, C. F.]: *Lieder für Kinder.* 2. Aufl. Leipzig 1768

[Weiße, C. F.]: *Zugabe zu den Liedern für Kinder.* Leipzig 1769

[Weiße, C. F.]: *Lieder für Kinder.* 3. Aufl. Leipzig 1770

Weiße, C. F. (Hg.): *Der Kinderfreund.* 24 Bände. Leipzig 1775-1782

Weiße, C. F. (Hg.): *Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes.* 12 Bände. Leipzig 1784-1792

Weller: *Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart.* Langensalza 1908 = *Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.* Hg. v. F. Mann. 320. Heft

Wenz, J. (Hg.): *Die goldene Brücke. Volkskinderlieder für Haus und Kindergarten, Spielplatz und Schule.* Kassel 1929 (a)

Wenz, J.: *Kinderlied und Kindesseele.* In: *Musikerziehung. Vorträge gehalten auf der Süddeutschen Tagung für Musikerziehung in Stutttart 1928.* Hg. v. W. Keller. Kassel 1929 (b), S. 30-55

Wenz, J.: *Das Kinderlied.* In: *Die neue Volksschule in Stadt und Land.* Bd. 2 (1950) H. 11, S. 415-426

Werlé, H.: *Aufgaben und Ziele des Schulgesangunterrichts.* In: *Die Stimme* 9 (1915) H. 12, S. 317-321

Werner, H.: *Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung.* In: *Berichte der Kaiserlichen Akademie, Phil. Histor. Klasse*, 182. Wien 1917, S. 1-100

Weyer, R.: *Bernhard Christoph Ludwig Natorp. Ein Wegbereiter der Musikdidaktik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.* Frankfurt u.a. 1995 = *Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik.* Hg. v. E. Nolte u. R. Weyer. Band 3

Wicke, R.: *Musikalische Erziehung und Arbeitsschule.* Leipzig 1912

Wicke, R.: *Das Werden der musikalischen Ausdrucks- und Erlebnisfähigkeit.* In: *Die Musikerziehung* 5 (1928) Anhang zu Nr. 11, S. 376-377

Wicke, R.: *Die Musik in der Entwicklung des vorschulpflichtigen Kindes.* In: *Zs. f. Päd. Psychol.* 32 (1931), S. 397-417

Wicke, R.: *Praktische Musik in Kindergarten und Hort.* In: *Die Musikpflege* 3 (1932/33), S. 29-35

Wiedemann, F.: *Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Rathgeber für junge Elementarlehrer. Ueberhaupt aber ein Buch für Alle, welche sich für die Erziehung der Kleinen interessieren.* 5. verm. u. verb. Aufl. Leipzig 1880

Widmann, B.: *Elementar-Cursus der Gesanglehre nach einer rationellen Methode. Für Volks- und Bürgerschulen.* Leipzig 1868 (a)

Widmann, B.: *Vorbereitungs-Cursus für den Gesang-Unterricht. Eine praktische Anleitung zum Gehörsingen.* 2. Aufl. Leipzig 1868 (b)

Widmann, B.: *Die Methode des Schul- und Chorgesang-Unterrichts in ihrer geschichtlichen Entwickelung nach Quellen dargestellt.* Leipzig 1878

Widmann, B.: *Praktischer Lehrgang für einen rationellen Gesangunterricht in mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen. Auf Grundlage der allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 methodisch bearbeitet.* I. Stufe. 4., berichtigte und verm. Aufl. Leipzig 1886. II. Stufe. 5. Aufl. Leipzig 1890. III. Stufe. 5. Aufl. Leipzig 1887. IV. Stufe. 5. Aufl. Leipzig 1889. V. Stufe. 5. Aufl. Leipzig 1890. VI. Stufe. 4. Aufl. Leipzig 1889. VII. Stufe Leipzig o.J. [1878]

Widmann, B.: *Volksliederschule. Vereinfachte, rationelle Methode für den Volksschul-Gesangunterricht.* 3 Hefte. 2. umgearb. Aufl. Leipzig 1892

Wilhelm, T.: *Pädagogik der Gegenwart.* 5. völlig umgearb. Aufl. Stuttgart 1977

Wilke, F.: *Für Musiklehrer und ihre Freunde.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* XIV (1812) (a) Nr. 21, Sp. 339-345

Wilke, F.: *Leitfaden zum praktischen Gesangsunterrichte für Elementarschulen, besonders auf dem Lande.* Berlin 1812 (b)

Winkelmeier, C.: *Neuer Katechismus über den Unterricht im Gesang zur Erleichterung für Lehrer und Schüler in Singschulen, nach den Grundsätzen von Natorp, Nägeli und andern.* Mannheim 1821

Wiseneder, C.: *Musikalische Elementarlehre für Schule und Haus in Gesprächen und leicht faßlicher Erklärungsweise dargestellt.* 3 Abtheilungen. Braunschweig 1862

Wiseneder, C.: *Mittheilungen aus der Musikbildungsschule in Braunschweig.* In: *Neue Zeitschrift für Musik* 63 (1867) I Nr. 8, S. 65-67

Wolf, E. W.: *Wiegenliederchen für deutsche Ammen, mit Melodien begleitet.* Riga 1775

Zarnack, A.: *Deutsche Volkslieder mit Volksweisen für Volksschulen nebst einer Abhandlung über das Volkslied.* 2 Teile. Berlin 1818 u. 1820

Zarnack, A. (Hg.): *Weisenbuch zu den Volksliedern für Volksschulen.* 2 Teile. Berlin 1819 u. 1820

Zeller, C. A.: *Elemente der Musik.* Königsberg 1810 = *Beyträge zur Beförderung der Preußischen Nationalerziehung.* Hg. v. C. A. Zeller. 4. Heft

Zeller, C. A.: *Kleine Gesanglehre für Volksschulen.* 3 Hefte. Stuttgart 1839 = *Lehrmittel für den wechselseitigen Unterricht in der Volksschule*

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): *Musikpflege im Kindergarten. Vorträge der 1. Tagung "Musikpflege im Kindergarten" in Berlin.* Leipzig 1929

Zwerger, B.: *Bewahranstalt - Kleinkinderschule - Kindergarten. Aspekte nichtfamilialer Kleinkinderziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert.* Weinheim u. Basel 1980 = *Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte.* Hg. v. C. Führ u. W. Mitter. Bd. 17

**Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik**

Herausgegeben von Eckhard Nolte und Reinhold Weyer

Band 1 Stefan Hörmann: Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts. 1995.

Band 2 Bernhard Hofmann: Zur Geschichte der bayerischen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. 1995.

Band 3 Reinhold Weyer: Bernhard Christoph Ludwig Natorp. Ein Wegbereiter der Musikdidaktik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1995.

Band 4 Iris Boffo-Stetter: Luise Reichardt als Musikpädagogin und Komponistin. Untersuchungen zu den Bedingungen beruflicher Musikausübung durch Frauen im frühen 19. Jahrhundert. 1996.

Band 5 Josef Fenninger: Untersuchung zum schulischen Musikunterricht in Bayern vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zum Beginn der siebziger Jahre. 1997.

Band 6 Katharina Schilling-Sandvoß: Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts. 1997.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt sich die Berücksichtigung kindlicher Eigenarten auch in der Musikpädagogik zum dominierenden Lehrprinzip. Daß das Prinzip des musikalisch Kindgemäßen eine Vorgeschichte hat, ist bisher kaum systematisch dargestellt worden. Die Arbeit zeigt anhand von Quellen, wie sich Vorstellungen zu dem Kind angemessenen Methoden, Inhalten und Umgangsweisen mit Musik im 18. und 19. Jahrhundert entwickeln. Viele dieser Auffassungen bleiben zu Beginn des 20. Jahrhunderts, teilweise sogar bis in die heutige Zeit, erhalten.

Katharina Schilling-Sandvoß, geboren 1961, studierte Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Pädagogik an den Universitäten Frankfurt am Main und München. Erste und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Seit 1987 ist sie als Lehrerin an der Jugendmusikschule in Frankfurt am Main tätig. 1996 erfolgte die Promotion an der Universität München.