



© Nico Herzog

Andrea Welte & Franz Riemer (Hrsg.)

Agnes trifft Guido.

Relative Solmisation in der
musikalischen Bildung

Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

FORSCHUNGSBERICHT NR. 30

Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Andrea Welte & Franz Riemer (Hrsg.)

Agnes trifft Guido.
Relative Solmisation in der musikalischen Bildung

Forschungsbericht Nr. 30

Hannover 2021

Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung der
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Forschungsbericht

Band 30

herausgegeben von Andrea Welte & Franz Riemer

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet
unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2021

<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/>

e-mail: ifmpf@hmtm-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion: Andrea Welte & Franz Riemer

Layout: Nazfar Hadji

Umschlaggestaltung: Frank Heymann

ISSN: 1430-8088

ISBN: 978-3-931852-52-8

Inhalt

Einleitung.....	5
-----------------	---

I Geschichtliche Aspekte

Ivo Ignaz Berg

Von der Hand in den Mund? Guido von Arezzos Methode der Solmisation zwischen pragmatischer Zielsetzung und didaktischer Tiefenschärfe	13
---	----

Martin Losert

Agnes Hundoegger.....	37
-----------------------	----

Eva Rieger

Der Kampf der Musiklehrerinnen um staatliche Anerkennung am Beispiel von Agnes Hundoegger und Maria Leo	49
--	----

Anna-Christine Rhode-Jüchtern

„Ohne gründliche und erfolgreiche Gehörbildung bleibt alles nur ein vages Schwimmen im unbewußten Fühlen.“ Maria Leos lebenslanger Einsatz für To-Do als Grundlage der Ausbildung für den musikalischen Lehrberuf	63
--	----

Elisabeth Noack

Vom Heimgang eines Menschen (Schilderung des Todes von Maria Leo, 1942, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Nachlass E. Noack).....	83
---	----

Eva Erben

Frieda Loebenstein – Pionierin der Tonika-Do-Methode.....	87
---	----

Andrea Welte

Solmisation – Frauenbewegung – Gregorianik – Bildung. Eine Diskussionsrunde	107
--	-----

II Aktuelle Ansätze und Verwendungsweisen

Johanna Kreiß

Musiklernen mit Solmisation – konzeptionelle Ansätze
und musikpraktische Übungen zum Einsatz der Solmisation
in der Schule und im Chor..... 127

Marie-Luise Jauch

„Der klingende Ton ist nur die Spitze des Eisbergs ...“.
Relative Solmisation als Methode in der Streicherarbeit.
Ein Plädoyer für einen humanen Unterricht 147

Daniel C. Johnson

Die Anwendung relativer Solmisation in der Blechblas-
instrumentenpädagogik: Agnes und Guido treffen Edwin 171

Nepomuk Riva

Tonic Sol-fa in Kamerun.
Praktische Einblicke in eine Kirchenmusikpraxis 185

Laura Krämer

„Fa mi, et mi fa est tota musica“.
Mi und *fa* als funktionale Leiterstufen für die Orientierung
im Tonsystem und die harmonische Analyse 207

Tanja Spatz

Gedanken zum analytischen Potential relativer Solmisation.
Schlaglichter zu Passagen der *Zauberflöte* 227

Zu den Autor*innen..... 249

Einleitung

Dieses Buch ist Agnes Hundoegger und Guido von Arezzo gewidmet, zwei Persönlichkeiten, die sich nie kennengelernt haben, weil sie über 1000 Jahre entfernt an unterschiedlichen Orten Europas lebten – Agnes in Hannover (Deutschland) und Guido in Arezzo (Italien). Was verbindet die beiden, d. h. warum bzw. wozu ‚trifft‘ Agnes Guido? Es geht um das Konzept der Solmisation, das eine lange und wechselvolle Geschichte hat. Die Solmisation spielt in der musikalischen Bildung weltweit immer wieder eine große Rolle und erhitzt die Gemüter teils stark, etwa wenn darüber diskutiert wird, ob die relative oder die absolute Solmisation besser oder Solmisation für das Musikhören überhaupt hilfreich sei.



Abb. 1: Guido von Arezzo, Miniatur aus dem 11. Jahrhundert

Abb. 2: Agnes Hundoegger (ca. 1880); MFB/HMTMH, Nachlass Agnes Hundoegger, Hundoegger 01, Vier Fotoaufnahmen in Kopie von Agnes Hundoegger [N Hun Ma 5a] Bild 2

Zur Rolle von Guido und Agnes für die Geschichte der Solmisation

Der Mönch, Musiktheoretiker und Lehrer Guido von Arezzo (ca. 991/992-nach 1033, vermutlich um 1050) soll im 10. Jahrhundert als Gesangslehrer mit Hilfe des Vierliniensystems und der Hexachorde, die nach Tonsilben gesungen (solmisiert) wurden, die lange Lernzeit des Gregorianischen Gesangs für die Chorknaben von in der Regel zehn Jahren auf nur ein Jahr verkürzt haben. Er wird darum manchmal auch als „Vater der Solmisation“ bezeichnet.

Als die Hannoveraner Musikerin, Klavier- bzw. Gesangslehrerin und Frauenrechtlerin Agnes Hundoegger (1858-1927) am Ende des 19. Jahrhunderts ihren *Leitfaden der Tonika-Do-Methode für den Schulgebrauch* (1897) herausgab, war es ihr Anliegen, das musikalische Verständnis der Kinder zu fördern und eine Methode bereitzustellen, mit der alle Kinder, auch ohne besondere natürliche Veranlagung, in verhältnismäßig kurzer Zeit jede beliebige Melodie richtig und rein vom Blatt lesen und singen sollten. Dank ihrer Überzeugungskraft, ihres großen Engagements und des Einsatzes anderer Musikpädagoginnen breitete sich die Methode vor allem im Norden Deutschlands rasch aus, stieß aber auch auf Widerstand und provozierte alternative Methoden.

Frauenrechte, Tonika-Do-Methode und Methodenstreit

Das Bemühen um eine bessere musikalische Bildung und verbesserte Methode (Solmisation) und ihre Verbreitung war besonders im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eng verknüpft mit dem Kampf um mehr Rechte für Frauen bzw. die Gleichstellung der Frau, eine bessere Ausbildung und eine verbesserte Situation der Lehrkräfte. So kämpfte Agnes Hundoegger als Vorsitzende der Ortsgruppe Hannover des *Verbands der deutschen Musiklehrerinnen*, der musikalischen Fachgruppe im *Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein* (AdL) beispielsweise auch für die Verbesserung der wirtschaftlichen Situation von Musiklehrerinnen.

Besonders in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts nahm der „Methodenstreit“ im musikpädagogischen Diskurs breiten Raum ein. Während

das Tonwort, ein recht kompliziertes „absolutes“ Tonbenennungssystem für den schulischen Gesangsunterricht, von Carl Eitz, einem Volksschullehrer, erdacht und propagiert wurde, bemühte sich Agnes Hundoegger um die Einführung und Verbreitung der „relativen“ Tonika-Do-Methode. Gemeinsam mit Alma Bräuer hatte sie ausgehend von der englischen Tonic-Solfa-Methode nach John Curwen und Sarah Ann Glover sowie der französischen Ziffern-Methode nach Pierre Galin, Aimé Paris, Naine und Emil Chev  die Tonika-Do-Methode konzipiert und ausgestaltet. Sie gründete 1909 den Tonika-Do-Bund und bildete die erste Generation von Lehrerinnen aus. Bis weit über ihren Tod hinaus war Agnes Hundoegger die zentrale Gestalt der Tonika-Do-Bewegung. Für die Verbreitung in der schulischen wie nicht-schulischen musikalischen Bildung sorgten neben ihr u. a. die Musikpädagoginnen Maria Leo, Elisabeth Noack, Alma Bräuer, Frieda Loebenstein und Rose-Marie Cramer. Auch wenn die Tonika-Do-Methode in der Musikpädagogik über viele Jahrzehnte hin genutzt wurde, führten die Kategorien „Geschlecht“ und „Beruf“ und deren gesellschaftliche Wertung doch vielfach – vor allem im schulischen Kontext und bei den überwiegend männlichen Volksschullehrern – zur Bevorzugung des Eitzschen Tonworts. So war der Einsatz des Tonworts in den 1920er Jahren an allgemeinbildenden Schulen in Bayern und zeitweise auch in anderen Ländern und Provinzen verpflichtend, während Tonika-Do als weibliche Methode galt, die an privaten Seminaren nur außerhalb der Hochschulen und öffentlichen Lehrbildungsanstalten verwendet wurde. Das Dilemma führte sogar dazu, dass 1925 der Vorsitz des Tonika-Do-Bundes gezielt einem Mann (Alfred Stier)  bergeben wurde, um das Image des in der Öffentlichkeit oft diskreditierten Vereins zu verbessern und die Mitgliedszahlen auch unter Männern ansteigen zu lassen. Dass Tonika-Do unter Alfred Stier zu einem Kernelement der nationalsozialistischen musikalischen Erziehung wurde, dürfte auch dazu geführt haben, dass die Methode nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland nicht wieder aufgegriffen worden ist.

Relative Solmisation als Hilfsmittel in der musikalischen Bildung

Die relative Solmisation dient in verschiedenen Spielarten und Ausprägungen seit vielen Jahrhunderten in zahlreichen Bereichen (Kirchenmusik, Chöre, allgemeiner Musikunterricht, Musiktheorie u. a.) verschiedener Länder – nicht nur der westlichen Welt – als wichtiges didaktisches Hilfsmittel. Ziel ist dabei bei weitem nicht nur das Auswendiglernen von Liedern oder das Vom-Blatt-Singen. Die Verwendung relativer Solmisationssilben und weiterer damit verbundener Hilfsmittel wie Handzeichen kann das Musizieren vielfältig positiv beeinflussen, etwa im Verständnis musikalischer Abläufe, in der Entwicklung und Stärkung von innerer Klangvorstellung und Intonation. Mithilfe von Solmisation kann die Struktur von Musik unmittelbar verständlich gemacht und die Sicherheit im Umgang mit Musik in verschiedenen Kontexten erhöht werden. Solmisation kann auf spielerische Art und Weise mit Menschen jeden Alters praktiziert und auch als Hilfsmittel zur Improvisation eingesetzt werden. Auf dem Hintergrund des Wissens um die komplexe historische Entwicklung von Solmisation lässt sich fragen: Inwiefern – für wen, wann, wie eingesetzt – taugt relative Solmisation heute als Hilfsmittel für musikalische Bildung und vielleicht sogar auch für mehr Bildungsgerechtigkeit? Was können wir aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit für heute lernen? Welche Konzeptionen von Solmisation sind besonders geeignet, um musikalische Bildung zu ermöglichen und musikalische Begabung zu fördern?

Zum Konzept

Die vorliegende Veröffentlichung ging hervor aus dem gleichnamigen dreitägigen interdisziplinären Symposium „Agnes trifft Guido. Relative Solmisation in der musikalischen Bildung“, das mit einer Reihe von wissenschaftlichen Vorträgen, einem großen Musiktheaterkonzert „Guido von Arezzo trifft Agnes Hundoeegger von Hannover“ und vielen Praxisworkshops vom 25. bis 27. Oktober 2019 an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) stattfand. Konzipiert und geleitet wurde es von einem Team aus Lehrenden verschiedener

Fachrichtungen der HMTMH: Marcus Aydintan, Laura Krämer, Tanja Spatz (Musiktheorie), Friederike Stahmer (Kinder- und Jugendchorleitung), Franz Riemer und Andrea Welte (Musikpädagogik). Für die Publikation wurden einige Beiträge des Symposiums ausgearbeitet. Die Publikation beschränkt sich jedoch nicht auf eine Dokumentation von Vorträgen und Workshops des Symposiums; vielmehr ist es gelungen, weitere Expert*innen als Autor*innen zu gewinnen.

Relative Solmisation wird aktuell weltweit in vielen Feldern musikalischer Bildung eingesetzt, u. a. im Kinderchor, im schulischen Musikunterricht, in Sing- bzw. Musikklassen, in der Elementaren Musikpraxis, im Instrumentalunterricht und in der Musiktheorie; dabei ist nach unserer Beobachtung ein Aufwärtstrend zu verzeichnen (vgl. z. B. neuere Schulbücher, musikalische Bildungsinitiativen, Jazz-Curricula, Gehörbildung an Hochschulen). Uns ist bewusst, dass es sich bei der thematischen Zusammenstellung in vorliegender Publikation keineswegs um eine Bestandsaufnahme aller aktuellen Konzeptionen und Verwendungsweisen, sondern nur um eine sehr schmale und ein Stück weit zufallsgeleitete Auswahl handelt. Es gibt auf diesem Gebiet noch viel Lohnendes einzubeziehen und zu erforschen!

Mit beiden Teilen der Publikation – dem mit der Geschichte musikalischer Bildung befassten und dem an der Aktualität musikalischer Bildung orientierten – hoffen wir, einen kleinen Beitrag zu einem historisch informierten, bewussten, aufgeklärten Umgang mit relativer Solmisation zu leisten. Unsere Intention ist es nicht, *die* relative Solmisation oder eine bestimmte Konzeption relativer Solmisation als allein selig machende Methode für die Gegenwart und Zukunft der musikalischen Bildung zu propagieren. Vielmehr sollen die mit der relativen Solmisation verknüpften Chancen und Perspektiven, aber auch mögliche Herausforderungen und Grenzen deutlich werden.

Hannover im April 2021
Andrea Welte und Franz Riemer

Ivo Ignaz Berg

Von der Hand in den Mund? Guido von Arezzos Methode der Solmisation zwischen pragmatischer Zielsetzung und didaktischer Tiefenschärfe

Erfinder der modernen Notenschrift, Gründervater der Solmisation, erster Musikpädagoge und genialer Methodiker: Bereits im Mittelalter über mehrere Jahrhunderte hinweg tradiert hat sich Guido von Arezzo bis heute zu einer geradezu mythischen Gestalt entwickelt, die immer wieder als Referenzpunkt musikpädagogischen Denken und Handelns angeführt wird. Seine eigentliche Lehre hingegen ist in nicht viel mehr als dem kleinen Compendium des Micrologus sowie einem Brief an einen befreundeten Mönch Michael greifbar. Dieser Brief allerdings offenbart auf engstem Raum – anhand der scheinbar simplen Aufgabe, eine noch unbekannte Melodie singen zu lernen – eine faszinierende Dichte an didaktischen Schlussfolgerungen, die anschlussfähig an moderne Erkenntnisse der Lernpsychologie sind und die sich auch für eine heutige künstlerisch-pädagogische Praxis noch als fruchtbar erweisen können. Der Beitrag geht den Implikationen dieses Briefes nach, stellt das konkrete Verfahren Guidos in den Kontext der Musik seiner Zeit und erörtert zentrale Phänomene des daraus erwachsenden Verständnisses von Solmisation auf einer allgemeinen Ebene.

Das System der Solmisation auf die geniale Erfindung des Benediktiner-Mönchs Guido von Arezzo zurückzuführen, ist nicht allein ein Topos moderner Musikgeschichtsschreibung. Bereits die weitverzweigte Rezeption seiner Schriften bis ins 18. Jahrhundert prägt dieses Bild und etabliert Guido als überzeitlichen Referenzpunkt musikpädagogischer Argumentationen. Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass in keiner der vier Schriften, die Guido in den ersten Jahrzehnten des 11. Jahrhunderts verfasste, ein direkter Hinweis auf eine tatsächliche Praxis des Solmisierens im Sinne des Singens von Melodien auf die Silben *ut, re*

mi, fa, sol und *la* zu lesen ist. Und auch die ihm zugeschriebene „guidonische Hand“ (Smits van Waesberghe 1989, S. 120-143), die sich als Äquivalent zu den heute gebräuchlichen Handzeichen verstehen lässt, findet keine Erwähnung.

Seine eigentliche Methode, die er mit großem Selbstbewusstsein und teils scharfer Polemik anpreist, beruht auf der Verwendung einer oder mehrerer Merkmelodien. Ihr Grundansatz besteht darin, beim Lernen neuer Melodien jeweils an markanten Einschnitten eine spezifische Formel anzuschließen und mit deren Hilfe den zuletzt gesungenen Ton zu bestimmen. Damit kann sowohl die Tonart (Modus) als auch die relative Stellung des Tons im modalen Kontext gemeint sein.

Diese assoziative Technik zur Aktivierung der inneren Tonvorstellung war bereits vor Guido bekannt. So waren Melodien zur Erkennung der acht Tonarten geläufig und man nutzte kurze Intonationsformeln, um den Modus eines Gesangs bereits vor dem Singen zu festigen (Smits van Waesberghe 1986, S. 92, Busse Berger 2005, S. 67). Das Wissen um die Qualität und die Notwendigkeit eines Singens im Bewusstsein für den modalen Kontext war offenbar Teil der sängerischen Expertise.

Dass dies in der Praxis aber keineswegs selbstverständlich war, beschreibt Guido eindringlich anhand der auftretenden Fehler: Mangelhafte Intonation, ein unwillkürliches Verlassen des Modus, unpassende Verzierungen und nicht korrekt getroffene Anschlüsse sind Anzeichen dafür, dass Singende zum Teil intuitiv voringen und sich ohne Bewusstsein für den modalen Kontext gleichsam von Ton zu Ton hangelten (*Micrologus*, Hermesdorff 1878, S. 51-59).

Besonders der Hinweis auf das Singen der Anschlüsse betrifft eine der charakteristischen Herausforderungen, die sich im liturgischen Kontext stellten: Nach Antiphonen musste entsprechend des zugrundeliegenden Modus die richtige und in der Regel nicht notierte Formel des Psalmodierens angestimmt werden, deren Anfangston jedoch nicht mit dem Ende der Antiphon übereinstimmte. Die Fähigkeit zur Orientierung in den Tonarten war gerade angesichts des enormen Umfangs des zu erlernenden Repertoires eine wichtige Voraussetzung.

Wenn auch das grundlegende assoziative Verfahren nicht allein auf Guido zurückzuführen ist, so scheint es umso mehr seine genuine Leistung zu sein, diese Kompetenzen des liturgischen Singens didaktisch greifbar gemacht und sie in einer pragmatischen Methode erschlossen zu haben. Einiges deutet darauf hin, dass es Guido nicht allein um die akuten Herausforderungen des Erlernens und Aufführens von noch unbekanntem Gesängen ging, sondern dass er eine gleichermaßen sinnlich inspirierte, wie verstehende Gesangspraxis intendierte (Pesce 2010, S. 26).¹ Auf dieser Ebene der musikalischen Lerntheorie und Hörpsychologie ist Guido – was im Folgenden gezeigt werden soll – erstaunlich anschlussfähig an Erkenntnisse und Diskurse aktueller Musikpädagogik.

Die pragmatische Methode

Die Silben der Solmisation werden bekanntlich aus der von Guido zu Lehrzwecken verwendeten Merkmelodie, der Hymne *Ut queant laxis* abgeleitet.² Sie findet sich erstmals in seiner letzten Schrift, der in Briefform verfassten Abhandlung *De ignoto cantu* (*Epistola*, Übersetzung Hermesdorf 1884). *Ut, re, mi, fa, sol* und *la* sind die Anfangsilben der jeweiligen Textzeilen der Hymne, die zugleich einen neuen und jeweils eine Tonstufe höher beginnenden Abschnitt der Melodie einleiten.

¹ Recht drastisch bringt Guido dies in einer Polemik gegenüber Sänger*innen zum Ausdruck: „Musicorum et cantorum magna est distantia. Isti dicunt, illi sciunt, quae componit musica. Nam qui facit, quod non sapit, definitur bestia” (Regule Rhythmicæ, II.8-19, vgl. Pesca 2010, S. 26) – „Groß ist der Unterschied zwischen Musikern und Sänger: Diese sagen lediglich, jene aber wissen, woraus die Musik zusammengesetzt ist. Denn wer handelt, ohne zu wissen, kommt den Tieren gleich“ (Übersetzung des Verfassers).

² Zur Herkunft der Hymne und der Version Guidos vgl. Chailley 1984.

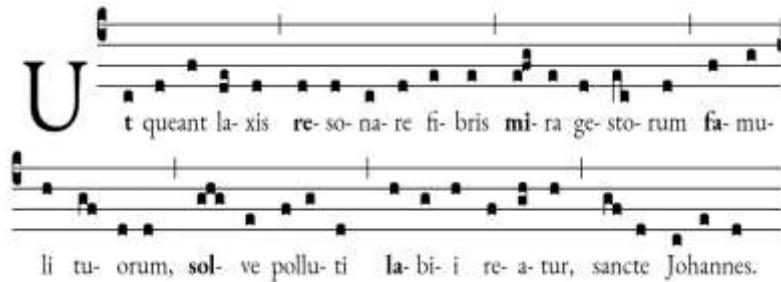


Abb. 1: Merkmelodie *Ut queant laxis*

Durch diese unmittelbar zugängliche Unterteilung lassen sich die Abschnitte als Einkadenzierungen der jeweiligen Tonstufen herausgreifen. Singt man die Abschnitte für sich genommen ‚in Schleife‘, also zurückkehrend zum jeweiligen Ausgangston, dann erhält man für jede Tonstufe eine Formel, die diese in ihrem intervallischen Kontext charakterisiert. Die Silbe *ut* etwa wird durch den oberen Tonraum bis zur Quarte dargestellt, die Silbe *la* hingegen durch die große Terz unter sich.

Über die Abschnitte hinweg spannt sich der Phrasenbogen der Melodie, der durch die immer weiter aufsteigenden Stufen aufgeladen wird und auf der Silbe *la* seinen Höhepunkt findet. Auf diese Weise garantiert der musikalische Zusammenhang die Gestaltqualität der Melodie und ermöglicht, dass aus dem Gestalttempfinden heraus die einzelnen Silbenformeln spontan angesteuert werden können. Als Teil dieses musikalischen Spannungsbogens erscheinen die Silben in einem energetischen Bezugsfeld: *Ut* lässt sich als hinführender Ton zum modalen Grundton *re* begreifen, *mi* als Spannungston, der zum *re* zurückgezogen wird; *fa* und *sol* erscheinen als Töne, die sowohl nach oben hin öffnen wie nach unten ausgreifen, wohingegen auf dem *la* gleichsam die größte Entfernung zur Anziehungskraft des *re* ausgehalten werden muss. Die folgende Grafik zeigt Möglichkeiten, diese energetischen Beziehungen aufzufassen.

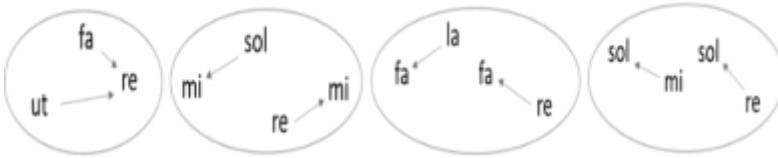


Abb. 2: Energetische Strebewirkungen einzelner Tonstufen im modalen Kontext, abgeleitet aus *Ut queant laxis*

Wie bereits angedeutet, verwendet Guido die Hymnenmelodie nicht als reines Demonstrations- oder Lernobjekt der Silben, um daraufhin ein Singen von Melodien auf Solmisationssilben vorzuschlagen. Vielmehr sind die Silbenformeln selbst das eigentliche Hilfsmittel seiner Methode:

„Aber auch wenn Du eine Tonverbindung nur hörst, ohne sie schriftlich aufgezeichnet vor Dir zu haben, so erwäge nur, welcher dieser Zeilen dem Schlusstone jener Notenverbindung (Neuma) am besten sich anpasst, so nämlich, dass der Schlusston des Neuma und der Anfangston der Zeile gleichtönend sind“ (*Epistola*, Übersetzung Hermesdorff 1884, S. 23).

Indem also an den Schlusston eines Motivs oder eines Abschnitts die passende Formel angefügt wird, erschließt sich die aktuelle Tonstufe und damit der intervallische Kontext, aus dem heraus das korrekte und sinnerschließende Weitersingen abgeleitet wird.

Bemerkenswerterweise rühmt Guido sein Verfahren dafür, dass es das Erlernen von unbekanntem Gesängen – und damit ist aller Wahrscheinlichkeit nach auch das Auswendiglernen gemeint (Busse Berger 2005, S. 47f.) – signifikant beschleunigt und dass es wirksamer sei, als Töne von einem Instrument oder einer vorsingenden Person abzunehmen (*Epistola*, Hermesdorff 1984, S. 15-17). Wäre es nicht einfacher, schlicht die Töne der neuen Melodie zu lernen, anstatt zu jeder Wendung den Umweg über die Merkmelodie zu nehmen? Lohnt die reflektierende Anstrengung, die das Solmisieren gerade am Anfang bedeuten kann? Und sind es allein pragmatische Vorzüge des schnelleren Auswendiglernens, die die Methode der Solmisation sinnvoll erscheinen lassen?

Didaktische Tiefenschärfe

Bei genauerem Hinsehen zeigen sich einige sehr anspruchsvolle Eigenschaften der Methode Guidos. Um im folgenden Beispiel des Introitus *Nos autem gloriari* (Graduale Triplex 1998, S. 162) am Ende des Wortes „autem“ die Solmisation zu bestimmen, müssen die einzelnen Zeilen von *Ut queant laxis* ausprobiert werden. Das setzt zunächst einmal voraus, dass die Merkmelodie und die Solmisationsformeln in der beschriebenen Weise als Gestalt gefestigt sind, um in einen anderen Kontext transponiert werden zu können.

Intr.
Nos au- tem glo-ri-a-ri opor- tet, in cruce do- mini
no- stri Je- su Chri- sti: in quo est sa- lus, vi- ta, et re- surr- e-
cti- o no- stra: per- quem sal- va- ti, et li- be- ra- ti su- mus.

Abb. 3: Introitus *Nos autem gloriari*

Das Ausprobieren erfordert ein mehrmaliges Singen sowohl des vorangehenden Motivs als auch der möglichen Anschlüsse. Um das Passen oder Nicht-Passen entscheiden zu können, muss dabei mehr als nur der einzelne Schlussston in den Vergleich einbezogen werden. Die Instanz einer solchen Entscheidung liegt zunächst auf der Ebene eines allgemeinen Hörempfindens: Ein Anschluss hört sich überzeugend an und gelingt, wohingegen andere Anschlüsse sich als nicht singbar erweisen. Eine genauere Begründung im weiteren Verlauf könnte schließlich lauten: Die Formel zu *ut* kann anschließen, solange das erforderliche *b* als Bestandteil des Modus akzeptiert wird. Die Formeln zu *re*, *mi*, *sol* und *la* scheiden aus, da sie jeweils einen Ganzton unter dem Ausgangston be-

inhalten. *Fa* hingegen fügt sich reibungslos ein, auch wenn innerhalb der Formel die Lage des Halbtons nicht direkt bestimmt wird. *Fa* allerdings erweist sich im Folgenden als hilfreichere Lösung, da auch der untere Tonraum in der Melodie erfasst werden muss.



Abb. 4: Mögliche Anschlussmotive aus *Ut queant laxis* nach der Melodiesilbe „autem“

Wie auch Dolores Pesce in ihrer Rekonstruktion der Methode feststellt (Pesce 2010, S. 29f.), impliziert Guidos knappe Anweisung mehr Schritte, als es zunächst den Anschein hat. In ihrem Kern zielt sie auf die Aktivierung musikalischer Zusammenhänge: Einen Ton zu solmisieren bedeutet demnach nicht allein ihn selbst, sondern ihn in Relation zu einem innerlich hergestellten Kontext ins Bewusstsein zu bringen. Hierfür führt Guido den Begriff der „*proprietas*“ (*Epistola*, Hermesdorff 1884, S. 17 und S. 22) als Eigenschaft eines Tons im Sinne seiner ‚Bewegungsmöglichkeiten‘³ in seinem unmittelbaren Umfeld ein. So zeichnet sich etwa der Ton *d* dadurch aus, einen GT, einen HT und zwei GT auf- und einen GT abzustiegen (*Epistola*, Hermesdorff 1884, S. 37).

Als Lerngewinn dieses vergleichenden Singens und Nachhörens bleibt schließlich mehr als nur der gelungene Anschluss zurück: Denn auch das zuvor gesungene Motiv kann nun der Silbenqualität zugeordnet werden, womit im obigen Beispiel eine neue Repräsentanz von *fa* und dessen „*proprietas*“ erworben wird. Je mehr das Hören sich auf den Vergleich solcher ‚erworbener‘ Muster stützen kann, umso treffsicherer

³ Guidos Anliegen bezieht sich auf die innere Vorstellung von Tönen, Tonbeziehungen und Melodien. Dabei fällt auf, dass er diese innere Vorstellungswelt grundsätzlich mit Bewegungs- und Raummetaphern konzeptualisiert: Melodien „steigen auf“ oder „ab“, Töne „bewegen sich“ (*Epistola*, Hermesdorff 1884, S. 34).

wird auch der intuitive Zugriff auf die richtige Silbenformel erfolgen können und umso mehr kann sich ein Singen im Bewusstsein relativer Positionen und Funktionen herausbilden.

Systematischer Aufbau von Mustern: Weitere Merk- und Übungsmelodien

Während *Ut queant laxis* dem Feststellen der Solmisation an markanten Einschnitten dient, zeigt Guido nun anhand einer weiteren und in der Literatur etwas weniger beachteten Methode, wie ausgehend von einer festgestellten Silbe weitergesungen werden kann. Hierzu gibt er sieben Merkmelodien an, die den Tonraum eines Zentraltons in auf- oder absteigender Bewegungsrichtung erschließen (van Waesberghe 1969/1986, S. 112f. und S. 192, Pesce 2010, S. 28).

The image displays musical notation for Guido's exercises, organized into two columns. Each exercise consists of a letter (A, S, T, or D) and a concordance or elevation exercise.

Left Column:

- A**: Concordance in elevation (A & D). Lyrics: I-me Rec-tor mo-res nobis de-i-cra-tos.
- S**: Concordance in deposition (A & E). Lyrics: um-me po-ter se-vis tu-is mi-se-re-re.
- S**: Concordance in elevation (C & G). Lyrics: a-lus nos-tra ho-nor nos-ter es-to De-us.
- D**: Concordance in deposition (C & F). Lyrics: e-us iu-dex ius-tus for-tis et pa-tiens.

Right Column:

- T**: Concordance in deposition (B & H). Lyrics: i-bi to-tus ser-vit mun-dus u-ne De-us.
- S**: Concordance in deposition (G & D). Lyrics: ta-hunt ius-ti an-te De-um sem-per le-ti.
- D**: Elevation in F. Lyrics: o-mi-no iu-dex om-ni-bus cre-a-tu-ra di-cat.

Abb. 5: Merk- und Übungsmelodien Guidos im Anschluss an *Ut queant laxis*⁴

⁴ In *Deus iudex* stimmt *f* im Absteigen nur dann mit *c* überein, wenn man als Unterquinte das Vorzeichen *b* einführt. Dann allerdings würden *c* und *f* auch im Aufsteigen übereinstimmen. Dass hier vor allem im Aufsteigen Varianten mög-

Ebenso wie *Ut queant laxis* präsentieren auch diese einen gegliederten musikalischen Spannungsbogen mit unterlegtem Text und abschließender Schlusskadenz. Die jeweiligen Überschriften zu den Melodien zeigen an, dass jede Melodie transponierbar ist und somit auf den relativen Intervallkontext der Silben zielt: *Alme Rector* entwickelt den oberen Tonraum von *re*, *Summe pater* komplementär dazu die hängende Quinte unter *la*; *Salus nostra*, *Deus judex* und *Domino laudes* zeigen die Bewegungen von *fa* und *ut* aus; *Tibi totus* exemplifiziert den phrygischen Charakter von *mi* im typischen Quartraum während *Stabunt iusti* um sol kreist und schließlich in der Unterquint kadenziert.

Zur Verwendung dieser Melodien schreibt Guido:

„Sodann habe ich für die einzelnen Töne ganz kurze Melodiesätzchen beigefügt. Wenn Du deren Textzeilen genau ansiehst, so wirst Du zu Deiner Freude in den Anfangstönen der einzelnen Zeilen selbst für jeden Ton alle absteigenden und aufsteigenden Tonfortschritte, wie sie der Reihe nach sich folgen, finden. Kannst du aber soweit es bringen, dass Du jede beliebige Zeile einer und der andern Melodie richtig triffst, so hast Du die schwierigsten und vielfach verschiedenen Arten aller Tonverbindungen nach einem sehr kurzen und leichten Verfahren gelernt“ (*Epistola*, Hermesdorf 1884, S. 29).⁵

Auch hier soll nach eingehender Verinnerlichung der Melodien der Zugriff auf die einzelnen Textzeilen und systematisch dargebotenen Intervalle erfolgen. Dass allerdings der Text als assoziative Stütze fungiert und die einzelnen Intervalle entsprechend zu *Ut queant laxis* auf die Textanfänge zu singen sind, erscheint wenig zweckmäßig. Gegen ein Solmisieren aller beteiligter Töne in einem modernen Sinn wiederum spricht, dass die Melodien ausgehend von *fa* jeweils die Grenzen von *ut* (nach unten) und *la* (nach oben) überschreiten und Guido weder diesen Sonderfall noch überhaupt die generelle Verwendung der Silben er-

lich sind und das *h* auch über *f* erhalten bleiben kann, zeigt wiederum die Melodie *Domino laudes* (vgl. hierzu *Espistola*, Hermesdorf 1884, S. 53).

⁵ Hermesdorf übersah in seiner Übersetzung, dass Guido tatsächlich neue Melodien anführte und interpretierte diese Stelle in seinem Kommentar fälschlicherweise in Bezug auf *Ut queant laxis*.

wähnt.⁶ Legt man aber die Absicht der Melodien zugrunde, die „proprietas“ der einzelnen Töne systematisch zu entwickeln, dann wäre als Alternative denkbar, die Intervallmotive jeweils im Ganzen auf die Ausgangssilbe zu singen. Damit wären die Intervallsprünge Teil der Silbenassoziation – oder umgekehrt ausgedrückt: Die Funktion des Benennens der Silbe wäre das Bewusstwerden und Aktivieren der umliegenden Intervalle als Möglichkeiten der Fortschreitung im ‚Bewegungsraum‘ der Silbe.

Beide Methoden zusammengenommen, wäre nun folgender Ablauf denkbar: Mit *Ut queant laxis* die Silbe am Ende einzelner Sinneinheiten bestimmen und sodann anhand der Silbe den folgenden Bewegungsraum antizipieren. Im Beispiel von *Nos autem gloriari* könnte dies auf eine Solmisation zentraler Töne hinauslaufen:



Abb. 6: Beginn des Introitus *Nos autem gloriari* solmisiert nach den guidonischen Merkmelodien

Dabei ist die Setzung der Silbenzusammenhänge bereits ein interpretativer Akt: Zwar bildet der motivische Zusammenhang, der durch die Notation der Neumen bildlich angedeutet wird, einen objektiven Referenzpunkt. Im subjektiven Ermessen aber liegt die Entscheidung, ab wann die Bewegung der Melodie sich auf eine andere Silbe bezieht – hier wären auch andere Lösungen als die im Beispiel vorgeschlagene möglich. Der Reiz dieser Art des Solmisiertens (entgegen dem Ton-für-Ton Solmisieren) liegt in der geschmeidigeren Stimmbewegung, die zugleich eine erste Gewichtung in der Phrasierung realisiert, indem zentrale Ge-

⁶ Das Denken in drei sich überlappenden Hexachorden *ut-la* auf den jeweiligen Anfangstönen *c*, *g* und *f*, in die bei Überschreiten der Grenzen „mutiert“ werden kann, findet sich bei Guido noch nicht.

rüsttöne von eher verbindenden, ornamentalen Tönen unterschieden werden.

Musikalische Wahrnehmungs- und Gestaltpsychologie im Ausgang von Guido

Offensichtlich lässt sich die guidonische Solmisationsmethodik weniger eindeutig in die Praxis überführen, als es ihre zunächst pragmatisch anmutende Darstellung suggeriert. Das lässt den Schluss zu, dass Guido mit ihr weniger die konkrete Methodik der Anwendung demonstriert, sondern eher auf grundlegende methodische und lerntheoretische Prinzipien hinweisen möchte. In diesem Sinn lässt sich auch die folgende Aussage interpretieren, die die zuvor beschriebenen Methoden lediglich als Andeutung einer tatsächlichen Praxis begreift:

„Das Alles aber können wir am besten, da es brieflich kaum einigermaßen sich andeuten lässt, in einer einfachen mündlichen Besprechung klar machen“ (*Epistola*, Hermesdorf 1884, S. 29).

Betrachtet man Guidos Verfahrensweisen auf dieser Ebene, dann deuten sich in der Tat Prinzipien an, die sich zu aktuellen Theorien der musikalischen Wahrnehmungs- und Lernpsychologie in Bezug setzen lassen (vgl. zum Folgenden Gruhn 2005, S. 22-31): Das Wahrnehmen und Verstehen musikalischer Strukturen beruht auf der Aktivierung bereits verinnerlichter Muster. Musikalische Inhalte sind in Form von „chunks“ als bedeutungstragende, in sich geschlossene Sinneinheiten gespeichert und als solche abrufbar. Singen und Hören funktionieren als „pattern matching“, indem bekannte Muster auf die aktuell eintreffenden Reize projiziert werden. Guidos Methoden dienen dem Aufbau solcher Muster, indem sie zu einer individuellen Auseinandersetzung anregen (die dargestellte Anschlussmethode von *Ut queant laxis*), ein beziehendes Hören einfordern (in der Entscheidung über das Passen der Anschlüsse) und ein systematisches Einüben von Patterns nahelegen (die Methode der sieben Übungsmelodien).

Dabei handelt es sich jeweils um Vorgänge der Bedeutungszuweisung, indem die Muster immer in einen musikalisch-syntaktischen Sinn-

zusammenhang eingefügt werden. Im Fall der Merkmelodien sind die Grundintervalle in unterschiedliche Kontexte eingebettet: Die Quarte etwa erscheint in drei Formen, die sich – ob von *re*, *mi* oder *ut* aus aufwärts gesungen – jeweils durch die spezifische Lage des Halbtons im Zwischenraum unterscheiden. Ein aufmerksames Solmisieren ermöglicht so die Erfahrung, dass die Quarte *mi-la* eine andere musikalische Wirkung entfaltet als die Quartan *re-sol* oder *ut-fa*, auch wenn die ‚akustische Außenseite‘ in allen Fällen gleich ist. Diese Wahrnehmungs- und Empfindungsqualitäten der Quarte lassen sich im Sinne von Gestaltphänomen erklären:⁷ Das Ganze der Gestalt ist mehr als die Summe seiner Bestandteile, in diesem Fall der Zusammensetzung aus zwei GT und einem HT. Die einzelnen Bestandteile wirken auf das Ganze ebenso wie das Ganze auf die Bestandteile zurückwirkt: Die Gestaltwirkung der Quarte setzt sich sowohl aus dem Rahmen als Summe zweier GT und eines HTs sowie der spezifischen Abfolge und Stellung der Tonschritte innerhalb dieses Rahmens zusammen. Diese „Übersummativität“ (von Ehrenfels) erklärt den je individuellen musikalischen Charakter der drei Quartan *ut-fa*, *re-sol* und *mi-la*.

Dass Guido auch diesen Erkenntnissen auf der Spur war, zeigt die folgende bemerkenswerte Formulierung hinsichtlich der modalen Wirkung von Schlussönen:

„Wiewohl nun jeder Gesang aus den sämtlichen Tönen und Intervallen sich bildet, so behauptet doch derjenige Ton, welcher den Gesang schließt, den Vorrang; dieser nämlich erklingt länger und eindringlicher. Auch die vorausgehenden Töne werden zu demselben in der Art in Beziehung gesetzt, dass sie in ganz wunderbarer Weise von ihm ein gewisses Colorit anzunehmen scheinen, was jedoch nur Geübteren erkenntlich ist“ (*Micrologus*, Hermesdorff 1876, S. 67)

Geht man davon aus, dass aufgrund des zeitlichen Verlaufs der Schluss-ton noch gar nicht erklingt, also innerlich antizipiert werden muss, und beim Erklingen des Schlussons die vorangegangenen Töne akustisch

⁷ Zur folgenden Interpretation in Bezug auf die Gestaltpsychologie vgl. Berg 2014, S. 104-106.

nicht mehr präsent sind, also innerlich „reteniert“⁸ werden müssen, so muss hier ein gestalthafter, über den zeitlichen Verlauf hinweg wirkender Zusammenhang unterstellt werden. Somit liest sich Guidos Formulierung als eine Vorwegnahme des lerntheoretischen Begriffs der „formalen Vorstellung“ (Gruhn 2005, S. 67).⁹

Interpretiert man die Solmisation als Herangehensweise, eben jene gestalthaften Wirkungen von melodischen Zusammenhängen, Intervallen und Tonarten zugänglich und lehrbar zu machen, und beachtet man Guidos Hinweis, dass diese Wirkungen nur Geübteren zugänglich sind, dann muss Stefano Mengozzis These, wonach die Solmisation allein ein Anfangsstadium des Lernens betrifft (Mengozzi 2010, S. 33), in Zweifel gezogen werden.¹⁰ Des Weiteren zeigen heutige empirische Forschungen, dass die von Guido angestrebten Fähigkeiten keineswegs in jener kurzen Zeit zu erlernen sind, die er selbst angibt (vgl. hierzu Gruhn 2005, S. 71-80). Sieht man die Solmisation in dieser anspruchsvollen Zielperspektive, dann müssen längerfristige, vor allem auch informelle Lernprozesse im Aufbau eines Hörvokabulars vorausgesetzt werden. Allerdings lässt sich annehmen, dass in den Kirchen und Klöstern mit dem täglichen Gesang in der Liturgie ein solches Umfeld durchaus gegeben war und Guido somit auf guten Voraussetzungen aufbauen konnte.

⁸ Im Sinne des Begriffspaares „Protention“ und „Retention“ (Edmund Husserl), die sich auf die Möglichkeit der Wahrnehmung zeitlicher Objekte beziehen (Berg 2014, S. 58).

⁹ „Der zeitliche Ablauf wird zu einer komplexen Einheit, die quasi simultan vorgestellt werden kann [...]. Bei einer ausgebildeten formalen Vorstellung wird es daher möglich, die Teile einer Melodie hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zu vergleichen und Aussagen über das Verhältnis von Tonhöhen und Rhythmen in verschiedenen Teilen zu machen“ (Gruhn 2005, S. 67). Im Vergleich zu Gruhn akzentuiert Guido mit der metaphorischen Wendung des „Färbens“ die ästhetische Ebene der Hörempfindung, bezieht sich aber augenscheinlich auf dieselbe Erkenntnis.

¹⁰ Guido seinerseits bezeichnet die Praxis des Töne-Abnehmens von einem Instrument als Methode für Anfänger*innen und führt seine Methode mit dem Anspruch ein, „ordentliche Sänger“ wenn nicht gar „Musikgelehrte“ heranzubilden (*Epistola*, Hermesdorff 1884, S. 17).

Verknüpfung des Solmisationssystems mit der Struktur der Modi

Neben diesen hörpsychologischen Aspekten deuten sich weitere Funktionsweisen der Solmisation im Hinblick auf ein strukturelles Verstehen an. Blickt man aus einer modernen Perspektive auf das Solmisationssystem, dann erstaunt zunächst, dass Guido lediglich eine sechstönige Reihe von *ut* bis *la* verwendet, anstatt seiner eigenen Theorie entsprechend mit sieben Silben den gesamten Oktavraum zu erschließen (*Micrologus*, Hermesdorff 1876, S. 29). Durch diesen verkleinerten Bezugsrahmen kehren Sinneinheiten, die mit gleichen Solmisationssilben benannt werden können, schon vor der Oktavwiederholung wieder. Umgekehrt bedingt dies, dass die Oktave in vielen Fällen nicht die gleiche Silbe erhält: Der Ton *d* (Silbe *re*) etwa kann bei gleichbleibender diatonischer Skala in der Oktave als *sol* solmisiert werden.

Das dahinterstehende System Guidos beruht im Gegensatz zur modernen Solmisation auf der Idee der „Affinität“ (*Micrologus*, Hermesdorff 1876, S. 37): Sie besagt, dass die Toneigenschaften, die sich in der Oktave wiederholen, bereits im Rahmen einer Quarte bzw. Quinte als „Ähnlichkeit“ wiederkehren. So teilen die Töne *d* und *a* ihre unmittelbare intervallische Umgebung: jeweils einen GT unter sich, sowie die Folge von GT und HT über sich (vgl. hierzu Guidos Wortlaut weiter unten). Die Reihe dieser Affinitäten lässt sich von *c* aus (mit der Oberquinte *g*) bis zum Ton *a* (Oberquinte *e*) fortsetzen. Erst das *e* hat mit der verminderten Quinte *f* keine affine Oberquinte mehr. Die Sechstönigkeit der Solmisationsreihe *ut* (*c*) bis *la* (*a*) kann also als eine unmittelbare Folge dieser Idee der Affinität interpretiert werden (MengoZZo 2010, S. 31f). Und dies wiederum impliziert, dass der melodische Ausschnitt von *Ut queant laxis* im hier maßgeblichen diatonischen Tonraum von den Anfangstönen *c*, *g* und *f* (mit hinzugefügtem *b*) zu singen ist. Im Resultat lässt sich dies als Mischform von absoluter und relativer Solmisation begreifen: Der Ton *a* kann sich auf die Silben *la*, *mi* und *re* beziehen und wurde in der Zeit nach Guido auch als „a, la, mi, re“ angesprochen (Smith 2011, S. 21).

Gleichwohl stellt sich die Frage, welche musikalischen Funktionen das Solmisationssystem jenseits dieses reinen Materialaspekts erfüllt. Denn auch die Verwendung von sieben Silben ließe sich ja aus der Anordnung des Materials heraus begründen. Worin könnte der musikalische Sinn der Affinitätslehre liegen?

Eine erste mögliche Antwort wäre auf der Ebene der Informationsverarbeitung beim Singen zu suchen: Da im Stil der Gregorianik und auch in der beginnenden Mehrstimmigkeit die melodischen Intervalle nur in Ausnahmefällen bis zur Sexte reichen, können mit den sechs Silben bereits alle Tonverbindungen wie sie in den sieben Merkmelodien angegeben werden, gesungen werden (vgl. hierzu das obige Zitat Guidos). Das System der Affinitäten stellt in diesem Sinn eine Reduktion der zu verarbeitenden Informationen dar, da Intervalle derselben Qualität (verstanden als spezifische Struktur der Zwischenräume) stets mit gleicher Solmisation benannt werden können: Die Quinten *d-a* und *a-e* sind jeweils als *re-la* zu solmisieren, anstelle von *re-la* und *la-mi*, ausgedrückt in Solmisation mit sieben Silben (Mengozzi 2010, S. 33).

Eine zweite mögliche Antwort betrifft die Ebene musikalisch-syntaktischer Beziehungen: Die Affinitäten stehen in direktem Bezug zum System der Modi und führen damit den oben entwickelten Gesichtspunkt der Silbenqualität und der von den Silben implizierten Gestaltwirkung weiter aus.

„Alle Töne aber sind insoweit ähnlich und bilden ähnliche Tonfortschritte und übereinstimmende Tongruppen (Neuma), inwieweit sie nach Anordnung der Ganz- und Halbtöne ähnliche Fortschreitungen aufsteigend oder absteigend zulassen: wie z. B. der erste Ton A und vierte Ton D ähnlich und derselben Art genannt werden, weil beide nach unten (absteigend) einen Ganzton, nach oben (aufsteigend) aber einen Ganzton, einen Halbton und zwei Ganztöne haben. Dies also ist die erste Ähnlichkeit in den Tönen, d.h. die erste (Ton-) Art“ (Epistola, Hermesdorff 1884, S. 37).

Im letzten Satz dieses Zitats stellt Guido den Zusammenhang zwischen der „*proprietas*“ der Töne als Anordnung von Halb- und Ganztönen um den Ton herum und der Tonart (dem Modus) her. Die Qualität der Silbe

re, die auf die Töne *a* und *d* zutrifft, bildet demnach den Ausgangspunkt der Tonart des ersten Modus. Mit Modus wiederum scheint hier weniger ein abstrakter Tonvorrat im Umfang einer Oktave, als vielmehr eine Möglichkeit des melodischen Sich-Bewegens, ein spezifischer Bewegungscharakter um einen Zentralton herum gemeint zu sein. Die aus der Affinitätslehre resultierenden vier Bewegungsarten auf *re*, *mi*, *fa* und *sol* bilden sodann die Grundlage der acht Tonarten im Sinne plagaler und authentischer Skalen sind (*Epistola*, Hermesdorff 1884, S. 45f). Die folgende Tabelle führt die von Guido definierten Affinitäten mit der Solmisation und den Bezügen zu den Modi zusammen.

Affinitas	Proprietas		Solmisation	Modus
	←absteigend	aufsteigend→		
A und D	GT	GT, HT, GT, GT	Re	1. Modus, „Protus“
H und E	GT, GT	HT, GT, GT	Mi	2. Modus, „Deuterus“
C und F	GT, GT, HT	GT, GT	Fa	3. Modus, „Tritus“
G	GT, GT, HT, GT	GT, GT, HT	Sol	4. Modus, „Tetrardus“

Abb. 7: Darstellung der Beziehungen zwischen Modus und Solmisation anhand von Affinität und Proprietas (*Epistola*, S. 37-39 und *Micrologus*, S. 39-41)

Die Solmisation dient also nicht nur dazu, die „proprietas“ von Einzeltönen festzustellen, sondern sie führt aufbauend auf der Idee der Affinität auf das Erkennen von modalen Bezugsfeldern im Sinne der vier Modi. Diese modalen Bezugsfelder ändern sich im melodischen Verlauf mehrfach und prägen damit den Spannungsverlauf gerade der liturgischen Gesänge, die sich an der Psalmodie und der Rezitation orientieren. Die Silben *ut* und *la* erweisen sich in diesem Zusammenhang lediglich als melodische Randsilben, die nicht den Status von Zentraltönen erhalten.

Im Beispiel des Introitus *Nos autem gloriari* lassen sich mehrere solcher modaler Bewegungsräume als Triebkraft der Form erschließen (siehe Abbildung 8): eine Initialebene ausgehend von *d*, auf der die erste und zweite Phrase anheben, sowie eine Spannungs- oder Rezitationsebene, deren Zentralton das *g* ist. Beide Räume können als Tetrachord *re-sol* solmisiert werden, wobei sich die musikalische Qualität des Tons *g* von einem auf *re* bezogenen *sol* zu der eines zentralen Bezugstons *re* ändert. Erst in der letzten Phrase des Introitus wird der zentrale Charakter des *g* abschwächt und das Tetrachord des zweiten Modus (*la-mi*) stärker konturiert. Die Schlusskadenz schließlich erweist *e* (*mi*) als den eigentlichen Grund- und Bezugston des gesamten Introitus. Der hohe Anspruch Guidos wäre es nun, alle melodischen Bewegungen des Introitus bereits aus dem Charakter des *mi* zu singen und damit alle Bewegungen von der Schlusswirkung des *mi* „färben“ zu lassen.¹¹

re mi fa sol re mi fa sol re mi fa sol la sol fa mi

Nos au-tem ...in quo est sa-lus, vi-ta ...per quem sal-va-ti ...su- mus.

Abb. 8: Skizze der Gesamtform von *Nos autem gloriari* in melodisch reduzierten Abschnitten und den drei zugehörigen modalen Bezugsfeldern

¹¹ Eine Theorie dieser modalen Bezugsfelder findet sich in der Musiktheorie Christoph Hohlfelds (Berg 2014, S. 83-88). *Nos autem gloriari* wird dem vierten Ton, also der plagalen Form des zweiten Modus zugerechnet. In der Regel beginnen Melodien des ersten und zweiten Modus nicht auf dem eigentlichen Finalton *mi*, sondern verschleiern diesen durch Wendungen von *re* und *fa* aus.

Somit dient die Solmisation über die Feststellung der Toneigenschaften der Einzeltöne und das korrekte Singen der Intervalle letztendlich einem Singen im Bewusstsein der Modi: den Tonqualitäten und modalen Bezugsfeldern im Verlauf eines Gesangs nachzuspüren und diese anhand der Silben musikalisch zu vollziehen. Als Untermauerung dieses Anspruchs weist Guido zum Abschluss seiner konkreten methodischen Hinweise auf die Methode der Transposition hin:

„Diejenigen, welche in dieser Kunst vollkommene Übung besitzen, können eine jede Melodie nach diesen vier Tonarten verändern [...]. Und insoweit die Töne selbst eine verschiedene Stellung der Ganz- und Halbtöne mit sich bringen, insoweit wird man dieselbe (Melodie) in den verschiedenen Tonarten nach deren Eigenthümlichkeiten einer jeden angeben [...]. Daher ist mit Sorgfalt bei jedem Gesange darauf Acht zu haben, nach der Eigenthümlichkeit welcher Tonart er klinge, sei es am Anfang, sei es am Schlusse, wiewohl nur vom Schlusse die Tonart bestimmt zu werden pflegt“ (Epistola, Hermesdorff 1884, S. 39-41).

Rezeption: Von Guido zu Gordon

Der musizierende Nachvollzug der Methoden und die hier vorgeschlagene aktualisierende Interpretation sprechen dafür, dass das Methodensystem Guidos, so sehr es auch im Hinblick auf eine unmittelbare Anwendung geschrieben ist, nicht auf eine reine Pragmatik zu reduzieren ist: Guidos Solmisation zielt auf umfassende Hörkompetenzen und zentrale performative Verstehensleistungen, die zwar eine enge Anbindung an die Musik der Zeit erkennen lassen, darüber hinaus aber auf einen modernen Hör- und Verstehensbegriff im Sinne der „Audiation“ (Edwin Gordon, vgl. hierzu Berg 2014, S. 33-36) verweisen.

Dabei steht die Solmisation als Methode zwar am Anfang eines im weitesten Sinne didaktisch eingefassten Lernens, aber die hier entwickelte lerntheoretische Tiefenschärfe nimmt jene Fähigkeiten in den Blick, die Guido gerade den „Geübteren“ oder denjenigen „mit vollkommener Übung“ zuschreibt (siehe Zitat oben). Ihr Leitbild ist eines von Singenden, die unabhängig von Instrumenten oder Lehrenden, die

ihnen Töne und Melodien vorgeben, souverän agieren. Jenseits der theoretischen Darstellungen gelingt es Guido dabei immer wieder, auch die klangsinnlichen und körperlich-emotionalen Seiten dieses Musizierens aufscheinen zu lassen.¹²

In allen diesen Aspekten muss Guido keineswegs als genialer Entdecker und Erfinder gesehen werden: Er greift zentrale Fragestellungen und Herangehensweisen seiner Zeit auf (darunter wie erwähnt die Methode der Merkmelodien, aber auch die Idee der Affinität und die Suche nach einer Begründung der Tonqualitäten, vgl. hierzu Smits van Waesberghe, S. 104-107) und stellt sie auf eine neue Stufe ihrer musiktheoretischen und didaktischen Durchdringung. Damit zeigt er sich als Teil einer kontinuierlichen Entwicklung, die sich nach ihm in der tatsächlichen Verwendung der Solmisationssilben, der Einteilung der drei Hexachorde und der Applikation des Systems auf die „guidonische Hand“ fortsetzt.

Angesichts der frappierenden Modernität seiner Formulierungen scheint der Stand seines didaktischen, lerntheoretischen und hörpsychologischen Denkens allerdings durchaus einen singulären Charakter zu besitzen. Die raffinierte Weise seiner Durchdringung der Anforderungen beim Hören und Musizieren findet in der Rezeption seiner Schriften mutmaßlich kaum einen Nachhall. Mengozzi stellt anhand einer umfassenden Synopse fest, dass die Solmisation und mit ihr die „guidonische Hand“ zwar in zahlreichen Traktaten in der Folgezeit vertreten ist, dass jedoch aufs Ganze gesehen die allgemein verbreitete These einer flächendeckenden Durchsetzung kaum aufrecht zu erhalten ist (Mengozzi 2010, S. 44-50). Das Verhältnis zur Solmisation scheint seiner Darstellung zufolge eher ambivalent gewesen zu sein. Als einen Höhepunkt der Auseinandersetzung zeichnet er eine Debatte im 15. Jahrhundert nach, die sich kritisch mit der Spannung der Siebentönigkeit des Tonsystems

¹² Festzumachen ist das einerseits an den bereits erwähnten metaphorischen Wendungen zur Charakterisierung der inneren Tonvorstellung, andererseits an Beschreibungen zum Ausdrucksgehalt der Modi, deren Wirkung „durch das Fenster des Körpers in das Innere des Herzens“ dringe (*Micrologus*, Hermesdorf 1876, S. 79).

zur Sechstönigkeit der Solmisation befasst und kaum einen Bezug mehr zu den hier diskutierten performativen und lerntheoretischen Aspekten zu haben scheint.

Explizit im Bereich pädagogisch intendierter Schriften erfährt die Solmisation um 1500 noch einmal einen wichtigen Impuls, indem im Kontext der Silbenqualität auf eine entsprechende Klangqualität im Singen hingewiesen wird: Nach Martin Agricola werden *ut* und *fa* „linde, sanfft, lieblich und weich gesungen“; *re* und *sol* sind „mittelmessige odder natürliche stimmen“, geben darum einen „mittelmessigen laut von sich“ und werden „nicht zu gar linde/ odder zu scharff“ gesungen; *mi* und *la* wiederum sind „scharffe und harte syllaben, denn sie sollen und müssen menlicher und dapfferer gesungen werden“ (vgl. hierzu Berg 2019 und Smith 2011, S. 24-28).

Bis ins 18. Jahrhundert hinein fungiert der Name Guidos als historischer Referenzpunkt. Während ein Autor wie Johann Christoph Pepusch noch zentrale Momente der Solmisation hervorhebt, deutet er bereits deren Verfall in der zeitgenössischen Vermittlung an: „We are sensible that the Subject we are treating on is by many look'd upon as absolutely Unnecessary“ (Pepusch 1731, S. 69). Johann Friedrich Agricola schließlich erteilt in seiner Gesangsschule der Solmisation eine deutliche Absage:

„Ob aber die Mühe, welche ihre Schüler anwenden mußten, um diese Sylben an die rechten Stellen setzen zu lernen, und die Unkosten welche drauf giengen, ehe die Lehrlinge zu einer Fertigkeit darinnen gelangten, und welche dem Meister gewiß sichere Renten für ein ganz Jahr versprachen, ohne daß die Schüler noch was anders gelernt hätten als sieben Töne mit sechs Namen zu benennen, für die Geldbeutel der Lehrlinge nicht mehr als allzuüberflüßig waren; das ist eine andere Frage; an deren Entscheidung, zum Nachtheile der Utremifasollaristen, niemand mehr zweifeln wird, der Matthesons neueröffnetes und vertheidigtes Orchester, und dessen Orchestercanzelley, im zweyten Bande der musikalischen Kritik, gelesen hat“ (Agricola 1757, S. 6).

Man mag dieser, dem Stil Guidos nicht unähnlichen Polemik (vgl. oben, Fußnote 1) entnehmen, dass das Modell der Solmisation auf sechs Sil-

ben sich gegenüber den Anforderungen der aktuellen Musik endgültig als veraltet herausstellte. Zudem scheint sich hier ein gesangspädagogischer Paradigmenwechsel anzudeuten. Gleichwohl berührt die Äußerung Agricolas einen empfindlichen Kern der Solmisation, wenn sie sich als Methode verselbstständigt und als solche unhinterfragt hingenommen wird: Denn auch die im vorliegenden Text herausgearbeiteten Vorzüge und Wirkungen sind keinesfalls das automatische Resultat ihrer reinen Anwendung. Die Offenheit und Uneindeutigkeit, in der die Solmisation sich bei Guido noch präsentiert, erscheint demgegenüber wiederum als Vorzug. Die Überlegungen zur methodischen Umsetzung wären somit ein wesentlicher Teil der Sache selbst: einer je individuellen Durchdringung unter dem Vorzeichen subjektiver ästhetischer Wertsetzungen und Hörweisen.

Verwendete Literatur

- Agricola, Johann Friedrich (1757/2002): *Anleitung zur Singkunst*. Reprint der Ausgabe Berlin 1757 mit neu gesetzten, modern geschlüsselten Notenbeispielen hrsg. von Thomas Seedorf, Kassel: Bärenreiter.
- Berg, Ivo Ignaz (2014): *Musikalische Spannung. Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht*, Essen: Die Blaue Eule.
- Berg, Ivo Ignaz (2019): „...macht sie alle melody süsse und lieblich“ – Solmisation als Übe- und Interpretationsschlüssel in der Musik um 1500, in: *Diskussion Musikpädagogik* 83/19, S. 29-32.
- Busse Berger, Anna Maria (2005): *Medieval music and the art of memory*, London: University of California Press.
- Hermesdorff, Michael (1876): *Micrologus Guidonis de disciplina artis musicae d.i. kurze Abhandlung Guido's über die Regeln der musikalischen Kunst* übersetzt und erklärt von Michael Hermesdorff, Trier: Commissions-Verlag der J. B. Grach's Buchhandlung.
- Hermesdorff, Michael (1884): *Epistola Guidonis Michaeli Monacho de ignoto cantu directa d.i. Brief Gudido's an den Mönch Michael über einen unbekann-*

ten Gesang übersetzt und erklärt von Michael Hermesdorff, Trier: Paulinus-Druckerei.

Mengozi, Stefano (2010): *The Renaissance Reform of Medieval Music Theory: Guido of Arezzo between Myth and History*, Cambridge: Cambridge University Press.

Pecse, Dolores (2010): „Guido d'Arezzo, *Ut queant laxis*, and Musical Understanding”, in: Murray Jr., Russell E./ Forscher Weiss, Susan/ Cyrus, Cynthia J. (Hg.): *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, Bloomington: Indiana University Press, S. 25-36.

Pepusch, John Christopher (1731/1976): *A Treatise on Harmony. Containing The Chief Rules for Composing in Two, Three, and Four Parts*, Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Smith, Anne (2011): *The Performance of 16th-Century Music. Learning from the Theorists*, New York: Oxford University Press.

Smits von Waesberghe, Joseph (1986): *Musikerziehung: Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter (= Musikgeschichte in Bildern, hrsg. von Heinrich Bessler und Werner Bachmann, Band 3, Musik des Mittelalters und der Renaissance, Lfg. 3)*, Leipzig: Deutscher Verlag für Musik.

Weiterführende Literatur

Agustoni, Luigi/ Berchmans Göschl, Johannes (1987): *Einführung in die Interpretation des Gregorianischen Chorals, Band 1: Grundlagen*, Regensburg: Bosse.

Chailley, Jacques (1984): "Ut queant laxis" et les Origines de la Gamme, in: *Acta Musicologica* Vol. 56, Fasc. 1, S. 48-69.

Nolte, Eckhard (1997): *Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagoge*, in: Krämer, Rudolf-Dieter (Hg.): *Musikpädagogische Biographieforschung: Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte (=Musikpädagogische Forschung. Band 18)*, Essen: Die Blaue Eule.

Pesce, Dolores (1999): *Guido d'Arezzo's Regule rithmice, Prologus in antiphonarium, and Epistola ad Michaelem: A Critical Text and Translation, with an*

Introduction, Annotations, Indices, and New Manuscript Inventories (=Musicological Studies 73), Ottawa: The Institute of Mediaeval Music.

Notenausgabe

Graduale triplex (1998). Seu Graduale Romanum Pauli PP. VI cura recognitum & rhythmicis signis a Solesmensibus monachis ornatum Neumis Laudunensibus (Cod. 239) et Sangallensibus (Codicum San Gallensis 359 et Einsidlensis 121) nunc auctum, S.A. La Froidfontaine: Abbaye Saint Pierre de Solesmes.

Faksimile der Schriften Guido von Arezzos

Bayerische Staatsbibliothek, Münchener Digitalisierungszentrum Digitale Bibliothek, BSB 14523: URL <https://daten.digitaler-sammlung-gen.de/bsb00002112/images/index.html?fip=193.174.98.30&seite=273&pdfseite=vom 22.12.2020>

Abbildungen

Alle Abbildungen und Notenbeispiele sind vom Autor gesetzt.

Martin Losert

Agnes Hundoegger¹

Dieser Text geht auf Agnes Hundoegger und wichtige Etappen in ihrem Leben ein: familiäre Hintergründe, ihre musikalische Ausbildung an der „Königlich Akademischen Hochschule für Musik in Berlin“, ihr Wirken als Musikerin und ‚Vollblutpädagogin‘, ihren Einsatz im Rahmen der Frauenrechtsbewegung und vor allem die Entwicklung und Verbreitung der Tonika-Do-Methode.

Außer einer fragmentarischen Autobiografie und einigen wenigen Briefen existieren nur wenige Originalzeugnisse von Agnes Hundoegger, was es schwer macht, ein genaues Bild von ihr zu zeichnen. Was über sie bekannt ist, stammt größtenteils aus Darstellungen ehemaliger Schülerinnen und Mitarbeiterinnen, die in den *Mitteilungen* und *Rundschreiben* ein meist sehr persönliches, positiv geprägtes Bild von ihr zeichnen.

Geboren am 26. Februar 1858 in Hannover entstammte sie einer bürgerlichen Familie, in der Hundoegger musikalischen Anregungen aller Art ausgesetzt war (Urtel 1937, S. 9). Das Elternhaus war ein Mittelpunkt bürgerlicher Kultur in Hannover. Die Wurzeln der Familie liegen in Tirol, von wo ein Teil der Familie zunächst nach St. Petersburg und später nach Hannover auswanderte (Hundoegger o. J., Urtel 1937, S. 9). Den Vater, er war leitender Arzt am städtischen Krankenhaus, beschreibt Hundoegger als charismatischen, südländischen Typ, als Mann von „unbestechlicher Ehrenhaftigkeit, unfähig einer Lüge oder entgegen seinen Überzeugungen zu handeln.“ (Hundoegger o. J.) Seinen knappen, sachlichen Stil, so Hundoegger selbst, hätte er als Eigenschaft an sie weitervererbt (Hundoegger o. J., Leo 1928, S. 526).

¹ Leicht überarbeiteter Wiederabdruck, Erstveröffentlichung in: Losert 2011, S. 76-81.



Abb. 1: Agnes Hundoegger Mitte der 1870er Jahre, aus: UdK-Archiv, 107-61.

Abb. 2: Agnes Hundoegger Ende der 1870er Jahre, aus: UdK-Archiv, 107-61.

Ihre Ausbildung erhielt Hundoegger an der *Königlich Akademischen Hochschule für Musik* in Berlin, wo sie mit nur 16 Jahren ab 1874 gleich zwei Hauptfächer – Klavier und Geige – studierte (Hundoegger o. J.). Auf Anraten ihres Lehrers Ernst Rudorff konzentrierte sie sich auf Klavier als alleiniges Hauptfach, studierte später aber zusätzlich auch Gesang im Hauptfach bei Elsie Breiderhoff (Leo 1928, S. 526). Ungewöhnlich für die Zeit schloss sie ihr Studium 1881 mit einer doppelten Reifeprüfung in Klavier und Gesang ab. In den Folgejahren nahm sie privat Unterricht bei Julius Stockhausen in Frankfurt a. M. sowie bei Vannucini in Florenz (Leo 1928, S. 526-527, Bräuer 1927, S. 4). Der freundschaftliche Kontakt zu Ernst Rudorff sowie zum damaligen Direktor der Hochschule Joseph Joachim blieb zeitlebens bestehen (Noack 1979, S. 756).



Abb. 3: Agnes Hundoegger Anfang der 1880er Jahre, aus: UdK-Archiv, 107-61.

Hundoegger wird in den meisten Nachschlagewerken, soweit sie überhaupt genannt wird, lediglich als Erfinderin der Tonika-Do-Methode erwähnt. Auch wenn dies sicherlich ihr nachhaltigstes Schaffen war, kann man Hundoegger darauf nicht reduzieren. Erwähnenswert ist beispielsweise ihr jahrelanges Wirken im Rahmen der Frauenrechtsbewegung, das für die Entwicklung und Verbreitung von Tonika-Do und das Bild der Methode in der musikpädagogischen Öffentlichkeit über Jahre hinweg prägend sein sollte. Unterschlägt man dies Engagement, so wird nicht deutlich, warum sich Tonika-Do in Deutschland lange Zeit nur sehr begrenzt verbreitete und es mit Vertretern anderer Solmisationsmethoden, insbesondere denen des Eitzschen Tonworts in den 1920er bis 1930er Jahren, zu aggressiven Auseinandersetzungen kam.

Hundoegger war Anhängerin der Bewegung für das Stimmrecht von Frauen und begründete zusammen mit anderen Mitstreiterinnen in Hannover einen Frauenklub sowie eine Rechtsschutzstelle für Frauen, in der sie selbst sich längere Zeit engagierte (Leo 1928, S. 529). Später beschränkte sie ihre frauenpolitische Tätigkeit und trat nur noch für die Rechte und Möglichkeiten von Musikerinnen und Musikpädagoginnen

ein. So war sie Vorsitzende der Ortsgruppe Hannover des *Verbands der deutschen Musiklehrerinnen*, der musikalischen Fachgruppe im *Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein* (AdL), in dessen Rahmen sie für die Verbesserung der wirtschaftlichen Situation von Musiklehrerinnen kämpfte (Leo 1928, S. 529). Immerhin war sie 1906-11 als Schriftführerin im Gesamtverband des AdL tätig. Aus dieser Zeit stammen auch einige Artikel zu musikpädagogischen Themen in der Verbandszeitschrift des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins.² Da die Beachtung musikpädagogischer Themen im Verband insgesamt eher gering war, verlor Hundoegger allerdings immer mehr das Interesse an der frauenpolitischen Arbeit und konzentrierte sich in den Folgejahren auf ihr musikpädagogisches Wirken (Leo 1928, S. 529).

Hundoegger war ihr Leben lang praktizierende Musikerin. Lange Zeit beabsichtigte sie sogar eine Solistenlaufbahn einzuschlagen (Bräuer 1927, S. 4). Aus den erhalten gebliebenen Konzertankündigungen Hundoeppers kann man ersehen, dass sie nach ihrem Studium aber vor allem als Lied-, Oratorien- und Vokalquartettsängerin im näheren Umkreis von Hannover konzertierte. In ihrem eigenen Vokalquartett, neben ihr sangen der damalige Musikdirektor der Hannoveraner Singakademie Weigel, Christine Schotel und Hermann Brune, wurde vor allem Musik von Brahms sowie ältere polyfone Musik aufgeführt.³ Ein ähnliches Repertoire stand auch auf den Programmen des von ihr gegründeten Frauenchors – dem *Brahmsbund* (Bräuer 1927, S. 4). Als Pianistin hat sie offensichtlich kaum gewirkt (Bräuer 1927, S. 4).⁴

² Diese Angabe bezieht sich auf Leo (1928), S. 529. Ich konnte in den Verbandszeitschriften des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins „Die Lehrerin in Schule und Haus“ der Jahrgänge 1884/85 bis 1909/1910 bzw. „Die Lehrerin“ der Jahrgänge 1910 bis 1923 keine entsprechenden Aufsätze von Hundoegger finden.

³ Sie hatte Brahms persönlich über den mit ihr befreundeten Kapellmeister Ernst Frank kennen gelernt (Leo 1928, S. 527).

⁴ Siehe dazu auch die Konzertprogramme Hundoeppers im Nachlass des Tonika-Do-Bundes, Archiv der UdK Berlin. (Leo 1928, S. 527)

Ihr berufliches Hauptbetätigungsfeld scheint schon recht früh das Unterrichten gewesen zu sein. Von ihren Schülerinnen wird Hundoegger übereinstimmend als „Vollblutpädagogin“ beschrieben. Sie erteilte einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht, in dem der „ganze Mensch“ und verschiedenste Wissensgebiete Platz fanden:

„Im Jahr 1891 begann ich meine Gesangsstunden bei Agnes Hundoegger. Sie nahm in ihrem Unterricht Besitz von dem ganzen Menschen. Nicht die Musik allein, die gesamte Welt ihrer Interessen erschloß sie ihren Schülern. Ihre literarischen Freunde ‚mußte‘ man kennen, und las man in den freigebig von ihr geliehenen Büchern, so gaben die zahlreichen Randbemerkungen von ihrer Hand der Lektüre eine eigentümlich persönliche Note. Für wie vieles ist mir in den zwei Jahren Sinn und Interesse erwacht und untrennbar mit dem Namen Agnes Hundoegger verwachsen geblieben! Und ihr Unterricht! – Ich erinnere mich nicht an eine Stimmbildung im heutigen Sinne. Man stand bald mit beiden Füßen in der Musik selbst, und von hier aus wurden Ton und Sprache gründlich gebildet, immer aus den musikalischen und künstlerischen Anforderungen heraus und unter der sicheren Führung eines reichen Wissens und Könnens, eines unfehlbaren Gefühls für Stil und seelisches Erfassen.“ (Bräuer 1927, S. 4)

„Was mir bei ihrem Unterricht als das Allerwesentlichste erschien, ist, daß sie stets versuchte, den Schülern den eigentlichen Sinn der Sache nahezubringen. Sie hat niemals durch mechanisches Wiederholen einer schwierigen Stelle – sei es nun im Klavier-, Gesang- oder Tonika-Do-Unterricht – einen Fehler zu bessern gesucht, sondern mit dem Schüler gemeinsam überlegt, wo der Grund des Versagens lag. Und wenn es ein technisches Versagen war, wurden Übungen für diesen Fall erfunden, so daß die Schwierigkeit, von der man ausgegangen war, plötzlich behoben war. Bei ihrem Tonika-Do-Unterricht für Kinder war vielleicht das Schönste, daß sie den Kindern die gleiche begeisterte Freude an der Sache durch Jahre hindurch zu erhalten wußte. Dabei verlangte sie viel von ihren Schülern und hatte sie straff in der Hand. Die Kinder hatten umsomehr den Ehrgeiz, etwas Ordentliches zu leisten. Und immer betonte sie das Wesentliche, nichts haßte sie so sehr, wie ein pedantisches, mechanisches Lernen.“ (Elisabeth Ochwad, in: Bräuer 1927, S. 5).

Eines der Schlüsselerlebnisse für Hundoeppers späteres musikpädagogisches Wirken waren offensichtlich Erfahrungen, die sie als Gesangslehrerin 1893 an der Heidsieckschen Schule in Hannover sammelte. Hier erlebte sie eine durchaus zeitspezifische Form des Gesangsunterrichts des 19. Jahrhunderts – Lieder wurden schlicht durch „Einpauken“ und „geistloses Nachsingen“ vermittelt, wirkliche musikalische Erziehung fand, so Hundoegger, kaum statt (Urteil 1937, S. 4). Die Schüler hatten selbst nach jahrelangem Unterricht kaum die Fähigkeit einen Notentext selbstständig abzusingen, ihr musikalisches Gehör blieb völlig unterentwickelt. Die Ineffektivität dieser, „Papageienmethode“ war für sie offensichtlich. Das reine Nachsingen, so ihr Schluss, verbessert das musikalische Hören nur unmerklich, es bedarf einer gezielten Gehörbildung (Hundoegger 1897, S. 1).

Bei ihrer Suche nach möglichen methodischen Ansätzen waren ihr ihre großen sprachlichen Fähigkeiten ein großer Vorteil. Sie beherrschte Englisch, Französisch, Italienisch und mehrere nordische Sprachen und war dadurch nicht nur auf deutsche Publikationen beschränkt.

Hundoegger hörte um 1895 das erste Mal von der Tonic-Solfa-Methode (Bräuer 1927, S. 4). Freunde brachten ihr ein Jahr später verschiedene Lehrbücher aus England mit (Hundoegger 1952, S. 1). Die Berichte ihrer Bekannten über die Fähigkeiten englischer Schüler, unbekannte Lieder vom Blatt zu singen, erschienen ihr anfänglich ungläubwürdig. Wie sie sich selbst ausdrückt, ließ ihr „tief eingewurzeltetes deutsches Vorurteil gegen englische Musik“ sie „ziemlich kühl-skeptisch“ sein (Hundoegger 1952, S. 1). Die Einheit der Methode und ihre innere Logik überzeugten sie jedoch. Noch im selben Jahr – 1896 – nahm sie an einem „Summer-Term“, einem vierwöchigen Ausbildungskurs für Lehrer*innen teil (Hundoegger 1952, S. 1). Diese von der Tonic-Solfa-Assoziation veranstalteten Kurse fanden in Forest Gate in der Nähe von London statt und dienten der Fortbildung von Schulgesangslehrer*innen. Hundoegger beabsichtigte ursprünglich lediglich, sich vor Ort ein Bild von der Arbeit zu machen. Sie erwarb aber sogleich ein „Matri-culation Certificate“ (Bräuer 1927, S. 5). Die Arbeit der englischen Mu-

sikpädagog*innen und die großen Fähigkeiten der Schüler*innen überraschten Hundoegger. Gekommen war sie mit einem negativen Bild von England als „Land ohne Musik“ und damit indirekt auch der Vorstellung einer mangelhaften Musikerziehung. In den von ihr zuvor studierten englischen Lehrbüchern wurden zwar die Arbeit und die Ergebnisse detailliert beschrieben, sie hielt diese aber schlicht für Übertreibungen (Brune, Cramer, Hoebel u. a. 1952, Leo 1928, S. 529, Urteil 1937, S. 7).

Aber nicht nur die Methode, auch die Organisation der Tonic-Solfa-Association und deren pädagogisches und sozialpolitisches Wirken begeisterten sie. Die Erfahrungen und Eindrücke des Kurses sollten für ihr restliches Leben prägend bleiben:

„Die Eindrücke und Erfahrungen des einen Monats, in dem ich mich dort dieser großen Gemeinschaft zugehörig fühlte, haben für mein Leben und meine berufliche Tätigkeit einen Wendepunkt bedeutet. Mit Beschämung mußte ich sehr bald meinen deutschen Musikerdünkel einpacken. Es kam hier ja gar nicht auf persönliche Leistung an, sondern auf die Fähigkeit, sich unterrichtend auf ein gegebenes Thema und ein bestimmtes Klassenniveau einzustellen und eine Aufgabe mit pädagogischem Verständnis zu lösen. Ich lernte in dieser kurzen Zeit Vieles über Bord werfen und Anderes für wichtig erkennen, von dem ich, trotz meiner zehn Semester Hochschulstudium, nichts ahnte. In Manchem versagte ich so vollständig, daß ich die immer bereite Hilfe meiner freundschaftlichen Kollegen dankbar annahm.“ (Hundoegger 1952, S. 2)

Bereits in England fasste sie den Entschluss, die Methode auch in Deutschland bekannt zu machen (Brune, Cramer, Hoebel u. a. 1952). Nach ihrer Rückkehr erprobte sie dazu zunächst ihr neues Wissen an drei Kindern im Alter von 4, 5 und 7 Jahren. Die Kinder konnten binnen kurzer Zeit Lieder selbstständig vom Blatt singen und selbsterfundene Melodien in Form von Handzeichen zeigen (Hundoegger 1952, S. 3, Leo 1928, S. 530, Urteil 1937, S. 7).

Nun plante sie eine deutsche Publikation zur Tonic-Solfa-Methode, wozu sie den „Pupil's Manual“, eine kurze methodische Schrift John Spencer Curwens, einem Sohn John Curwens, übersetzen wollte. Für ih-

ren 1897 erschienenen *Leitfaden* standen aber neben der besagten Schrift Curwens auch einige französische Lehrbücher Pate (Bräuer 1927, S. 4):

„Noch ehe die Übersetzung im Druck erschien, führte mir der Zufall ein französisches Schulliederbuch in die Hände. Die innere Übereinstimmung der Galin-Chevé-Methode mit T.S. – beide in Rousseau'schen Ideen verwurzelt – war so frappierend, daß ich mich näher mit ihr vertraut machte. Die französische Schreibweise schien mir den Übergang zur Notenschrift viel glücklicher zu vermitteln als die englische: ich entschloß mich daher zu einer Kombination der beiden Schreibweisen, obwohl ich mich dadurch in Widerspruch zu dem Autor setzte. In jahrzehntelangen Erfahrungen hat sich die Schrift gut bewährt.“ (Hundoegger 1952, S. 4)

Alma Bräuer, die bei der Entwicklung von Tonika-Do maßgeblich beteiligt war, beschreibt den Zusammenhang von Tonic-Solfa, Ziffernmethode und Tonika-Do recht ähnlich:

„Das war eine Zeit voll Freude und Schaffenslust! Sehr bald stand es für sie fest, daß der neue Weg in Deutschland bekannt werden mußte. Aber zunächst galt es, Umschau zu halten unter den existierenden Methoden. Eine Anzahl französischer Bücher über die Ziffernmethode, in deren Studium wir uns teilten [sic], belehrte uns unmittelbar, daß zwar Tonic Solfa der musikalisch und pädagogisch wertvollere Weg, die Taktschreibweise von Galin-Paris-Chevé, die Agnes Hundoegger dann übernommen hat, aber bei weitem einfacher und zum Uebergang in die Notenschrift geeigneter sei, als die komplizierte Schreibweise, die Tonic Solfa verwendete.“ (Bräuer 1927, S. 5)

Hundoegger plante von Anfang an kein Lehrbuch, sondern eine Art Handreichung für den Unterricht. Sie war davon überzeugt, dass „T. D. nicht aus Büchern verstanden werden kann, wie man auch den Genuß eines frischen Bergquelles nicht beschreiben kann, – das Eine wie das Andere muß erlebt sein“ (Hundoegger 1952, S. 5-6). Tonika-Do sollte durch einen Lehrer bzw. eine Lehrerin praktisch vermittelt werden, der Leitfaden sollte nur unterstützende Funktion haben. Das Fehlen eines entsprechenden Kursangebots in vielen Teilen Deutschlands führte aber dazu, dass Viele auf das Studium des *Leitfadens* angewiesen waren. Die recht sparsamen Ausführungen Hundoeppers im *Leitfaden* reichten für

ein Selbststudium aber nicht aus. Dies führte dazu, dass viele Musiklehrende in Bezug auf Tonika-Do eher mangelhaft ausgebildet waren und entsprechend, wie immer wieder vom *Tonika-Do-Bund* beklagt, eher schlechten Tonika-Do-Unterricht erteilten (Hundoegger 1952, S. 5).

Auch wenn bereits in den 1920er Jahren Überlegungen dahingehend bestanden, ein neues, umfangreiches Tonika-Do-Lehrbuch zu schaffen, wurde diese Lücke erst 1958 mit Alfred Stiers *Methodik der Musikerziehung* geschlossen.

Entgegen der verbreiteten Ansicht ist Hundoegger nicht alleinige Urheberin der Tonika-Do-Methode. Auch wenn sie die entscheidenden Ideen hatte und von ihr der Leitfaden stammt, ist die Ausarbeitung eine Gemeinschaftsarbeit von Agnes Hundoegger und Alma Bräuer. Sie studierten zusammen ältere Methoden, schufen gemeinsam das erste Übungs- und Arbeitsmaterial und erprobten die Methode in Hannover (Bräuer 1927, S. 5). Auch Bräuer besuchte in England einen Kurs in Forest Gate und beide teilten sich in der Anfangszeit die anfallende organisatorische Arbeit (Bräuer 1927, S. 5). Warum die Mitautorenschaft Bräuers von Hundoegger verschwiegen wurde, ist nicht nachvollziehbar.

Der erste kleine Erfolg wurde bereits 1897 mit der Einführung von Tonika-Do im Musikunterricht des Mädchenlyzeums Südhaus in Hannover durch Alma Bräuer, später durch Nora Becker, erzielt (Hundoegger 1952, S. 4). Ein Jahr später, 1898, besuchte John Spencer Curwen Hundoegger in Hannover. Obwohl dieser darüber verstimmt war, dass Hundoegger Änderungen an der Tonic-Solfa-Methode vorgenommen hatte, bestärkte er sie in ihrem Vorhaben, eine für sie zu diesem Zeitpunkt wichtige Geste (Hundoegger 1952, S. 4, Urtel 1937, S. 7). 1900 erschien in *Die Frau* ein erster Bericht von Otto Körte über die Arbeit Hundoeppers. Ab 1906 reiste sie regelmäßig mit einer kleinen Gruppe von Kindern zu Vorträgen und Vorführungen ihrer Methode nach Berlin, Bremen, Hannover, Braunschweig, Celle, Lüneburg, Nürnberg, Kassel und Wernigerode (Hundoegger 1952, S. 4, Ismer 1927, S. 2). 1908 gelang ihr mit einer größer angelegten Fortbildungsveranstaltung in Berlin, an der immerhin über 80 Musiklehrer*innen teilnahmen, ein Ach-

tungserfolg. Ein Jahr später gründete sie gemeinsam mit Alma Bräuer den Tonika-Do-Bund, den sie bis 1918 selbst leitete (Brune, Cramer, Hoebel u. a. 1952). Der Tonika-Do-Bund diente der Koordination und Interessenvertretung aller Tonika-Do-Lehrenden (Losert 2011, S. 112-116). Eines der ersten Projekte Hundoeppers im Rahmen des Bundes war die Einrichtung eines privaten Seminars für Schulgesangslehrerinnen in Hannover. Bereits im September 1910 legten die ersten Seminaristinnen die entsprechenden Prüfungen ab. Es sollte allerdings bis zum Ausbruch des ersten Weltkriegs nur noch einen weiteren Ausbildungskurs geben, der nun aber auch auf die damals neue staatliche Musiklehrerprüfung vorbereitete (Urtel 1937, S. 7). Mit Ausbruch des ersten Weltkrieges wurde das Seminar in Hannover geschlossen und auch nach dem Krieg nicht weitergeführt (Hundoegger 1952, S. 5). Eine seminaristische Ausbildung für Frauen im Rahmen des Tonika-Do-Bundes wurde später durch das Berliner Seminar von Maria Leo angeboten (Losert 2011, S. 83).

Ein wichtiger Schritt für die Verbreitung der Methode war die Möglichkeit, Tonika-Do offiziell auf den Reichsschulmusikwochen 1921, 1922 und 1923 in Berlin, Darmstadt und Dresden vorzustellen. Erstmals wurde die Konzeption vor einem größeren Kreis von Musikpädagog*innen demonstriert (Leo 1928, S. 530; Urtel 1937, S. 8). Zu diesem Zeitpunkt war Hundoegger vom Vorsitz des Tonika-Do-Bundes bereits zurückgetreten. Sie arbeitete wieder mehr pädagogisch und beschäftigte sich u. a. mit Möglichkeiten, Tonika-Do auch in Kindergärten und Vorschulen einzusetzen. Den wirklichen Durchbruch ihrer Methode sollte sie nicht mehr miterleben. Hundoegger starb überraschend am 23. Februar 1927 in Hannover.



Abb. 4: Agnes Hundoegger ca. 1920; MFB/HMTMH, Nachlass Agnes Hundoegger, Hundoegger 01: Vier Fotoaufnahmen in Kopie von Agnes Hundoegger [N Hun Ma 5 a], Bild 4.

Abb. 5: Agnes Hundoegger Mitte der 1920er Jahre, aus: UdK-Archiv, 107-61.

Literatur

Bilder Agnes Hundoegger, Universität der Künste Berlin, Universitätsarchiv, Bestand 107, Nr. 61 und MFB/Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Nachlass Agnes Hundoegger [N Hun Ma 5 a], Bild 4.

Bräuer, Alma (1927): Agnes Hundoegger zum Gedächtnis, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes 1/2, S. 3-9, Hannover: Tonika-Do-Verlag.

Brune, Hanne/ Cramer, Rose-Marie/ Hoebel, Käthe L./ Mehrhardt, Hildegard/ Noack, Elisabeth/ Ochwaldt, Elisabeth (1952): Agnes Hundoegger zum Gedächtnis, Beilage zu den Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes Jg. 15, Hannover: Tonika-Do-Bund.

- Curwen, John Spencer (1901/1989): Schulmusik im Ausland, aus dem Englischen übertragen und mit zusätzlichen Materialien versehen von Walter Heise, Osnabrück: MPZ.
- Hundoegger, Agnes (o. J.): Lebenslauf, handschriftliches Manuskript, in: Universität der Künste Berlin, Universitätsarchiv, Nachlass des Tonika-Do-Bundes.
- Hundoegger, Agnes (1897): Leitfaden der Tonika Do-Methode (Tonic Sol-Fa) für den Schulgebrauch, Hannover: Eigenverlag.
- Hundoegger, Agnes (1952): Die Tonika-Do-Lehre in Deutschland, in: Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes 13/4, S. 1-6, Hannover: Tonika Do Bund = Die Musikerziehung 10/1924.
- Ismer, Georg (1927): Trauerfeier für Agnes Hundoegger, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes 1/2, S. 2-3, Hannover: Tonika Do Verlag.
- Körte, Otto (1900/1935): *Tonika-Do*, in: Die Frau, Nachdruck in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes 2/10, S. 3-7, Berlin: Tonika-Do-Verlag.
- Leo, Maria (1928): Agnes Hundoegger, in: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit 35/9, S. 526-532, Berlin: Herbig.
- Losert, Martin (2011): Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode, Augsburg: Wißner.
- Noack, Elisabeth (1979): Agnes Hundoegger, in: Friedrich Blume (Hg.): Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 16 Supplement, S. 756, Kassel: Bärenreiter.
- Urtel, Elisabeth (1937): Agnes Hundoegger zum Gedächtnis, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes 2/12, S. 6-8, Berlin: Tonika-Do-Verlag.

Eva Rieger

Der Kampf der Musiklehrerinnen um staatliche Anerkennung am Beispiel von Agnes Hundoeffer und Maria Leo¹

Auch wenn durch die Frauenbewegung im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert wichtige Reformanstöße ausgingen, waren Frauen weiterhin stark benachteiligt. Speziell im musikpädagogischen Feld war es ein langer Kampf bis hin zur staatlichen Anerkennung. Frauen wurden erst 1922 zum Studium an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin zugelassen; die staatlich-berufliche Anerkennung folgte 1926. Maria Leo war bereits ab 1898 bemüht, die Ausbildung für Musiklehrerinnen zu reformieren, wobei sie pädagogische, psychologische und musikologische Anteile integrierte. 1903 führte sie an einem Berliner Konservatorium einen neuen Seminarkurs zu diesem Zweck ein und tat sich mit Agnes Hundoeffer zusammen, die die Tonika-Do-Methode für Kinder aus England mitbrachte und weiterführte. In dem Beitrag wird auch gezeigt, wie innerhalb des ADLV (Allgemeiner deutscher Lehrerinnenverein) eine Musiksektion gegründet wurde, woraus zahlreiche Ortsgruppen entstanden, und welche Rolle sexistische und rassistische Ausgrenzung, aber auch das mit dem Lehrerinnenberuf einhergehende Zwangszölibat und Lebensgemeinschaften von Musiklehrerinnen spielten.

Als die feministische Bewegung in den 1980er Jahren Fahrt aufnahm, war ich oft auf der Suche nach antiquarischen Büchern, um mehr über Musikerinnen zu erfahren. Dabei stieß ich auf den Band *Das goldene Buch der Mädchen* von 1928. Darin befand sich ein Aufsatz der Pianistin und Musikpädagogin namens Maria Leo (1873-1942). Sie schrieb

¹ Dieser Aufsatz ist Johannes Hodek (1940-1989) und Thomas Phleps (1955-2017) gewidmet, die sich beide für die Aufarbeitung der NS-Zeit in der Musikpädagogik einsetzten und viel zu früh starben.

über neue Wege des musikalischen Denkens, welche durch die Tonika-Do-Lehre ermöglicht würden. In dem Buch erwähnt sie eine Frau namens Agnes Hundoegger, die in ihrer Heimatstadt Hannover die Tonika-Do-Methode, die sie aus England nach Hannover gebracht habe, begeistert vertrete, aber „aus Lehrerkreisen so häßlich angegriffen worden ist, dass sie sich sehr bald aus der Öffentlichkeit zurückzog, in die sie ihr Werk mit Begeisterung hinausgetragen hatte“. (Leo 1928, S. 127) Es stellte sich heraus, dass Agnes Hundoegger eng mit Maria Leo zusammengearbeitet hatte. Beide strebten die Einführung des Tonika-Do-Systems im Schulunterricht an. Auffällig war dabei, dass diese Frauen in den musikpädagogischen Handbüchern und Lexika bis in die 1980er Jahre hinein weitgehend ausgeklammert waren.

In den historischen Berichten zur Musikpädagogik wurden die besonderen Belange von Frauen, wenn überhaupt, lediglich am Rande wahrgenommen. So war vom „Schreckbild der, klavierspielenden höheren Tochter“ oder der „notleidenden ältlichen Klavierlehrerin“ die Rede. Maria Leo wusste, wie das Bild der Musiklehrerin sich in der Vorstellung des Publikums oft ausnahm: „Wir sehen eine viel geplagte ältliche Dame geschäftig von Haus zu Haus eilen, die sich abfinden muß mit den bescheidenen Bedingungen, die ihr gestellt sind, und die häufig genug schweigend erträgt, daß ihre Schüler den jugendlichen Übermut an ihr auslassen.“ (Leo 1913-14, S. 36) Ein weiteres Zitat zeigt den strukturellen Sexismus, der damals herrschte und weitgehend von den Lehrern vertreten wurde: „Die Gleichstellung von Mann und Frau im öffentlichen Dienste, insbesondere die Unterstellung des Mannes unter die Frau, selbst die gleichgebildete, widerspricht dem Volksempfinden und beleidigt das Mannesgefühl im höchsten Grade.“ (Blochmann 1990, S. 129)

Der Kampf um die Musiklehrerinnenbildung fällt mit der Hochphase der deutschen Frauenbewegung zwischen 1890 und 1914 zusammen. Da es in der bürgerlichen Schicht kaum „schickliche“ Berufe für Frauen gab, war der Beruf der Lehrerin und Erzieherin begehrt. Die Bedingung war jedoch, dass man unverheiratet war. Es gab nur wenige Stellen, die Bezahlung war gering. Dennoch wählten zahlreiche Frauen diesen Be-

ruf. In der Hoffnung, die schlechten Bedingungen zu verändern, schlossen sich viele der bürgerlichen Frauenbewegung an. Sie hatten begriffen, dass sie politisch um ihre Rechte kämpfen mussten.

Das jahrzehntelange Sich-Bemühen um die staatliche Anerkennung von Frauen im Schuldienst wurde 1890 mit der Gründung des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* (ADLV) intensiviert. Der ADLV ist zu Recht als Kernstück der Frauenbewegung bezeichnet worden. Sein Ziel war gemäß seinen Statuten die Aufwertung des Lehrerinnenstandes. Man reichte Petitionen ein, hielt Versammlungen ab und organisierte Fortbildungskurse. Der Einstieg in die Krankenkassen wurde vermittelt und es wurden Einstellungsmöglichkeiten gesucht, wobei man sich bemühte, das Netzwerk der Lehrerinnen zu erweitern. Das geschah auch. Die führende Vertreterin der bürgerlichen Frauenbewegung, Helene Lange, hatte früh begriffen, dass man nur als Gruppe politisch etwas erreichen konnte. Der ADLV vertrat Lehrerinnen aller Fächer, Musik war dabei ein Fach unter vielen. 1894, vier Jahre nach der Gründung des ADLV, wurde die wissenschaftliche Prüfung für Lehrerinnen staatlich eingeführt. Es wurde den Frauen zwar überlassen, wo sie sich das Wissen für zwei Unterrichtsfächer aneigneten, aber dennoch war ein erster Durchbruch gelungen. Für das Fach Musik gab es aber noch keine staatlichen Prüfungen. Die Bedingungen waren für die Musiklehrerinnen am schlechtesten.

Die wissenschaftlichen Prüfungen für Frauen wirkten sich kaum auf die schulische Praxis aus, denn Frauen wurden den männlichen Kollegen gegenüber weiterhin benachteiligt. Ihre Ausbildung war im Vergleich zu der der Männer defizitär, und wer an der Oberschule unterrichten wollte, bekam Fächer wie Handarbeit, Turnen und Sprachen zugewiesen. In den sogenannten „harten“ Fächern unterrichteten in der Mehrzahl Männer, was bedeutete, dass sie die Schulen auch leiteten. Frauen als Schulleiterinnen wurden konsequent abgelehnt.

Die Musiklehrerinnen hatten noch das besondere Problem, dass jede Frau, die daheim etwas Klimpern auf dem Klavier gelernt hatte, sich als „Musiklehrerin“ bezeichnen konnte. Nicht nur wurde von solchen Leh-

rerinnen schlechter Unterricht gegeben, die gesamte Musiklehrerschaft wurden heruntergezogen. Elisabeth Noack schrieb später: „Da um diese Zeit die alleinstehenden Frauen mehr und mehr ins Berufsleben gedrängt wurden und ihnen nur einige Türen offenstanden, so wussten auch viele von ihnen die Vogelfreiheit dieses Berufs zu nutzen, um sich eine passende Lebensmöglichkeit zu sichern. So entstanden die kaum überbrückbaren Ungleichheiten im Musiklehrerstand, das Gemisch von gut und schlecht ausgebildeten, gebildeten und halbgebildeten Lehrkräften.“ (Noack o. J).

Den angehenden Musiklehrerinnen, die noch immer auf eine Anerkennung warteten, war klar, dass sie kämpfen mussten, und sie wollten nun eine eigene Sektion im ADLV, aber Helene Lange, 31 Jahre lang 1. Vorsitzende, befürchtete mit der Zersplitterung eine Schwächung ihres Verbandes. Sie verfolgte eine Politik der kleinen Schritte. Die Musiklehrerin Sophie Henkel aus Frankfurt ließ nicht locker und gründete eine regionale Gruppe. Sie traf sich mit anderen Kolleginnen, die ihr den Rücken stärkten, und verhandelte 1896 noch einmal persönlich mit Helene Lange. 1897 erreichte sie ihr Ziel, und eine Musiksektion wurde im ADLV zugelassen. Man forderte nun verstärkt eine Prüfung für angehende Musiklehrerinnen.

Auch die Männer kämpften für eine staatliche Prüfung. Es wäre daher sinnvoll gewesen, gemeinsam zu kämpfen, aber es gab trennende Elemente. So mussten die Männer nach ihrer Prüfung zusätzlich fähig sein, eine Organistenstelle auszufüllen. Daher wurden sie in Gesang, Harmonielehre, Orgel, Klavier und Violine ausgebildet. Von den Frauen verlangte man lediglich Grundkenntnisse in Gesang und im Violinspiel. Sie wurden nur im Sologesang ausgebildet, durften also in der Schule keinen Chor übernehmen. Es war dieser Teufelskreis der beschränkten Ausbildung, der zu der schlechteren Qualifikation führte und die Frauen so irritierte.

Maria Leo, 1873 geboren, war eine der Aktivsten unter den Musiklehrerinnen. Sie hatte einen gründlichen Klavier- und Theorieunterricht bei ausgewiesenen Lehrern erhalten. Gefördert durch das musikalische Um-

feld ihres Elternhauses reiste die 23-Jährige als Korrepetitorin nach New York, vermutlich weil sie in Deutschland nicht anerkannt worden wäre. Wohl bedingt durch ein Armleiden musste sie aber schon bald ihre Pianistinnenkarriere aufgeben. Zurück in Berlin arbeitete Leo zehn Jahre lang als Klavierlehrerin am Eichelbergischen Konservatorium. Zugleich studierte sie an der Berliner Universität Pädagogik, Psychologie, Anatomie und Techniklehre.² 1903 führte sie am Eichelbergischen Konservatorium einen neuen Seminarkurs ein, der die Lehrerausbildung erstmals auf eine pädagogisch-psychologische Grundlage stellte. In diesem einjährigen Kurs unterrichtete sie Gehörbildung, Elementartheorie und Formenlehre.

Maria Leo gehörte zu denen, die darüber frustriert waren, dass es mit einer Prüfungsordnung für Frauen nicht voranging. Im ADLV vertrat sie den Ausschuss für die staatliche Angestelltenversicherung und arbeitete in der Musiksektion. Da trotz deren Gründung vom Staat nichts zu erwarten war, empfahlen die Verbände des ADLV, Lehrerinnenchöre zu bilden, wo einzelne Frauen die Routine für die Chorleitung erwerben sollten. Die Chöre traten sogar öffentlich auf, um sich als gleichberechtigt und gleich fähig zu beweisen. Dabei wurden zuweilen von den Frauen auch biologistische Argumente angeführt, um sich als Chorleiterinnen zu legitimieren. Man meinte, dass Frauen für die Leitung eines Kinderchores besser befähigt seien als Männer, weil die weibliche Stimme in Tonhöhe und Qualität der Kinderstimme ähnlicher sei. Ein besonders absurdes Argument war, dass Frauen mit Schülerinnen, die ihre Periode hatten, besser als Männer umgehen könnten. So schrieb eine Lehrerin: „Es ist bekannt, dass zur Zeit der weiblichen Periode eine gewisse Schonung der Singstimme geboten ist [...] Für ein fein empfindendes Mädchengemüt ist aber die Entschuldigung ‚ich kann heute nicht singen‘ dem Lehrer gegenüber höchst unangenehm, auch die Ausrede ‚Ich bin heiser‘ wird häufig von einem Erröten begleitet. Einer Frau gegenüber jedoch, die für diese kritischen Tage das richtige Verständnis

² Um die Jahrhundertwende durften Frauen in einigen Fächern studieren, ansonsten nur als Gasthörerinnen an Seminaren und Vorlesungen teilnehmen.

hat, bedarf es kaum einer Andeutung.“ (Müller-Liebenwalde 1900/01, S. 30f.) Solche Argumente waren damals verbreitet, aber sie konnten sich nicht allgemein durchsetzen.

Das Bestreben der Musiklehrerinnen, mit den männlichen Kollegen gleichzuziehen, lief vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg parallel mit dem Kampf um die beste Methode zum Erlernen des Notensingens in den Schulen. Man hatte schon lange das Abrichten der Schüler durch Vor- und Nachsingen kritisiert, und es existierten miteinander konkurrierende Methoden zum Erlernen des Vom-Blatt-Lesens. Eines dieser Systeme stammte von dem Volksschullehrer Carl Eitz (1848-1924), der es um 1891 vorstellte. 1905 lernte Maria Leo die Musikpädagogin Agnes Hundoeegger (1858-1927) kennen, die ihrerseits die Tonika-Do-Methode einführen wollte. Hundoeegger hatte schon einige Jahre lang nach einer Möglichkeit gesucht, ihren Schülern zur Fähigkeit des Vom-Blatt-Singens zu verhelfen. Sie hatte von der englischen Lehre erfahren und war nach England gereist, wo sie sich von der Güte des Systems überzeugte. Sie verfeinerte die aus England mitgebrachte Methode, und nach ihrer Rückkehr probierte sie diese mit drei Kindern im Alter von 4, 5 und 7 Jahren mit guten Ergebnissen. Von diesem Erfolg begeistert, gab sie 1898 einen ersten Leitfaden heraus.



Abb. 1: Agnes Hundoegger (ca. 1890); MFB/HMTMH, Nachlass Agnes Hundoegger, Hundoegger 01: Vier Fotoaufnahmen in Kopie von Agnes Hundoegger [N Hun Ma 5 a], Bild 3

In Hannover wurde Hundoeggers Euphorie von den Kollegen hart gebremst, die Tonika-Do-Lehre stieß auf Widerstand. Hundoegger schrieb resigniert: „Hier [in Hannover] protestieren die Lehrer wie ein Mann dagegen. Ich glaube, es ist mehr ein Kampf gegen die Person – weil die Einführung von Tonika-Do durch eine Frau erfolgt ist – als wirklich gegen die Sache, über die sie ja meist nicht viel wissen.“ (zit. b. Leo 1927/8) Es waren vermutlich Ängste vorhanden, dass Frauen, die sich als Musiklehrerinnen qualifizierten, den Kollegen die Stellen streitig machen könnten. Um ihre Überlegenheit zu demonstrieren, wollten die Männer die Definitions- und Deutungsmacht behalten. Daher wurden die neuen Tonika-Do-Ideen von vornherein abgelehnt. Ihre Art, Musik zu unterrichten, war festgeschrieben, und sie sahen nicht ein, dass sie eine völlig neue Methode übernehmen sollten.

Hundoegger gründete dennoch 1909 den Tonika-Do-Bund und erreichte, dass die Methode durch überzeugte Lehrerinnen in Deutschland weitergegeben wurde. Maria Leo war klar, dass die Verbreitung der Tonika-Do-Methode nur parallel zur Verbesserung der allgemeinen musikalischen Bildung der angehenden Lehrerinnen erreicht werden konnte. Als das Institut für Kirchenmusik es ablehnte, Studentinnen aufzunehmen, rief die Ortsgruppe des Verbandes der Deutschen Musiklehrerinnen als Reaktion darauf am 1. Oktober 1911 das Musikseminar der Musikgruppe Berlin e.V. ins Leben, ein privates Musikseminar, dessen Leitung ihr übertragen wurde. Dort lag zwar die Ausbildung im jeweiligen instrumentalen oder vokalen Hauptfach in den Händen von Privatlehrern, doch die pädagogische und musikwissenschaftliche Ausbildung erfolgte durch die Lehrer des Seminars, die Leo aussuchte. Sie war von der Wirksamkeit der Tonika-Do-Methode als pädagogischer Hilfe im Musikunterricht überzeugt und vertrat sie fortan in ihrem eigenen Unterricht.

Es gab somit eine Zweiteilung der Bemühungen: Während Hundoegger alles tat, um die Methode zuerst in Hannover und dann in ganz Deutschland zu verbreiten, bemühte sich Leo, die Frauen durch besseren Musikunterricht zu qualifizieren.

Der Musiklehrerinnenverband, der immer noch auf eine Prüfungsordnung wartete, organisierte in diesen Jahren eine Reihe von Veranstaltungen, auch um den Politikern zu zeigen, dass sie viel leisteten und anerkannt werden wollten: Vorträge, Fortbildungskurse, Sammlung und Sichtung von Unterrichtsmaterial, Gründung von Bibliotheken, Beratung in Steuerfragen, die Einrichtung von Seminaren sowie die Unterstützung hilfsbedürftiger Mitglieder. Die Krönung war die Ausarbeitung einer Prüfungsordnung. Diese Prüfungsordnung, so schreibt Leos Kollegin Elisabeth Noack in einem Aufsatz, der sich in ihrem Nachlass befindet, hat wegen ihrer besonderen Qualität den später aufgestellten Plänen des Staates als Muster gedient. Der Staat hat also von der Prüfungsordnung profitiert und große Teile daraus übernommen. Die Eingaben und

Vorstellungen beim Ministerium, denen andere Bundesländer folgten, zeitigten langsam Erfolge. Preußen ging 1909 voran.

1926 wurde Leo zur zweiten Vorsitzenden des Tonika-Do-Bundes ernannt und ihr die Leitung der Geschäftsstelle anvertraut. 1928, also ein Jahr nach Hundoeppers Tod, übertrug man ihr auch die Leitung des Tonika-Do-Verlags. Sie kümmerte sich intensiv um die Propagierung der Methode und beschrieb in einem Aufsatz kurz nach Hundoeppers Tod 1927 die großen Erfolge der Vorgehensweise. (Leo 1928, S. 122-131)

Der Vorwurf des „Makels“, wonach fast nur Frauen die Tonika-Do-Methode vertraten, wurde durch die Wahl eines Mannes zum Vorsitzenden entschärft. Der Kantor Alfred Stier war erst 1927 darauf gestoßen, als er einen Kurs in Hannover besuchte und sich dann für die Methode einsetzte. Im Anschluss an eine große internationale Ausstellung „Musik im Leben der Völker“ 1927 in Frankfurt gab er einen Kurs über das Tonika-Do-System, der von Lehrern aus allen Teilen Deutschlands besucht wurde. Man war froh, mit Alfred Stier einen Mann als Aushängeschild zu haben, und Maria Leo schrieb an eine Kollegin vom Aufruf Stiers im Mitteilungsblatt, er könne „den Leuten zeigen, dass es nicht nur ein paar ‚Damen‘ sind, die aus Mangel an Logik und Überfluss an kindlichem Vertrauen sich für Tonika-Do begeistern“. (zit. b. Rieger/Schroeder 1990, S. 152)

Der Musikpädagoge und Pianist Leo Kestenbergh, der 1920 zum Referenten der Kunstabteilung im preußischen Ministerium ernannt worden war, leitete die Musikabteilung des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“. Er bemühte sich um eine Modernisierung der Schulmusik und fand in Maria Leo eine wichtige Verbündete im Kampf um die Schulmusik-Reform. Er strebte eine Gleichstellung der Musiklehrerschaft mit den akademisch gebildeten Lehrern an und erreichte damit eine Aufwertung des Faches. Neue Prüfungsordnungen wurden für den Unterricht an Volks-, Mittel- und höheren Schulen (1924–1927), für das künstlerische Lehramt (1922) sowie für den Privatmusikunterricht (1925) erlassen. Maria Leo konnte dabei ihre Erfahrungen und Kenntnisse einsetzen.

Nach der Machtübernahme der Nazis 1933 musste Maria Leo wegen ihrer „nichtarischen“ Herkunft die Leitung des Seminars aufgeben und schied dort Ostern 1934 auch als Lehrerin aus. Alfred Stier hat in seiner Autobiografie aus dem Jahr 1964 die NS-Zeit mit ihren rassistischen Implikationen ignoriert, und so erfahren wir über die Entfernung Maria Leos aus dem Tonika-Do Bund: „Maria Leo, im christlichen Glauben stehende Jüdin, legte ihre Ämter nieder“ (Stier 1964, S. 235), als hätte sie das freiwillig getan – eine vornehme Umgehung ihrer gewaltsamen Entfernung aus ihren Ämtern. Elisabeth Noack, selbst eine Parteigenossin, übernahm von Leo die Leitung des Tonika-Do-Verlages. Da sie mit Leo eng befreundet blieb, ist es vorstellbar, dass sie die Parteizugehörigkeit wählte, um noch agieren zu können. Es kam anlässlich einer außerordentlichen Hauptversammlung des Tonika-Do-Bundes am 28.11.1933 zur „Reinigung von allen jüdischen Elementen“. Maria Leo und Frieda Loebenstein, die die Methode an der Berliner Musikhochschule unterrichteten, verschwanden aus ihren Ämtern ebenso wie aus den Annalen des Bundes, eine beschämende Maßnahme unter dem politischen Druck. (Phleps 2001, S. 117)

Thomas Phleps hat eindrücklich gezeigt, wie der Streit über die Erlernung des Vom-Blatt-Singens mit der Tatsache, „kein Deutscher“ zu sein, verbunden wurde. Der Hochschullehrer Adolf Strube leistete sich eine Denunziation, indem er meinte, es sei nicht verwunderlich, dass die Anhänger des von Carl Eitz erfundenen Systems es in der Vergangenheit so schwer hatten, denn „amtlich gefördert wurde in jeder Beziehung das, was der Kestenbergs-Kreis intellektueller jüdischer Frauen forderte“ (zit. b. Phleps 2001, S. 117). Damit waren Kestenbergs, Leo und die Musikpädagogin Frieda Loebenstein gemeint und wurden die Mitarbeiterinnen am Tonika-Do-System sowohl rassistisch als auch sexistisch diffamiert.

Im August 1935 wurde Leo aus der Reichsmusikkammer ausgeschlossen, legte jedoch Beschwerde dagegen ein. Ein Zwischenbescheid vom November 1936 verbot ihr aufgrund dieser Ausgliederung jeglichen Unterricht „arischer“ Schüler. Am 9. Juli 1937 wurde sie endgültig aus der

Reichsmusikkammer entfernt, was einem Berufsverbot entsprach. Weil sie dennoch „unerlaubt“ einer „arischen“ Schülerin Unterricht erteilte, wurde sie von der Reichsmusikkammer mit einer Ordnungsstrafe belegt und im Februar 1939 wurde zusätzlich ihr Pass eingezogen. Damit war ihr jede Möglichkeit zur Emigration genommen. Als sie im August 1942 die Nachricht erhielt, dass sie zwangsweise in ein jüdisches Altersheim im Alexanderplatz-Viertel gebracht und nach drei Wochen ins Ghetto Theresienstadt deportiert werden sollte, nahm sie sich in ihrer Wohnung das Leben, bevor die Nazis sie abholen und in ein KZ schleppen konnten. Vor ihrem Wohnhaus Pallasstraße 12 in Berlin-Schöneberg gibt es seit 2006 – 36 Jahre nach ihrem Freitod – einen sogenannten „Stolperstein“ zur Erinnerung an diese bedeutende und mutige Frau. Ihre Kollegin und Freundin Elisabeth Noack schildert in ihrem Nachlass, wie sie Maria Leo bei ihrem Freitod begleitete.

In historischen Rückblicken wird oft ein Thema unerwähnt gelassen, das für Frauen eine einschneidende Wirkung besaß. Frauen wurden vor die Wahl gestellt, entweder ohne eine sexuelle Beziehung zu leben oder auf die Ausübung eines Berufs zu verzichten, da für berufstätige Frauen das Zölibat galt. Im ADLV gab es heftige Streitereien darüber, ob Lehrerinnen immer „Fräulein“ sein mussten, oder ob es nicht wichtiger sei, das Zölibat der Lehrerinnen zu bekämpfen, weil auch Frauen ein Recht auf sexuelle Glückserfüllung, Mutterschaft und familiäre Geborgenheit hätten. Helene Lange meinte, dass die Lehrerin im Interesse der Schule ihren Beruf bei Verheiratung aufgeben müsse. Aus dieser Not heraus taten sich Frauen zusammen und bildeten Lebensgemeinschaften. Als ab 1870 die männliche und weibliche Homosexualität definiert wurde, galt eine Homosexuelle als ein vermännlichtes Zwischenwesen. Man sprach von einem „dritten Geschlecht“ und pathologisierte damit Frauen, die Beziehungen zu Frauen unterhielten. Daher war es unabdingbar für solche Paare, ihre wahre Beziehung zu verschleiern. Man nannte die Verbindungen dieser Frauen in den USA „Boston marriages“ (ein aus der Novelle *The Bostonians* (1885) von Henry James übernommener Begriff). Solche Lebensgemeinschaften wurden nicht aus Mangel an Heiratsangeboten geschlossen, sondern weil sie die beste Voraussetzung für

eine eigenständige Tätigkeit boten. Viele Frauen schufen einen Lebensstil, dessen Fundamente eine tiefe Freundschaft bildete (Schaser 2010, S. 88).

Die Musikschriftstellerin Marie Lipsius, La Mara genannt, lebte glücklich mit einer Frau. Agnes Hundoegger war mit vielen Frauen befreundet und hatte eine feste Partnerin. Die Liszt-Biographin Lina Rammann lebte mit ihrer Lebenspartnerin Ida Volckmann zusammen. Sie schrieb, sie sei mit ihr in Beruf und Leben verbunden (Ille-Beeg 1914). Heute, wo das Ausleben der Sexualität fast selbstverständlich ist, kann man sich schwerlich eine Vorstellung davon machen, was es bedeutet, unfreiwillig zu einem asketischen Verhalten gezwungen zu werden oder als Alternative vollständig auf einen Beruf zu verzichten und als Hausfrau zu leben. Nur weil man der Frau kein sexuelles Begehren zugestand, konnte man sie so einengen. Erst 1919 wurde das Lehrerinnenzölibat auf Antrag der SPD abgeschafft, dann jedoch 1923 wieder eingeführt, weil man in wirtschaftlich schwierigen Zeiten den Männern den Vorzug geben wollte. Erst in den 1950er Jahren wurde die Kündigung von Ehefrauen wegen „Doppelverdienst“ abgeschafft.

Der Begriff der Intersektionalität, der derzeit in der Genderforschung oft auftaucht, entwickelte in der soziologischen Forschung jüngst eine Dynamik und bedeutet die Wahrnehmung nicht nur einer einzigen Diskriminierungsform bei einer Person. Es können mehrere Faktoren, die eine Ungleichbehandlung betreffen, bei einem Menschen zusammenkommen. Maria Leo und Frieda Loebenstein erlebten das, indem sie als Jüdinnen und als Frauen ausgegrenzt wurden. Agnes Hundoegger und Maria Leo scheiterten: die eine, weil sie den Protest der männlichen Lehrer gegen das Tonika-Do System nicht mehr ertrug, die andere, weil sie durch eine brutale Rassenpolitik aus ihrem Amt entfernt und beruflich und privat vernichtet wurde. Beide zahlten einen Preis, weil sie Frauen waren.

Die relative Solmisation erlebt nach vielen Jahrzehnten der Vernachlässigung wieder einen Aufschwung, was nachvollziehbar ist, da sie bei der Umsetzung eines Notenbildes in den Gesang erstaunliche Ergebnisse

zeitigt. Auf die Erfassung des Eigenklangs folgt die Erlernung der Handzeichen und daraus der Name. Dadurch können Kinder Noten zum Klingen bringen, eigene Lieder erfinden und werden zum Selbstschaffen angeregt. Den Musiklehrerinnen, die sie trotz ihrer beruflichen Zurücksetzung und der Kritik an der Methode dennoch propagierten, ist heute zu danken. Man kann stolz auf sie sein.

Literatur

- Blochmann, Maria W. (1990): „Laß dich gelüsten nach der Männer Weisheit und Bildung“. Frauenbildung als Emanzipationsgelüste 1800-1918, Pfaffenweiler: Centaurus.
- Ille-Beeg, Marie (1914): Lina Ramann: Lebensbild einer bedeutenden Frau auf dem Gebiete der Musik, Nürnberg: Korn.Leo, Maria (1927/28): Agnes Hundoegger, in: Die Frau Jg. 35. 9.
- Leo, Maria (1928): Neue Wege des musikalischen Denkens, in: Alice Fliegel (Hg.): Das goldene Buch der Mädchen, Berlin: Eigenbrödler, S. 135-145.
- Leo, Maria (1913-14): Die Musiklehrerin, in: Das Frauenbuch, Bd. I, hg. von Eugenie von Soden. Stuttgart: Franck.
- Lexikon verfolgter Musiker und Musikerinnen der NS-Zeit: URL <https://www.lexm.uni-hamburg.de> vom 25.05.2021.
- Müller-Liebenwalde, Julie (1900/01): Die Stellung der Frau im Schulgesangunterricht, in: Die Frau, Jg. 8, 30f.
- Noack, Elisabeth (o. J.): Handschriftliches Manuskript, Nachlass, TH Darmstadt.
- Phleps, Thomas (2001): Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten, in: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte, hg. von Mechthild von Schoenebeck, Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 22).
- Rieger, Eva (1990): Agnes Hundoegger, in: Sophie & Co. Bedeutende Frauen Hannovers, hg. von Hiltrud Schroeder. Hannover: Fackelträger 1990, S. 139-155.

Rieger, Eva/ Schroeder, Hiltrud (1989): „Notleidende ältliche Klavierlehrerin“? Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband (ADSLV) und seine Musiksektion, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 14.48, S. 33-43.

Rhode-Jüchtern, Christine (2017): Hand in Hand als einziges Ziel eine gediegene musikalische Bildung. Die Konzeption einer „sich ergänzenden musikalischen Erziehung in Schule und Haus“ von Maria Leo (1873–1942), in: Üben & Musizieren, 2/2017, S. 40-42.

Schaser, Angelika (2010): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft, Köln et al: Böhlau.

Stier, Alfred (1964): Lobgesang eines Lebens, Kassel et al.: Bärenreiter.

Anna-Christine Rhode-Jüchtern

„Ohne gründliche und erfolgreiche Gehörbildung bleibt alles nur ein vages Schwimmen im unbewußten Fühlen.“

Maria Leos lebenslanger Einsatz für To-Do als Grundlage der Ausbildung für den musikalischen Lehrberuf

Maria Leo setzte sich schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts dafür ein, reformpädagogische Aspekte in die Ausbildung von Instrumentallehrerinnen und -lehrern aufzunehmen. Ihr neuer Seminartypus wies die Ausbildung im musikalischen Hauptfach einem Fachlehrer zu, während sich das Seminar ausschließlich der Ausbildung für den Lehrberuf widmete. Dieser Beitrag stellt heraus, dass sie der Tonika-Do-Methode innerhalb dieses innovativen Studiengangs eine eminent wichtige, das Studium strukturierende Rolle zuwies. Die von ihr eingeführte Seminarstruktur wurde zur Grundlage der Privatmusiklehrerbildung in der Weimarer Republik.

„Maria Leo – dieser Namen ist unvergessen, mit der Erneuerung der Musikerziehung untrennbar verbunden und in ihrer Geschichte eingezeichnet. Für die T.D. Lehre ist ihre Arbeit von grundlegender Bedeutung gewesen. Als treue Freundin und Mitarbeiterin von Agnes Hundoegger hat sie, ohne Scheu oder Menschenrücksicht, in rastlosem Eifer sich dafür eingesetzt, der T.D. Lehre Verbreitung zu verschaffen und die Aufmerksamkeit der Schulbehörden auf diesen einzigartigen methodischen Weg zu lenken“ (Frieda Loebenstein, in: Bolle 1953, S. 8).

Der Name und das Wirken Maria Leos haben sich nicht in die Geschichte der Musikpädagogik eingezeichnet, sind weitgehend unbekannt geblieben. Innerhalb eines kleinen Kreises von Getreuen des Tonika-Do-Bundes wurde ihrer im Jahr 1953 in einem maschinenschriftlichen Rundschreiben gedacht (Bolle et al. 1953). Frieda Loebenstein – auch sie von eminenter Bedeutung für die Tonika-Do-Bewegung – gehörte zu diesem kleinen Kreis. Der ehemaligen Lehrenden am *Seminar für Musi-*

kerziehung der *Hochschule für Musik* war 1939 die Flucht nach Südamerika gelungen. Eva Rieger gab 1989 in der *Zeitschrift für Musikpädagogik* erste Hinweise auf die Bedeutung Maria Leos (Schroeder/Rieger 1989). Martin Losert erinnerte 2011 daran, dass das von Maria Leo gegründete *Seminar der Musikgruppe Berlin E.V.* Anfang der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts zur wichtigsten Ausbildungsstätte für Tonika-Do-Lehrer bzw. -Lehrerinnen geworden war (Losert 2011). Dieser Beitrag will aufzeigen, dass Maria Leo über die Arbeit in ihrem Seminar hinaus dazu beitrug, To-Do als eine wesentliche Grundlage der Ausbildung für den privaten Musiklehrerberuf in der Weimarer Republik zu etablieren.

Reformpädagogische Maximen ihrer Seminararbeit

Die 1873 geborene Maria Leo wuchs in einem großbürgerlichen, liberalen Elternhaus auf. Ihrem Vater war als Schuhwarenfabrikant ein Jahr vor ihrer Geburt das Prädikat des Hoflieferanten des Kaisers verliehen worden; die Mutter als Pianistin sorgte für eine erste, umfassende pianistische Förderung. Ihr Schulbesuch an der Berliner *Königlichen Augustaschule* war von einer intensiven pädagogischen Betreuung geprägt. Mit Beginn ihrer seminaristischen Ausbildung an dem der Schule zugehörigen Lehrerinnenseminar begann sie eine zusätzliche private musikalische und musiktheoretische Ausbildung, die den Standards eines traditionellen akademischen Studiums entsprach. Damit hatte Maria Leo ausschließlich durch das Elternhaus die Voraussetzungen erhalten, die ihr einen eigenen Lebensentwurf ermöglichten. Sie nutzte diese Möglichkeiten, sich lebenslang für eine Professionalisierung von Lehrerinnen im Bereich der privaten Musikerziehung einzusetzen.



Abb. 1: Maria Leo (1873-1942)

In den Jahren zwischen 1895 und 1915 formte Maria Leo die Eckpfeiler ihres reformpädagogischen Konzeptes zur profunden musikpädagogischen Ausbildung dieser für Frauen erst im Entstehen befindlichen Berufsgruppe. Der Beruf der Musiklehrerin hatte zwar in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts innerhalb der sich entwickelnden bürgerlich-demokratischen Musikkultur an Bedeutung gewonnen. Doch war das musikalische Lehrfach auf privatem Gebiet aufgrund fehlender staatlicher Kontrolle vogelfrei – es unterrichtete, wer sich selbst dazu autorisierte. Als Frauen zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt in diesen Beruf eindringen, blieben Angriffe und Schmähungen von Seiten der männlichen Lehrkräfte nicht aus. Weil das Angebot die Nachfrage überstieg, war das Absinken gerade von Frauen in ein Musikerproletariat die Folge.

Maria Leo beschrieb im Jahr 1913 den Beruf der Musiklehrerin – wovon zum damaligen Zeitpunkt die privat unterrichtende Musiklehrerin im Gegensatz zu der an Schulen unterrichtenden Gesanglehrerin verstanden wurde – mit den Worten:

„Was den meisten Berufen eigen ist, [...] das fehlte und fehlt zum Teil noch jetzt der Musiklehrerin: nämlich: allgemein übliche und im großen und ganzen übereinstimmende Ausbildungswege, ein fester Maßstab für die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, endlich die Aussicht auf ein gesichertes Fortkommen [...] So scheint es also, daß der Zufall die Welt der Musiklehrerin regiert. [...] Zufall führt in diesen Beruf hinein, und Zufall, nicht die vorhandene berufliche Tüchtigkeit, ist oft der Ausgangspunkt eines erfolgreichen Wirkens darin“ (Leo 1913, S. 36).

In der „Hebung der geistigen und materiellen Interessen von Musik-Lehrerinnen“ – so Paragraph 1 der Satzung der *Musik-Sektion* des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins* von 1896 (Satzung 1896, S. 87) – sah Maria Leo ihre Lebensaufgabe. Als sich 1905 der zwei Jahre zuvor gegründete *Musikpädagogische Verband* in seinem II. *Musikpädagogischen Kongress* mit den Fragen der zukünftigen Struktur von Ausbildungsseminaren an Konservatorien befasste, war das Vorstandsmitglied Maria Leo die beauftragte Referentin zu diesem Thema. Ungeöhnlich allerdings die von ihr gewählte Thematik: Die Pädagogik müsse als Lehrgegenstand in die Musiklehrerseminare aufgenommen werden, weil „Schule und Haus das Recht haben zu verlangen, dass sich in das Erziehungsgeschäft nur Leute mengen, die sich mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen ernstlich befasst haben [...] als Musiklehrer wahre Pädagogen sein, das wollen wir, das müssen wir“ (Leo 1905, S. 98f.). Sie verlangte die Einführung wissenschaftlicher Standards in die Seminarbildung an Konservatorien und schlug dem Publikum aus Direktoren von Konservatorien und Musiklehrern vor, theoretische wie praktische Anteile der pädagogischen Wissenschaft zu einem Hauptbestandteil der Musiklehrausbildung zu machen. Sie erntete schweigendes Unverständnis und Ablehnung. Nur zum Vergleich: Der wichtigste und langjährige Mitarbeiter Hermann Kretzschmars an der Berliner *Königlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik*, Gerhard Rolle, bestimmte mit seinen Grundsätzen: „1. Schön singen. 2. Selbständiges Singen einer Melodie [...] 3. Der Besitz eines unverlierbaren Liederschatzes für das Leben. Diese drei Ziele schliessen [...] alles in sich ein, was ich als Ziel eines rechten Schulgesangunterrichts fordere.“ (Rolle 1904, S. 206) den

musikpädagogischen Diskurs an Lehrerseminaren bis zum Ersten Weltkrieg. Bis heute wird er „als zentrale Persönlichkeit der musikpädagogischen Entwicklung in Preußen“ (Kruse 2005, Sp. 309) gewürdigt. In der damaligen Berichterstattung über diesen Kongress wurde der Beitrag von Maria Leo übergangen, sie selbst später aus dem Vorstand des *Musikpädagogischen Verbandes* ausgeschlossen.

Eine einhellige Unterstützung fand Maria Leo dagegen innerhalb des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins* (ADLV). Ihr innerhalb der V. Generalversammlung des ADLV im Jahr 1905 gehaltenes Referat „Zur Stellung des Musikunterrichts im allgemeinen Erziehungsplan“ ging von der Neukonzeption des Faches sowohl für den schulischen wie den privaten Musikunterricht aus.

„Ein Musikunterricht, sei es Gesang- oder Instrumentalunterricht, der auf einer gründlichen Ausbildung des Gehörsinns basiert, der einen Einblick gewährt in das Wesen des Rhythmus, der Melodie und Harmonie, und der den Schüler befähigt, bewussten Gebrauch davon zu machen, ist ebenso formal bildend wie jedes andere Fach [...]. Er [...] muß wie jeder andere Unterricht im Kinde Fähigkeiten entwickeln, den Gedankenkreis erweitern, logisches Denken, geordnetes Arbeiten, selbständiges Handeln üben“ (Leo 1906, S. 6f.).

Nach Maria Leo brauche ein solcher Unterricht Fachlehrerinnen mit pädagogischer und allgemein wissenschaftlicher Ausbildung, was eine Gleichstellung mit den übrigen wissenschaftlichen Lehrern bedeutete. Maria Leo schloss ihre Ausführungen mit dem Appell:

„[...] wie wir Musiklehrerinnen hier tagen als ein Teil des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins, so wird und muß unsere Arbeit werden ein Teil seiner Arbeit – nicht eine entbehrliche Modesache, sondern ein unentbehrlicher und ein wertvoller Teil der deutschen Jugenderziehung. Dahin zu wirken ist unsere nächste, größte Aufgabe!“ (Leo 1906, S. 10)

Ihre reformpädagogischen Vorstellungen für den Musikunterricht in Schule und Haus wie für die Musiklehrerausbildung selbst sollten erst durch Leo Kestenbergs Mitte der zwanziger Jahre des Jahrhunderts eine Chance auf eine allgemeine Umsetzung erhalten.

Maria Leo hatte zuallererst die Ausbildung des Gehörsinns als Bestandteil des Musikunterrichts in Schule und Haus genannt. Sie, die mehrere Jahre die Ziffermethode (Galin-Paris-Chev ) als Vorbereitung für das Hören und Vomblattsingen benutzt hatte, machte 1906 „in einer Kinderstunde bei Agnes Hundogger die erste lebendige Bekanntschaft mit T.-D. [...] Daß diese Lehrweise sich viel unmittelbarer und eindringlicher an das musikalische Empfinden wendet als die Ziffer [...] leuchtete mir sofort ein.“ (Leo 1924, S. 188) Maria Leo war 1906 möglicherweise unter den Zuhörerinnen in Berlin zu finden, die dem öffentlichen Vortrag von Agnes Hundogger lauschten. Unterstützt von Hannoveraner Schülern, wollte Agnes Hundogger die Tonika-Do-Methode in mehreren deutschen Städten bekannt machen. Nach Aussage ihrer Freundin und Mitstreiterin Elisabeth Noack wurde Maria Leo „zu einer begeisterten Anhängerin und Verfechterin der Tonika-Do-Lehre für Gehörbildung“ (Noack 1963, S. 310). Diese Anfänge des Zusammentreffens von Agnes Hundogger und Maria Leo sollten sich zu einer lebenslangen Unterstützung und Würdigung der gegenseitigen Arbeit entwickeln. Maria Leo reiste drei Jahre lang regelmäßig nach Hannover, um bei Agnes Hundogger die Tonika-Do-Lehre in aller Gründlichkeit zu studieren (Müller 1929, Sp. 834).

Die Gründung des Seminars der *Musikgruppe Berlin E.V.*

Das Berliner Seminar der *Musikgruppe Berlin E.V.* unter Leitung von Maria Leo wurde im Jahr 1911 in den Wohnräumen von Maria Leo in der Pallasstr. 12 eröffnet. Hans Joachim Vetter erinnerte 1970 an dieses Seminar als „institutionellen Höhepunkt“ des Musiklehrerseminars. Die Arbeit dieses Seminars habe sich „als bahnbrechend erwiesen, als eine relativ junge Führungsschicht von Pädagogen hier verstand, Tradition und vorstoendes Experiment glücklich zu verbinden [...]. Hier war eine Höhe erreicht, die noch heute Vorbild für diese Form des Seminars ist“ (Vetter 1970, S. 343). Vetter beließ es jedoch bei dieser Andeutung, gab keine erläuternden Hinweise auf die Arbeit dieses Seminars. Und so wurde diese Laudatio auch schnell wieder vergessen. Es hätte auch einer genaueren Auseinander-setzung mit der Beteiligung von Frauen an der

Entwicklung reformpädagogischer Initiativen innerhalb der Instrumentalpädagogik bedurft. Und dies hätte vor allem eine Kenntnis des Beitrags verlangt, den gerade die innerhalb der Frauenbewegung vernetzten Musiklehrerinnen leisteten.

Mit ihrem 1905 an die privaten Musiklehrerinnen gerichteten eindringlichen Appell, die eigene Arbeit innerhalb des ADLV zu verorten, hatte Maria Leo zu einem sehr frühen Zeitpunkt erkannt, dass die Belange der Musiklehrerinnen nur im Anschluss an die Bestrebungen, Kämpfe und Erfolge der bürgerlichen Frauenbewegung wahrgenommen werden würden. Es war den Musiklehrerinnen im Jahr 1897 gelungen, dem sieben Jahre zuvor gegründeten *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Verein* als ‚*Musik-Sektion*‘ beizutreten. Mit der Gründung der *Musik-Sektion* des ADLV entstand am Ende des 19. Jahrhunderts der erste der großen Verbände, die sich um Reformen auf dem Gebiet der Musiklehrerbildung bemühten. Konsequenterweise wurde in den darauffolgenden Jahren eine intensive Fort- und Weiterbildung der Musiklehrerinnen nach den Richtlinien des ADLV betrieben. Es setzten Gründungen von *Musik-Sektionen* des ADLV in vielen deutschen Städten ein. Im Jahr 1900 hatten sich 450 Musiklehrerinnen in 18 Städten zu *Musik-Sektionen* zusammengeschlossen. Eine kleine Zahl, bedenkt man, dass zur gleichen Zeit der ADLV bereits 11 000 Mitglieder zählte. Wie sehr sich jedoch diese kleine Gruppe von den Erfolgen der wissenschaftlichen Lehrerinnen des ADLV angespornt fühlte, drückte eine der Gründerinnen der *Musik-Sektion*, Anna Morsch, anlässlich des 10-jährigen Stiftungsfestes des ADLV im Jahr 1900 mit den Worten aus:

„Zum ersten Mal war auch die Musik-Sektion in grösserer Anzahl als eine kleine geschlossene Macht in der grossen Gemeinschaft vertreten, und das Beispiel der Erfolge der Anderen, der rege, persönliche Gedankenaustausch, das Bewusstsein, für ein schönes Ideal zu kämpfen, wird auch für die Weiterentwicklung der Musik-Gruppen die segensreichsten Früchte zeitigen.“ (Morsch 1900, S. 197)

Jahre später war die Situation eine andere. Nach 1910 gehörten der *Musik-Sektion* des ADLV – nunmehr zwecks besserer Erkennbarkeit in *Verband deutscher Musiklehrerinnen* umbenannt – bereits 40 Ortsgruppen mit 2000 ordentlichen Mitgliedern an und bildeten die größte deutsche Organisation im musikalischen Lehrfach. Die mit 412 Mitgliedern starke *Musikgruppe Berlin E.V.* des ADLV eröffnete am 1. Oktober 1911 in den Wohnräumen von Maria Leo in der Pallasstr. 12 das private *Seminar der Musikgruppe Berlin E.V.* mit Maria Leo als Leiterin.



Abb. 2.: Anzeige des Seminars in der Zeitschrift *Der Klavier-Lehrer* von 1911

Die Möglichkeit der Einrichtung eines festen Seminars für die Ausbildung von Musiklehrerinnen war nur durch Maria Leos Entscheidung möglich geworden, die Mehrzahl der Räume ihrer großbürgerlichen, privaten Wohnung als Unterrichtsräume zur Verfügung zu stellen. Katharina Ligniez, die spätere Leiterin des Kasseler Seminars, würdigte diesen persönlichen Einsatz mit den Worten:

„Rückhaltlos gab sie sich immer aus, so wie ihr ganzes Privatleben, ihre Wohnung, ihre Instrumente, ihre Bibliothek dem Seminar gehörten, ihm Substanz gaben“ (Bolle et al. 1953, S. 8).

Einführung reformpädagogischer Leitlinien in die Seminausbildung

Schon bald nach Eröffnung des Seminars konnte man sich an prominenter Stelle präsentieren. Der Musikschriftsteller Richard Stern hatte im Jahr 1909 angefangen, in dem Kompendium *Was muss der Musikstudierende von Berlin wissen* ausführlich die wichtigsten Berliner Lehrinstitute, Künstler etc. mit detaillierten Angaben vorzustellen. Ab 1912/13 war das *Seminar der Musikgruppe Berlin E.V.* mit einer ungewöhnlich ausführlichen Beschreibung seiner Unterrichtsziele und -fächer vertreten. Vor allem die einleitende Begründung für die Entstehung des Seminars ließ aufhorchen:

„Besondere Veranlassung zur Gründung gab die Einführung der ‚staatlichen Prüfung für Gesanglehrer und -lehrerinnen an höheren Lehranstalten in Preussen‘, die den Musiklehrerinnen die ersten Anwartschaft auf eine pensionsberechtigten staatliche Anstellung eröffnet hat.“ (Stern 1914, S. 190).

Was verbarg sich hinter dieser Aussage? Im Jahr 1910 war für die höheren Lehranstalten für die männliche Jugend ein Lehrplan erstellt worden, der für die Herausbildung eines neuen Lehrertyps für das Fach Gesang von entscheidender Bedeutung werden sollte. Der *Lehrplan für den Gesangunterricht an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend* (Ordnung 1910, S. 19f.) stellte die bisher nur seminaristisch ausgebildeten Gesanglehrer vor wesentlich höhere Aufgaben, versprach jedoch durch die fast zeitgleich veröffentlichte *Ordnung der Prüfung für Gesanglehrer und -lehrerinnen an den höheren Lehranstalten in Preußen* eine bisher verweigerte Gleichstellung mit den anderen Gymnasiallehrern. Allerdings wurde zur Vorbereitung auf diese Prüfung der Besuch des Berliner *Königlichen Instituts für Kirchenmusik* verlangt. Frauen allerdings nahm das Institut nicht auf und verwehrte ihnen damit indirekt die Teilhabe an einer pensionsberechtigten, staatlichen Anstellung. Das *Seminar der Musikgruppe Berlin E.V.* versprach, diese Vorbereitung zu leisten. Doch nicht nur das. Zum Ziel des Seminars zur Ausbildung von Lehrerinnen für Schulgesang, Klavier, Violine wurden reformpädagogische Maximen erhoben:

„Das Seminar hat den Zweck, angehenden Musiklehrerinnen eine gründliche theoretische und praktische Berufsausbildung zu geben, die sie befähigt, die musikalische Begabung ihrer Schüler zu wecken und künstlerisch weiterzubilden. Um die vielfach vernachlässigte pädagogische Ausbildung zu geben, ist dem Lehrgang die Einrichtung der wissenschaftlichen Seminare zu Grunde gelegt.“ (Stern 1914, S. 190).

Maria Leo hatte sich also vorgenommen, sowohl auf die in der Prüfungsordnung der für Gesanglehrerinnen und -lehrer an höheren Lehranstalten geltenden Anforderungen vorzubereiten, als auch gleichzeitig ihre reformpädagogischen Zielvorstellungen umsetzen zu wollen. Um diese anspruchsvollen Ziele realisieren zu können, entwickelte Maria Leo einen neuen Seminartypus. Die Ausbildung im musikalischen Hauptfach (Sologesang, Klavier, Violinspiel) konnte bei jedem Fachlehrer genommen werden, der die Verantwortung für sein Fach bei der Abschlussprüfung übernahm. „Das Institut widmet sich ausschließlich der Ausbildung für den Lehrberuf“ (Stern 1914, S. 190). Unterrichtsfächer waren: Pädagogik, Psychologie, Methodik, allgemeine Musiklehre, Harmonielehre, Formenlehre, Kontrapunkt, Partiturspiel, Chorliteratur, Gehörbildung (Treffübung und Musikdiktat), Anatomie, Techniklehre, Chorgesang, Musikgeschichte, Akustik, Instrumentenlehre, Vomblattspiel, Ensemble, Unterrichtsweisung und -übung in der dem Seminar angeschlossenen Übungsschule. In diese Übungsschule wurden Kinder vom 6. Lebensjahr an, wie auch erwachsene Anfänger, aufgenommen. Im ersten Jahr wurde Gehörbildungsunterricht erteilt, vom zweiten Jahr an wahlweise Klavier- oder Violinunterricht.

Die Ausbildung dauerte zwei Jahre. Im zweiten Jahr trat zu der theoretischen Unterweisung das Unterrichten der Seminaristinnen in der Übungsschule. Eine weitere Besonderheit war die von Maria Leo gestellte Aufnahmebedingung, sich zur Teilnahme an sämtlichen Fächern des Seminars zu verpflichten und alle Fächer als Pflichtfächer zu verstehen, eine Bedingung, die kein weiteres Berliner Konservatorium stellte (Stern 1914, S. 190ff).

Maria Leo hatte schon lange diesen neuen, eigenen Typus des Musikseminars angedacht, der sich deutlich gegen die Ausbildung an Konservatorien abgrenzte. Sie muss von dem Wunsch beseelt gewesen sein, endlich ihre in langen Jahren gereiften Erfahrungen von der Notwendigkeit der pädagogischen Ausbildung zukünftiger Musiklehrerinnen im schulischen wie außerschulischen Bereich umsetzen zu können. In der Zusammenarbeit mit der *Musikgruppe Berlin E.V.* gelang ihr dieser Schritt, ein Schritt, der seiner Zeit weit vorausseilte.

Elisabeth Noack, eine Freundin und langjährige Weggefährtin Maria Leos, teilte später mit, dass bis zum Jahr 1933 achthundert hauptsächlich weibliche Privat- und Schulmusiker aus ihrem Seminar hervorgingen (Noack 1953, S. 310).

Zur Rolle des Faches Gehörbildung auf der Grundlage von Tonika-Do innerhalb des Studienplanes

Teil der Unterrichtsfächer dieses Seminars war von Anfang an das Fach Gehörbildung auf der Grundlage von To-Do. Der Unterrichtsplan sah für dieses Pflichtfach folgende Aspekte vor:

„Entwicklung zum musikalischen **Denken**, zum bewußten **Hören**, **Vomblattsingen** und **Improvisieren**. Dem Unterricht ist die **Tonika-Do-Lehre** zugrunde gelegt. Entwicklung des Tonalitätsgefühls, Treffen und Hören der Intervalle innerhalb des Dur-Geschlechts. Rhythmische Werte und Gliederungen. Aufschreiben rhythmischer und melodischer Diktate in entsprechender Schwierigkeit. Einführung in die Notenschrift. Uebungen im Vomblattspiel, im mehrstimmigen und auswendigen Singen. Auswendiglernen von Chorälen und Volksliedern. Modulation, Chromatik, Moll, Atonalität. Singen, Hören und Bestimmen von Akkorden, Akkordverbindungen. Uebungen im Erfinden und Diktieren kleiner Melodien, im schnellen Auffassen, Behalten und Wiedergeben ein- und mehrstimmiger Diktate. Uebungen im Einstudieren von Liedern“ (Seminar o.J., S. 8).

Diese aus einer undatierten Seminarordnung stammenden Angaben galten noch im Jahr 1926, sind jedoch weit vor dieser Zeit formuliert worden.

Als Maria Leo nach 1925 in Zusammenarbeit mit Leo Kestenberg um die Akzeptanz des gerade erschienenen Privatmusikerziehungserlasses kämpfte, nahm sie wiederholt zur Ausgestaltung der Musikseminare Stellung. Inzwischen zur Zweiten Vorsitzenden des *Deutschen Tonkünstler-Vereins* aufgestiegen, hatte ihr Wort Gewicht und stand ihr die dem Verband zugehörige *Deutsche Tonkünstler-Zeitung* als Publikationsmöglichkeit zur Verfügung. Ihre strukturellen Vorschläge waren für die künftige Gestaltung von Musiklehrerseminaren maßgeblich. Innerhalb einer Seminarleiter-Tagung der *Vereinigten Musikpädagogischen Verbände* im Februar 1925 ging sie u. a. dezidiert auf die Bedeutung des Faches Gehörbildung ein.

„Die Gehörbildung hat im Seminarunterricht größte Bedeutung. Von ihrem Erfolge hängt eigentlich jeder Fortschritt ab. Ohne bewußtes Hören bleibt der musiktheoretische Unterricht wertlos, ist keine Möglichkeit gegeben zum freien Musizieren, zum Vomblattsingen und fehlt die Voraussetzung zum selbständigen ästhetischen Urteil, zur Wertung der Stile, der Formen. Ohne gründliche und erfolgreiche Gehörbildung bleibt alles nur ein vages Schwimmen im unbeußten Fühlen.“ (Leo 1927, S. 4)

Die von Maria Leo aufgebaute Seminarstruktur als Grundlage der Ausbildung von Privatmusiklehrerinnen und -lehrern während der Weimarer Republik

Die am 2. Mai 1925 erschienenen *Allgemeinen Bestimmungen* über die Erlaubnis zur Erteilung von Privatunterricht in der Musik gingen über eine reine Prüfungsordnung für werdende Privatmusiklehrerinnen und -lehrer weit hinaus. Diese Bestimmungen enthielten Verordnungen zu Musiklehranstalten, zu Privatmusik Lehrern und zur Staatlichen Prüfung für Privatmusiklehrer. Sie sollten nicht nur „von außen her zu der ‚entscheidenden Wende im Gesamtwerk der Musikerziehung‘ beitragen, sie helfen auch der neuen Generation der Musiklehrer Richtung und Ziel zu

geben.“ (Kestenbergs 1925, S. 145) Für die Zulassung zu dieser Prüfung war eine zweijährige Ausbildung in einem Musikseminar erforderlich. Die Prüfung umfasste einen pädagogischen wie künstlerischen Teil. Jede Bewerberin, jeder Bewerber wurde in dem von ihr/ihm angegebenen instrumentalen Hauptfach schriftlich und praktisch geprüft, hinzu kamen Prüfungen in den verbindlichen Nebenfächern Musikerziehung, Musiktheorie, Gehörbildung, Musikgeschichte. Die Gehörbildung als verbindliches Nebenfach wurde neu in den Erlass aufgenommen und verlangte:

„Nachsingen gesungener oder gespielter Melodien, Hören einfacher Akkordfortschreitungen, Sicherheit im Bestimmen von falschen Tönen beim Vorspielen von Werken der klassischen Literatur.“ (Kestenbergs 1925a, S. 178)

An dieser Stelle kann nicht ausgeführt werden, welcher heftiger Kampf zwischen den privaten Musikverbänden und Leo Kestenbergs als Vertreter des Kultusministeriums um diese Neubestimmungen entbrannte. Von Interesse ist hier die Auseinandersetzung um die staatlich vorgeschriebene Privatmusiklehrerprüfung (PMP). Im Februar 1926 fand in Berlin die von Maria Leo vorbereitete und durchgeführte Tagung der Seminarleiter der *Vereinigten Musikpädagogischen Verbände statt*. Der ‚Preussische Erlass‘ als wichtigster Faktor der gegenwärtigen privaten Musikerziehung stand im Mittelpunkt der Erörterung. Im Rahmen dieses Referates ist eine kleine Nebenbemerkung des anwesenden Leo Kestenbergs von Interesse. Er, der über die Aufgaben des Staates gegenüber dem Privatmusikunterricht referierte, nahm auch in der Diskussion zu weiteren Fragen und Unklarheiten Stellung: „Man vernahm mit Freuden den fast überall günstigen Verlauf der bisherigen staatlichen Prüfungen“ (Stege 1926, S. 57).

Hinter diesem Halbsatz Leo Kestenbergs verbirgt sich die so wichtige Information, dass bereits ein Jahr nach Einführung dieser umkämpften Privatmusiklehrerprüfung staatliche Prüfungen anstelle privater Verbandsprüfungen abgenommen werden konnten. Kestenbergs hat an keiner weiteren Stelle diese seine Politik so wesentlich unterstützende Tatsache gewürdigt. Innerhalb des *Reichsverbandes Deutscher Tonsetzer und Musikerzieher* (RDTM) mit seinem fast 10 000 Mitgliedern und

1560 Ortsgruppen waren es nur zehn private Seminare, die sich sofort nach Erscheinen des Erlasses den neuen Anforderungen der staatlichen Abschlussprüfung stellten und in der Lage waren, ein Jahr nach Erscheinen des Erlasses eine gelungene staatliche Abschlussprüfung durchzuführen. Neben dem Berliner Seminar unter Leitung von Maria Leo handelte es sich mit Ausnahme dreier Seminare um von Frauen geleitete Seminare – allesamt Seminare, die vor langen Jahren begonnen hatten, ihre Ausbildung nach dem Berliner Vorbild auf die musikwissenschaftliche, theoretische und pädagogische Lehrerbildung zu konzentrieren und die Fachausbildung einem Privatlehrer zu überlassen. Es waren die Seminare (Leo 1925, S. 91): Kassel (Leitung: Minna Ritz); Magdeburg (Leitung: Käthe Lattey); Stettin (Leitung: Margarete Kuck und Emmi Schlichting); Wiesbaden (Leitung: Elisabeth Güntzel); Königsberg (Grete Reichmann), Frankfurt a.M. (Ella Binding). „Unsere führenden Musikseminare lebten alle aus den starken Anregungen des Berliner Seminars in der Pallasstraße und seiner Begründerin“, so Katharina Ligniez (Ligniez 1950, S. 8). Diese Seminare waren aus den Ortsgruppen des *Reichsverbandes der deutschen Musiklehrerinnen* (Fachverband im ADLV) hervorgegangen (nach 1925: *Reichsfrauengruppe* des RDTM). Für alle diese Seminare galt, dass auf der Gehörbildung als grundlegendem Fach die Hauptfächer Musiklehre, Analyse und Musikgeschichte aufbauten. Maria Leo muss sich zu diesem Zeitpunkt am Ziel ihrer Anstrengungen gewöhnt haben: das von ihr vorgedachte und seit 1911 praktizierte seminaristische Ausbildungskonzept von Instrumentallehrerinnen und -lehrern entsprach den staatlichen Anforderungen ad hoc.

Ihr Einsatz für die Verbreitung der Tonika-Do-Lehre

Will man sich der Frage stellen, wie hoch der Anteil derjenigen war, die methodisch eine Ausbildung nach Tonika-Do erhielten, so muss man davon ausgehen, dass nicht nur das Berliner Seminar, sondern reichsweit weitere sechs Seminare eine gründliche Berufsausbildung auf der Grundlage von Tonika-Do leisteten. Maria Leo war für die Verbreitung und Durchsetzung der Tonika-Do-Methode von größter Bedeutung. Als nach dem Ersten Weltkrieg „die Anerkennung der Tonika-Do-Lehre

immer weitere Fortschritte machte“ (Leo 1928a, S. 531), stellte sich Maria Leo mit Hunderten von Vorträgen, Einführungskursen und Tagungen zur Verfügung. Aus historischer Sicht kann man sagen, dass Maria Leo in ihrem Bestreben, den Wert der Tonika-Do-Methode zu demonstrieren und zu verbreiten, fast strategisch vorging. Ein kleines Beispiel: Als im Jahr 1924 der Ministerial-Erlass zum *Musikunterricht an den höheren Schulen* erschien, der eine systematische Gehörbildung wie rhythmische Erziehung an Schulen forderte, erschienen in einem Heft der Zeitschrift *Die Musikerziehung* – dem Zentralorgan für alle Fragen der Schulmusik – gleich zwei Artikel Maria Leos zur Tonika-Do-Methode. Ihre beiden Themen waren: *Der methodische Wert der Tonika-Do-Methode* (Leo 1924a, S. 175f.) sowie *Tonika-Do in der Ausbildung für den musikalischen Lehrberuf* (Leo 1924b, S. 188f.). Entwaffnend dabei innerhalb des Artikels zum methodischen Wert der Tonika-Do-Lehre ihre einführende Begriffsbestimmung:

„Was kann eine solche ‚Methode‘ uns nun sein? An sich ist sie nichts; sie ist nie Ziel, nur Weg, nie Zweck, nur Mittel; aber diese Mittel, die sie an die Hand gibt, können bei vernünftigem Gebrauch dem Lehrer Möglichkeiten geben, die Anlagen seiner Schüler zu wecken und zur Entfaltung zu bringen. Die Methode faßt die als allgemein gültig erkannten Grundsätze zusammen, ordnet sie den besonderen Anforderungen für das Fach ein und stattet sie mit Anleitung zur Uebermittlung aus.“ (Leo 1924a, S. 175)

In dem zweiten Artikel derselben Ausgabe informierte sie über die Bedeutung von Tonika-Do in der Ausbildung für den musikalischen Lehrberuf (Leo 1924b, S. 188f.). Ihrer Darstellung eines Tonika-Do-Lehrgangs legte sie den Unterrichtsplan ihres Seminars zugrunde und kam zu dem Schluss, „daß T.-D [...] mir persönlich für die Ausbildung von Lehrenden einfach unentbehrlich ist.“ (Leo 1924b, S. 189)

Wenn Maria Leo kurz nach Erscheinen der neuen Anforderungen für den Musikunterricht an höheren Schulen die Tonika-Do-Methode als Fortbildungsveranstaltung für die Gymnasial-Lehrer anbot, so ist das nur ein Beispiel für die Bereitschaft Maria Leos, in unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Bereichen für die Akzeptanz der Tonika-

Do-Lehre zu werben. Es ist eben nicht nur der Tonika-Do-Bund, für den sie Lehrerkurse organisierte und mitgestaltete. Als nach Einführung des Privatmusikerziehungserlasses von der preußischen Regierung staatliche Fortbildungsveranstaltungen für Privatmusiklehrerinnen und -lehrer eingeführt wurden, war es u. a. Maria Leo, die mit ihrem Vortrag *Bewußtes Hören als Grundlage einer musikalischen Volkserziehung* monatelang quer durch das Reich reiste und für die Tonika-Do-Methode warb. Wenn auch der Vortrag selbst verloren gegangen ist, so hat sich eine Rezension ihres Beitrags erhalten:

„Unter Anwendung der Tonika-Do-Lehre zeigte sie an kleinen Kindern und auch jungen Damen ganz außerordentlich große Erfolge, welche nicht nur im schnellen Treffen komplizierter Intervalle bestanden, sondern sich auch auf die Ausbildung eines sicheren, rhythmischen Gefühls bezogen. Maria Leo ist der Typ einer ‚geborenen‘ Lehrerin und es erweckt große Freude, ihren praktischen Ausführungen zusehen und zuhören zu können.“ (Haensgen 1927, S. 55)

Im Oktober 1928 erfuhr man aus einer kleinen Notiz der *Deutschen Tonkünstler-Zeitung*, dass Maria Leo sich aufgrund gesundheitlicher Probleme von sämtlichen Posten zurückgezogen habe. Sie, die ihrer Freundin Elisabeth Noack gegenüber öfter über Herzprobleme gesprochen hatte, muss aufgrund ihres übermenschlichen Arbeitseinsatzes einen vollständigen Zusammenbruch erlebt haben. In ihrem zu diesem Zeitpunkt erschienenen Aufsatz *Neue Wege des musikalischen Denkens* schien sie ein Resümee ihres Wirkens ziehen zu wollen. Sie sah das Zusammengehen von Staat, MusiklehrerInnen und Schülerschaft nach neuen Prinzipien als ein essentielles Anliegen. Die Tonika-Do-Lehre wurde im Rahmen dieser Überlegungen zu einer gesellschaftspolitischen Notwendigkeit. Weil Tonika-Do „einen Weg zur Musik bauen kann, den J e d e r gehen kann“ (Leo 1928, S. 124).

Maria Leo wurde 1933 sofort die Leitung ihres Seminars entzogen. Ungeachtet ihres evangelischen Glaubens wurde sie von der NS-Ideologie aufgrund eines jüdischen Vorfahren zur Jüdin gemacht. Vor ihrem drohenden Abtransport nach Theresienstadt nahm sie sich im September 1942 das Leben (siehe Schroeder/ Rieger 1989, S. 42-43 sowie

den Abdruck des historischen Dokuments „Vom Heimgang eines Menschen“ in vorliegendem Band).

Frieda Loebenstein schloss ihren Beitrag im Jahr 1950 mit den Worten:

„Maria Leo gehörte zu den Menschen, die ihresgleichen nicht haben. Sie sind einmalig in ihrer Art. Glückliche, wer ihr begegnen durfte. Und alle die zukünftigen Generationen, die sie nur aus Schilderungen kennen werden, möchten bei diesen etwas verweilen, in Dankbarkeit für das Gut, das ihnen durch die Mittel der T.D. Lehre, wie sie Maria Leo verbreitet hat, überliefert wurde.“ (Bolle et al. 1953, S. 9)

Literatur

Anonymus (1910/11): Ordnung der Prüfung für Gesanglehrer und -lehrerinnen an höheren Lehranstalten in Preußen, in: Die Stimme 5, S. 19-212.

Bolle, Anita; Bräuer, Alma; Cramer, Rose-Marie; Knieper, Rolf; Kuck, Margarete; Liegnitz, Katharina; Loebenstein, Frieda; Noack, Elisabeth; Auguste Schwenn (1953): Maria Leo zum Gedenken. Geb. 18. Oktober 1873, gest. 2. September 1942. Beilage zu den Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes, masch.

Haensgen, Adolf (1927): Erste Privatmusiklehrrtagung in Potsdam, in: deutsche Tonkünstler-Zeitung 25/446, S. 55.

Kestenberg, Leo (1925): Der Privatunterricht in der Musik. Amtliche Bestimmungen. Vorwort, Neudruck in: ders., Dokumente zur Reform des preußischen Musikwesens. Amtliche Bestimmungen und erlasse, hg. v. Wilfried Gruhn (GA Bd. 4), Freiburg i. Br.: Rombach.

Kestenberg, Leo (1925a): Ordnung für die Privatmusiklehrerprüfung (PMP) vom 2. Mai. 1925, §7. Verbindliche Nebenfächer, Neudruck in: ders., Dokumente zur Reform des Preußischen Musikwesens. Amtliche Bestimmungen und Erlasse, hg. v. Wilfried Gruhn (GA Bd. 4), Freiburg i. Br.: Rombach.

Kruse, Matthias (2005): Art. ‚Georg Rolle‘, in: Musik in Geschichte und Gegenwart. Personenteil, Bd. 14, Kassel: Bärenreiter, Sp. 308-309.

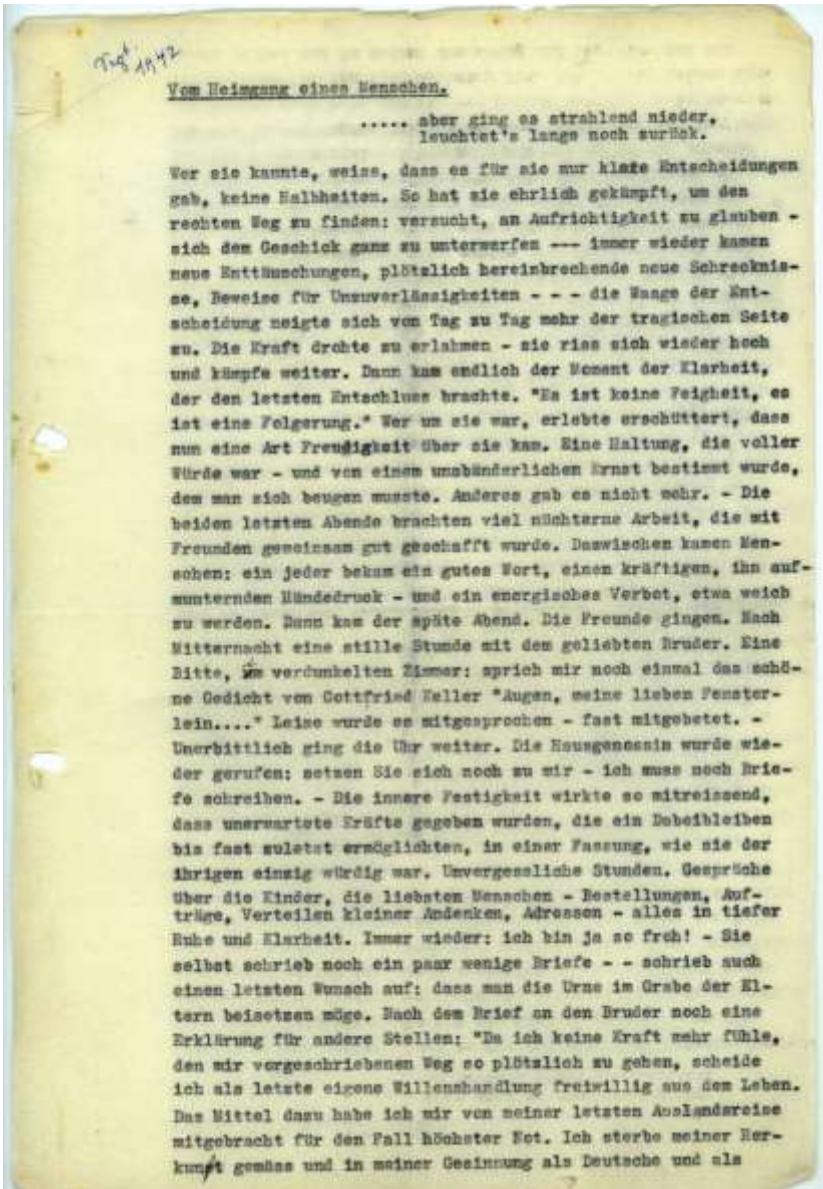
- Leo, Maria (1905): Die Pädagogik als Lehrgegenstand im Musiklehrerseminar, in: Vorträge und Referate, hg. v. d. Vorstand des Musikpädagogischen Verbandes. Zweiter musikpädagogischer Kongress. 6.-8.Oktober 1904 zu Berlin. Berlin: Der Klavier-Lehrer.
- Leo, Maria (1906): Die Stellung des Musikunterrichts im allgemeinen Erziehungsplan. Vortrag, gehalten in öffentlicher Sitzung der Musiksektion des Allg. Deutschen Lehrerinnen-Vereins gelegentlich der V. Generalversammlung in Bremen am 12. Juni 1905, Berlin: Paul.
- Leo, Maria (1913): Die Musiklehrerin, in: Eugenie von Soden (Hg.), Frauenberufe und –Ausbildungsstätten. Das Frauenbuch. Eine allgemeinverständliche Einführung in alle Gebiete des Frauenlebens der Gegenwart, Bd.1, Berlin: Frankhsche Verlagsbuchhandlung, S. 36-40.
- Leo, Maria (1924a): „Der methodische Wert der Tonika-Do-Lehre“, in: Die Musikerziehung 10, S. 175-177.
- Leo, Maria (1924b): „Tonika-Do in der Ausbildung für den musikalischen Lehrberuf“, in: Die Musikerziehung 10, S. 188-189.
- Leo, Maria (1924c): Lehrerkurse des Tonika-Do-Bundes, in: Deutsche Tonkünstler-Zeitung 22/385, S. 8-9.
- Leo, Maria (1925): Die Musiklehrerin, in: J. Silbermann (Hg.), Jahrbuch für Frauenarbeit, im Auftrage des Verbandes weiblicher Handels- und Büroangestellten E.V., Verlag: Verband der weiblichen Handels- und Büroangestellten E.V. Berlin-Wilmersdorf, Kaiser-Allee 25, S. 86-93.
- Leo, Maria (1927): Ausgestaltung der Musikseminare, in: Deutsche Tonkünstler-Zeitung 25/442, Berlin, S. 1-4.
- Leo, Maria (1928a): Neue Wege des musikalischen Denkens, in: Alice Fliegel (Hg.), Das Goldene Buch der Mädchen, Berlin: Eigenbrödler Verlag, S. 122-131.
- Leo Maria (1928b): Agnes Hundoegger, in: Die Frau. Organ des Bundes Deutscher Frauenvereine, hg. v. Helene Lange und Gertrud Bäumer, 35/9, S. 526-531.
- Ligniez, Katharina (1950): Maria Leo zum Gedenken, in: Nachlass Elisabeth Noack, Kasten XI, Tonika-Do betreffend, Universitäts-Bibliothek Darmstadt, masch.

- Loebenstein, Paula (1950): Zum Gedenken an Maria Leo, in: Nachlass Elisabeth Noack, Kasten XI, Tonika-Do betreffend, Universitäts-Bibliothek Darmstadt, masch.
- Losert, Martin (2011): Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte. Erklärung. Methoden (= Forum Musikpädagogik 95), Berlin: Wißner.
- Morsch, Anna (1900): Vereine. Musiksektion des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins, in: Der Klavier-Lehrer 23/19, S. 196-197.
- Müller, Erich H. (Hg.), Deutsches Musiker-Lexikon, Dresden 1929.
- Noack, Elisabeth (1963): Zum Gedenken an Maria Leo, in: Musik im Unterricht 54/10, S. 310.
- Satzung (1896): Satzung der Musik-Sektion des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins, in: Musiksektion des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins, in: Der Klavier-Lehrer 19/7, S. 86-87.
- Seminar [1926]: Seminar der Musikgruppe Berlin. Vorbereitung auf die Staatliche Privatmusiklehrerprüfung in Preussen. Methodische, theoretische und wissenschaftliche Vorbildung und Fortbildung für den musikalischen Lehrberuf. Leitung: Maria Leo, Berlin o.J, [1926]. Privatdruck.
- Schroeder, Hiltrud/ Rieger, Eva (1989): „Notleidende ältliche Klavierlehrerin?“ Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband (ADLV) und seine Musiksektion, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 14/48, S. 33-43.
- Stege, Fritz (1926): Die Tagung der Seminarleiter in Berlin, in: Deutsche Tonkünstler-Zeitung 26/422, S. 57-58.
- Stern, Richard (1914): Was muss der Musikstudierende von Berlin wissen? Nach authentischem Material herausgegeben von Richard Stern, Berlin: Richard Stern.
- Vetter, Hans-Joachim (1970): Das Seminar für Musikerzieher – Entwicklung, Formen und Möglichkeiten, in: Valentin Erich, Wilhelm Gebhardt, Hans-Joachim Vetter (Hg.), Handbuch des Musikunterrichts für Musikschullehrer und freie Musikerzieher, Regensburg: Bosse, S. 341-352.

Elisabeth Noack

Vom Heimgang eines Menschen

(Schilderung des Todes von Maria Leo, 1942, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Nachlass E. Noack)



- 2 -

Christin.* - Ein Herüberreichen - Ein Blick des Einverständnisses - gut so? Ja! - - Weiter ging die Nacht, die unvergessliche, - - Um 3 Uhr ein Abschied: Aufgaben wurden gestellt - - Dank ausgesprochen - Ein Kuss, ein Händedruck. - - Nach einer langen Weile noch ein leises Klopfen an der Tür - eine praktische Bitte - noch einmal ein Abschied, der allerletzte: "Jetzt gehe ich mich noch ein bisschen mit mir selber unterhalten - und mit dem lieben Gott. Und dann das Lied, von Graun komponiert, das ich so liebe...." Ein Händedruck - - leise verschwand eine geliebte Gestalt, schon im Nachtgewand, durch die letzte Tür, aufrecht und still. - -

Zwei Stunden später: in einem Schlafwinkelchen brennt eine einsame Lampe - - ein Mensch liegt dort im Bett, ganz ruhig und sanft, wie schlafend - eine Hand unter dem Kopf (auf dem vorher selbst vorbereiteten Kissen), die andere locker entspannt auf der Brust, der Kopf leicht zur Seite geneigt - - die Lippen leise geöffnet, - - - entschlafen. - -

Auf dem Tisch ein Zettel, bei allen anderen Briefen und Papieren - in der gleichen festen Handschrift: 4,15 Uhr. - - Und am Bett auf einem Regal - in stiller Ordnung: ein Becher - - darunter ein Heft mit der letzten Seite eines Vertrages, der selber einmal zum Ende der sehr geliebten und verehrten älteren Freundin gehalten worden war - - oben auf dem Regal, ganz dem letzten Lager zugewandt, ein Blütenstraus, eine Postkarte mit der Pieth von Klimsch, ein altes Bild des Schweisatuches der Veronika von Correggio mit dem dornengekronten Christus - - - und aufgeschlagen dazwischen das Gesangbuch - angestrichen das Lied:

"Ich bin erlöst durch meines Mittlers Blut

.....

.....

Ich bin erlöst."

Eva Erben

Frieda Loebenstein – Pionierin der Tonika-Do-Methode

Die Musikpädagogin Frieda Loebenstein hat sich nicht nur für die Anwendung und Verbreitung der von Agnes Hundoegger begründeten Tonika-Do-Methode eingesetzt, sondern darüber hinaus wesentliche Impulse für deren Weiterentwicklung gegeben. Als überzeugte Tedistin hat sie die Methode auf derart vielfältige Weise in ihrer musikpädagogischen Arbeit eingesetzt wie kaum jemand sonst. Für die Gehörbildung, den Klavierunterricht, die Neue Musik und die Gregorianik gab es für sie keine tragfähige Alternative, mit der die der Musik innewohnenden Bewegungskräfte besser erfasst werden könnten. Frieda Loebenstein überzeugt durch ihre Forderung nach methodisch-didaktischer Flexibilität im Vermittlungsprozess. Folglich hielt sie nicht an ‚alten Zöpfen‘ fest, sondern engagierte sich zeitlebens dafür, die Tonika-Do-Methode den Anforderungen der Unterrichtsrealität anzupassen. Dies gilt es aufzuzeigen.

„Mit ganz besonderer Freude bringen wir heute einen Bericht aus der Arbeit von Schwester Paula Loebenstein, die jetzt in Brasilien lebt und wirkt und deren Verdienste um die Ausweitung der T[onika] D[o]-Lehre während ihres fruchtbaren Arbeitens in Deutschland unvergessen sind“ (Einführende Worte zu Loebenstein 1950, S. 3), so liest man im Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes Nr. 5 aus dem Jahr 1950. Diese Zeilen lassen erkennen, dass Frieda Loebenstein innerhalb der Tonika-Do-Bewegung eine Vorreiterrolle eingenommen haben muss. In der 1925 erschienenen Festschrift zum 75-jährigen Bestehen des Sternschen Konservatoriums in Berlin wird sie gar als „die bekannte Vorkämpferin für die Tonika-Do-Methode“ (Klatte/ Misch 1925, S. 67) bezeichnet. In diesem Sinne habe ich als Titel meines Beitrags formuliert: Frieda Loebenstein – Pionierin der Tonika-Do-Methode.

Die in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bekannte und engagierte Musikpädagogin ist heute nahezu in Vergessenheit geraten. Ich skizziere deshalb zunächst ihr Leben. Dann berichte ich, wie sie auf die Tonika-Do-Methode gestoßen ist. Anschließend zeige ich auf, was nach Loebenstein eine Methode leisten muss, die es sich zur Aufgabe macht, die Bewegungskräfte der Musik zu erfassen. Ein Blick auf das Wirken als überzeugte Teditstin, wie die Anhänger der Methode gemeinhin genannt werden, lässt erkennen, dass Tonika-Do die Grundlage ihres musikpädagogischen Denkens und Handelns darstellt. Ihre intensive Beschäftigung mit der Methode führte schließlich zu neuen Impulsen und zu einer Erweiterung der Anwendungsmöglichkeiten von Tonika-Do.¹

1. Leben

Zunächst, entsprechend dem Titel meines Essays, zu Frieda Loebenstein selbst. Abbildung 1 zeigt sie links als Musikpädagogin jüdischer Abstammung während ihrer Berliner Zeit, in der Mitte als Johannesschwester und rechts als Benediktinerin.



Abb. 1: Frieda Loebenstein während der Berliner Zeit, als Johannesschwester und als Benediktinerin (Abadia de Santa Maria, São Paulo)

¹ Dieser Beitrag basiert auf Teilen meiner 2021 erschienenen Dissertationsschrift „*Den Himmel berühren*“. *Die Musikpädagogin Frieda Loebenstein (1888-1968)*.

Wer war diese Frau? Wir lassen sie selbst berichten:

„Als Tochter des Kaufmanns Lehmann Loebenstein und seiner Frau Sophie geb. Schönfeld, wurde ich am 16. Mai 1888 in Hildesheim geboren. Ich besuchte 10 Jahre die Städtische Höhere Töchter Schule in Hildesheim. Nach einigen Jahren, in denen ich meine allgemeine Bildung, zum Teil im Ausland, vertiefen sollte, begann ich mein Musikstudium. Zuerst in Hannover, dann in Berlin. Schon in Hildesheim hatte ich Musikstunden gegeben, und ich setzte dies während der ganzen Studienzeit fort. Mein eigentliches Fach wurde dann die Musikerziehung. Ich erhielt 1919 oder 1920 eine Anstellung am Sternschen Konservatorium in Berlin. Dort unterrichtete ich Gehörbildung und Methodik. 1926 wurde ich an die Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik und an die Staatliche Akademische Hochschule für Musik berufen. In letzterer war ich hauptamtlich, im Seminar für Musikerziehung, tätig. 1933 wurde ich abgebaut, und ich setzte dann die Tätigkeit durch eine besondere Erlaubnis von Seiten des Staates privatim fort.

1934, am 28. März, empfang ich die heilige Taufe. Im Mai 1935 gab ich meine Tätigkeit auf und trat im Immaculatahaus, Oranienburg, einer apostolischen Gründung, als Schwester ein.

Im Juni 1936 verließ ich das Immaculatahaus, und ich wurde im Oktober 1936 als Postulantin in der Genossenschaft der Johannesschwestern von Maria Königin aufgenommen.“ (Loebenstein 1937)

Soweit der handschriftlich verfasste Lebenslauf vom 23. Februar 1937. Von den Lebensumständen im nationalsozialistischen Deutschland als Jüdin zur Auswanderung gezwungen, verließ Frieda Loebenstein auch die Johannesschwestern wieder. Sie fand im August 1939 Aufnahme bei den Benediktinerinnen der Abadia de Santa Maria in São Paulo. Hier wurde ihr das große Glück zuteil, neben den klösterlichen Aufgaben weiterhin musikpädagogisch wirken zu können. Sie leitete den Chor der Nonnen und gab im Parlatorium des Klosters Unterricht in Gregorianik, Stimmbildung, Musikpädagogik, Harmonielehre und Musiktheorie. Beinahe 80-jährig starb sie am 6. Mai 1968. Nach ihrer Emigration hatte sie deutschen Boden nicht mehr betreten, stand jedoch bis zu ihrem Lebensende in regem brieflichen Kontakt mit Freunden und Bekannten aus der

alten Heimat, u. a. auch mit den Mitgliedern des Tonika-Do-Bundes Alfred Stier, Rose-Marie Cramer und Helene Trenkel.

2. Bekanntschaft mit Tonika-Do

Wie Frieda Loebenstein auf die Tonika-Do-Methode aufmerksam wurde, erfährt man, wenn man in dem eigens für Lehrende herausgegebenen methodischen Kommentar der Klavierschule *Nova Iniciação Pianístico-Musical* von Lucy Ivancko liest, jener Schülerin, die sich in Brasilien für die Verbreitung von Tonika-Do einsetzte. Demnach sang eine Hausangestellte der Familie Löbenstein in einem Laienchor und machte innerhalb kurzer Zeit große musikalische Fortschritte. Davon überrascht und beeindruckt interessierte sich Frieda Loebenstein für die Arbeitsweise dieses Chores und stieß so auf die Tonika-Do-Lehre (vgl. Ivancko 1956a, S. 7). Es ist anzunehmen, dass sie den einen oder anderen Fortbildungskurs besuchte und den erstmals 1897 von Agnes Hundoegger, der Begründerin der Tonika-Do-Lehre in Deutschland, veröffentlichten *Leitfaden der Tonika-Do-Lehre* las und das dazugehörige Übungsbuch durcharbeitete. Dass Frieda Loebenstein Schülerin von Agnes Hundoegger war, kann ausgeschlossen werden, denn beide Frauen begegneten sich lediglich einige Male auf Veranstaltungen des Tonika-Do-Bundes, auf denen auch Loebenstein selbst als Dozentin mitwirkte, wie aus den *Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes* zu entnehmen ist. Loebenstein berichtet darüber:

„Ich erinnere mich der Frau Hundoegger in großer Ehrfurcht. Denn ihre ganze Erscheinung und ihr Wesen war ehrfurchtgebietend. Einzelheiten [...] kann ich nicht berichten, da ich sie nur wenige Male sah [...]. Aber in Wort und Schrift unterlasse ich nie, sie zu erwähnen.“ (P. Loebenstein 1952b)

3. „Vorzüge“ der TD-Methode

In ihrem Aufsatz *Die Tonika-Do-Methode als Grundlage musikalischer Gesamtausbildung* bekennt Frieda Loebenstein: „Die Musik in allen ihren Teilbereichen, läßt sich nach meinen Unterrichtserfahrungen durch das Mittel der T.-D.-Methode erfassen.“ (Loebenstein 1924, S.159) Mit

Tonika-Do fand sie also eine Methode, die sie restlos überzeugte, die ihrem Verständnis des Begriffs „Methode“ entsprach. Denn, so schreibt sie im deutschen Manuskript zu ihrem 1953 in portugiesischer Sprache erschienenen Buch *Canto Sacro*: „Methode heißt Weg. Es muß also ein Weg gesucht werden, der eindeutig und wesensgemäß zu dem gewünschten Ziele führt.“ (Loebenstein 1951b, S. 3) Was zeichnet nun die Tonika-Do-Methode aus, dass sie diese Forderung erfüllt? Auch hier gibt uns Frieda Loebenstein selbst die Antwort. In ihrem 1924 publizierten Aufsatz *Die Tonika-Do-Methode als Grundlage musikalischer Gesamtausbildung* schreibt sie:

„Die T.-D.-Methode umfaßt mit ihren fünf Stufen nur die einfachere Formen der musikalischen Elemente. Gerade das ist ihr Vorzug. Denn eine Methode, die bis in die höchsten Stufen der Kunstentwicklung reichen würde, müßte so kompliziert sein, daß die Erkennung der Methode selbst ein Studium erfordern würde. T.-D. schafft eine Grundlage des musikalischen Hörens, und diese mit so untrüglicher Sicherheit, daß das Erfassen schwieriger Formen sich organisch weiter entwickeln kann.“ (Loebenstein 1924, S. 160)

Es ist also vollkommen ausreichend, nur die „Grundzüge der zu erfassenden Disziplin“ methodisch aufzubereiten. Sind die Grundlagen erst einmal verinnerlicht, lassen sich ohne Probleme auch komplexere musikalische Vorgänge hörend erfassen. Frieda Loebenstein verdeutlicht dies bildhaft mit Hilfe einer Analogie, indem sie formuliert:

„Das Kind braucht ja nur gehen zu lernen, die einfachsten Bewegungen der Füße auszuführen, und dann geht es alle Wege, gerade oder krumme, bergauf, bergab, bequem oder unbequem. Es beherrscht eben die Gehbewegung, und die Füße haben ein sicheres Bewußtsein der Schwere des Körpers, den sie tragen müssen.“ (Loebenstein, zitiert nach Cramer 1951, S. 5)

An anderer Stelle liest man:

„Die Leute, die ein vollausgebautes System der methodischen Mittel wünschen, verkennen den Sinn einer Methode. [...]. Wer für jeden Vorgang, was in sich unmöglich ist, ein Übungsmittel anwenden will, kommt vor Mitteln nicht zur Sache. Man muss eben das Ohr fähig machen, die innere Bewegung zu entdecken, mittels Schulung

für die Urfunktionen. Ich meine, es liessen sich aus anderen geistigen Gebieten Analogien finden, die dieses begründen würden. Es ist wie ein Fahrzeug, das nach seinen Gesetzen funktioniert, aber überall hingeführt werden kann und dann dem Fahrer die Vielfalt der Gegenden erschliesst.“ (P. Loebenstein 1952a)

Wie seinerzeit also schon Agnes Hundoegger, so begeisterten auch Frieda Loebenstein die „Einfachheit der Methode [...] und ihre überzeugende Logik“ (Hundoegger 1924, S. 169).

4. Wirken als überzeugte Tedistin

Als überzeugte Tedistin wandte die engagierte Musikpädagogin die Tonika-Do-Methode nicht nur im Unterricht mit Kindern und Studierenden an, sondern setzte sich darüber hinaus unermüdlich für deren Verbreitung ein. Auskunft hierüber erhält man vor allem durch die Lektüre der *Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes* (MTDB) der Jahre 1926 bis 1933. Aus diesen kleinen Heften im DIN A 5 Format, die bis zu zehnmal jährlich erschienen und einen Umfang von etwa 10 bis 15 Seiten hatten, geht hervor, dass Frieda Loebenstein im Rahmen zahlreicher Fortbildungskurse des Tonika-Do-Bundes als Dozentin wirkte. Auf der Grundlage von Tonika-Do führte sie in Gehörbildung, Harmonielehre und Improvisation ein. Außerdem zeigte sie Möglichkeiten des „modernen“ Klavierunterrichts, des instrumentalen Gruppenunterrichts und der Klaviertechnik auf der Basis von Tonika-Do auf. Dabei verstand sie es, ihre Zuhörer zu begeistern. Die Art ihrer Darstellung, so Karl Adler 1930 in Heft 6 der *Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes*, „hat auch für den, der ihre Arbeit kennt, immer etwas stark Fesselndes“ und ihre Ausführungen sind „so kristallklar und überzeugend, daß sie von allen Zuhörern ‚verstanden‘ werden“ (Adler 1930, S. 6).

Besonders interessant, aussagekräftig und inspirierend müssen die von Frieda Loebenstein dargebotenen Unterrichtsdemonstrationen gewesen sein, von denen im Folgenden ein ‚Augenzeugenbericht‘, wiederum entnommen aus den *Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes*, ein lebendiges Bild wiedergibt. Isa Fisler berichtet von dem Kurs, der vom 3. bis 6. Januar 1932 in Frankfurt am Main stattfand, Folgendes:

„Vom Lyzeum Steiner, in dem die Tagung stattfand, wurden zwei Kindergruppen zur Verfügung gestellt. Frl. Loebenstein zeigte uns an diesen ihr völlig fremden Kindern, wie man in das Musikerleben einführt. Es war wunderbar zu erleben, wie die Kinder ihr folgten, wie sie verschiedenartige Rhythmen wiedergaben, sich musikalisch unterhielten, Form erfaßten und dann ihre Aufgaben mit Zeichnungen am nächsten Tag freudig darboten. Da alles gehörmäßig aufgenommen wurde, kam unsere TD-Lehre zur vollen Geltung. Vom rein spielerisch Unbewußten ging der Weg zum bewußten Erkennen der Melodielinie und Lesen der Bewegung. Als Ausdrucksmittel kam dann zuletzt die Notenschrift.“ (Fisler 1932, S. 6)

Doch Frieda Loebenstein trat nicht nur auf den Fortbildungen des Tonika-Do-Bundes in Erscheinung, sondern engagierte sich auch noch auf vielfältige andere Weise in diesem „Verein für musikalische Erziehung“. So gehörte sie in den Jahren 1926 bis 1931 dem Vorstand des Tonika-Do-Bundes an (vgl. Losert 2011, S. 99). Weiterhin leitete sie eine Reihe sogenannter Arbeitsgemeinschaften, zu denen sich die Mitglieder einmal im Monat zum fachlichen Austausch über TD-Lehrstoff trafen (vgl. MTDB Nr. 1, 1933, S. 7). Und sie war Mitglied der Prüfungskommission bei den Tonika-Do-Prüfungen (vgl. MTDB Nr. 6, 1932, S. 8). Auch im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit am Seminar für Musikerziehung an der Hochschule für Musik und an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin spielte Tonika-Do eine zentrale Rolle.

5. Tonika-Do als Grundlage des musikpädagogischen Denkens und Handelns

Betrachtet man das Engagement Frieda Loebensteins für Tonika-Do, so verwundert es nicht, dass diese Methode zum festen Bestandteil ihres musikpädagogischen Denkens und Handelns wurde. Was sie neben der Einfachheit der Methode so sehr an Tonika-Do schätzte, war das, was sie als das Wesentliche, den „Zentralpunkt“ der Lehre bezeichnet, nämlich „die Bewegungs-Kräfte der Musik methodisch zu erfassen“ und zwar „in jedem Musik-Stil und in jeder Musik-Form“ (Loebenstein 1950, S. 5). Ihrer Meinung nach ist Tonika-Do die einzige Gehörbil-

dungsmethode, die dazu imstande ist (vgl. Gindele/ Loebenstein 1936, S. 8). Rückblickend erinnert sie sich:

„[I]n der Besorgnis, dass durch freiere Anwendung der Prinzipien der Lehre dieser geschadet werden könnte, machte sich eine gewisse Enge bemerkbar, die nichts Neues oder Ausgeweitetes zulassen wollte. Das besonders günstige dieser Lehre, was gerade ihren Wert beweist, ist nun aber die Tatsache, dass sie, obwohl die Prinzipien der musikalischen Vorgänge nur erfassend, sie gerade diese Urvorgänge auf jeden anderen Stil [...] übertragen kann, ohne damit den Grundsätzen der Lehre zu schaden. Als ich die T.D.Lehre kennen lernte, erkannte ich diese weiten Möglichkeiten sofort, und übertrug die einfachen melodischen Gegebenheiten auf die Harmonik und die anderen Kompositionsstile.“ (Loebenstein o. J.)

Anzunehmen ist, dass die Mehrzahl der Anwender Tonika-Do für die Erfassung von Melodie und Rhythmus im dur-moll-tonalen Bereich nutzte. Umso beeindruckender ist die Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten, wie sie bei Frieda Loebenstein zu beobachten ist: Zu den Anwendungsbereichen zählen bei ihr natürlich die Gehörbildung, weiterhin Harmonielehre, Klavierpädagogik, Improvisation, Gregorianik und Neue Musik.²

6. Neue Impulse

Wenden wir uns nun den neuen Impulsen zu, die von Frieda Loebenstein zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Tonika-Do-Methode ausgingen. „Es ist selbstverständlich, daß die TD-Lehre durch den ständigen Ausbau Wandlungen durchgemacht hat.“ So schreibt Elisabeth Noack im Vorwort zur 9. Auflage des *Leitfadens* von Agnes Hundoegger (Noack in: Hundoegger 1967, S. 5). Tonika-Do ist also keine starre Angelegenheit, sondern erfordert methodisch-didaktische Flexibilität, um den sich wandelnden Anforderungen der Unterrichtsrealität genügen zu können. Auch Frieda Loebenstein hielt nicht an ‚alten Zöpfen‘ fest,

² Gemeint ist in diesem Zusammenhang die zeitgenössische Musik der damaligen Zeit. Dazu zählen beispielsweise die Kompositionen von Paul Hindemith oder Arnold Schönberg.

sondern war stets darum bemüht, die Tonika-Do-Methode weiterzuentwickeln.

1924 Harmonielehre und Neue Musik

Bereits 1924 demonstrierte sie auf der Tonika-Do-Woche in Berlin, dass die Tonika-Do-Methode im Harmonielehre-Unterricht genutzt werden kann und sogar für die Erfassung Neuer Musik taugt. Ruth Fernbach berichtet:

„Ihr [Maria Leo] folgte Frieda Loebenstein, Lehrerin am Stern'schen Konservatorium, die in temperamentvoller Weise, ihre Hörer mitreißend, die Anwendung von T.-D. in der Intervallen- und Harmonielehre zeigte. Interessant und sehr nachahmenswert sind die Uebungen zur Selbsthilfe und Selbstkontrolle der Schüler im Bestimmen von Intervallen. Durch das Singen eines bestimmten Intervalles auf- oder abwärts in fortwährender Folge, so daß der jedesmalige höhere oder tiefere Ton beim nächsten Mal zum Anfangston wurde, zeigte Frl. Loebenstein ferner, wie einfach man durch solche tonischen Uebungen schließlich von selbst in das Gebiet des Atonalen gelangt.“ (Fernbach 1924, S. 209)

Wer die Übungen, von denen hier die Rede ist, selbst einmal ausprobieren möchte, dem sei die Lektüre von Loebensteins *Intervallmethodik* empfohlen, die 1925 in der Zeitschrift *Die Musikerziehung* erschien (Loebenstein 1925).

Dass die Verknüpfung von Tonika-Do und Neuer Musik „paradox“ (Loebenstein 1930a, S. 160) erscheinen mag, gesteht die engagierte Musikpädagogin ein. Doch der weit verbreiteten Ansicht, dass die Methode „lediglich zur Erfassung einiger Volkslieder oder ganz kleiner Instrumentalstückchen“ in der Dur-Moll-Tonalität reiche, widerspricht sie. Ihrer Meinung nach gibt es keine rein tonale Musik (man denke an Vorhalte, Durchgangstöne, etc.). Denn so, wie in jeder tonal gebundenen Musik „tonalitätssprengende Kräfte“ (Loebenstein 1930, S. 160) wirken, seien umgekehrt in der atonalen Musik immer auch tonale Abschnitte enthalten. Scharfsinnig schließt sie daraus hinsichtlich der Tauglichkeit von Tonika-Do für die Erfassung Neuer Musik:

„Wenn es keine rein tonale Musik gibt, so könnte eine Methode, die nur auf tonales Hören hinzielte, keine Berechtigung haben. Andererseits wird eine Musik, die auch tonale Kräfte in sich hat, wohl durch eine Methode erfasst werden können, die das Aufnehmen der tonalen Kräfte zur Grundlage nimmt.“ (Loebenstein 1930a, S. 160)

Eine konkrete Anleitung für die gehörmäßige Erfassung zeitgenössischer Musik mit Hilfe von Tonika-Do findet sich in Loebensteins Schrift *Eine Technik der Gehörbildung* aus dem Jahr 1931 (Loebenstein 1931a, 1931b).

1927 Klavierunterricht

1927 erschien das aus Lehrerkommentar und Schülerheft bestehende Unterrichtswerk *Der erste Klavierunterricht* (Loebenstein 1927, 1928). Aus der Praxis heraus entstanden und für die Arbeit mit sieben- bis zehnjährigen Kinder konzipiert, galt es zum Zeitpunkt seines Erscheinens als „der erste vollständige Lehrgang [...] mit lückenlosem Zusammenschluß von Gehörbildung und Instrumentalunterricht“ auf der Grundlage der Tonika-Do-Methode, so jedenfalls Elisabeth Noack (1927, S. 2f.). Alfred Stier hält Loebensteins Lehrwerk gar für das „bedeutendste Zeugnis“ (Stier 1931, in: Wolf-Lategahn 1931, S. 3) hinsichtlich der Bestrebungen, Tonika-Do in den elementaren Instrumentalunterricht und insbesondere in den Klavierunterricht zu integrieren. Entsprechend steht in den im Lehrerheft aufgeführten Unterrichts Anregungen stets das Ohr als das die Musik aufnehmende Sinnesorgan im Vordergrund und nicht das ohnehin durch Eindrücke überfrachtete Auge.³ Darüber hinaus regt vor allem der Lehrerkommentar durch seinen Praxisbezug zum Nachdenken über Kriterien an, die erfüllt sein müssen, damit der Einstieg ins Klavierspiel gelingen kann. Zur Sprache kommen

³ Dass das Loebensteinsche Unterrichtswerk *Der erste Klavierunterricht* durchaus noch immer Anregungen für einen Klavierunterricht gibt, bei dem das musikalische Hören im Mittelpunkt steht, zeigt mein in der Zeitschrift *Üben & Musizieren* erschienener Beitrag *Das Neue gehörmäßig erkennen. Angewandte Gehörbildung im Klavierunterricht nach methodischen Grundsätzen von Frieda Loebenstein* (Erben 2021).

nicht nur die Anwendung der relativen Solmisation in Form der Tonika-Do-Methode, sondern auch Aspekte wie die Freude am Lernen und Lehren, die Wahl der Unterrichtsform, die innere Klangvorstellung, das Lernen im Spiel, die Einführung in die Notenschrift, Improvisation, das Erarbeiten neuer Stücke und die Klaviertechnik.

1928 Rhythmus-Empfinden

Einen innovativen Beitrag zur rhythmischen Erziehung leistete Frieda Loebenstein mit ihrer Skizze zur *Entwicklung des rhythmischen Gefühls*, die 1928 in der Dezember-Ausgabe der *Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes* erschien (Loebenstein/ Gotzmann 1928). In Form eines 10-Punkte-Programms zeigt sie einen Weg auf, der vom Erleben zum Verstehen rhythmischer Phänomene führt:

1. **Tempo.** Grundschatlag.
2. **Tempo.** Veränderter Grundschatlag.
3. **Betonung** (Laut und leise.)
4. **Betonung** (Betont, unbetont.)
5. **Metrum, Takt.**
6. **Das Bewußtwerden des Taktes.** a) Durch Bewegung.
7. **Das Bewußtwerden des Taktes.** b) Durch den Klang.
8. **Das Bewußtwerden des Taktes.** c) Durch die Sprache.
9. **Übergang zur Taktsprache.**
10. **Einführung des geteilten Schlatges.** (Loebenstein/ Gotzmann 1928, S. 1f.)

Eine Reihe von Übungen dient der Bewusstmachung von Grundschatlag, Metrum und Takt mit Hilfe von Bewegung, Klang und Sprache. Zum Einsatz kommen dabei Laufen, Gehen, Taktieren, Singen, körpereigene Instrumente wie Klatschen und Klopfen, elementare Schlatginstrumente, kleine Texte und Gedichte, die Namen der Kinder und schließlich die

Taktsprache⁴ – mehrkanaliges Lernen par excellence also! Alles wird hörend erfasst, durch Üben gefestigt und so allmählich ins Bewusstsein gebracht. Geschaffen wird damit die notwendige Voraussetzung für das sich anschließende Lesen und Schreiben von Rhythmen. Frieda Loebenstein hat mit ihrer Skizze somit eine bestehende Lücke in der Systematik der Tonika-Do-Methode geschlossen.

1930 Punktnotation

Ebenfalls ein Verdienst von Frieda Loebenstein ist die Entwicklung der Punktnotation, eine spezielle Form der Rhythmus-Notierung. Im Protokoll der Hauptversammlung des Tonika-Do-Bundes vom 26. März 1930 vermerkte die Protokollantin Carla Adrian unter „Punkt 5 der Tagesordnung: Fräulein Loebenstein gibt eine Anregung betr. Einfügung einer neuen Taktschrift in die TD-Lehre“ (Adrian 1930, S. 2). Zu diesem Zeitpunkt hatte die neue Rhythmus-Notierung bereits eine zweijährige Erprobungsphase „im direkten Unterricht [mit Schülerinnen und Schülern] und beim Weitergeben an Lehrende“ (Loebenstein 1930b, S. 11) durch die Erfinderin selbst erfahren.

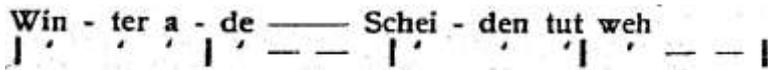


Abb. 2: Punktnotation (Loebenstein 1930b, S. 10)

Mit Hilfe des sogenannten „Punktstrichs“ gelingt „die unmittelbare Uebertragung des Zeitlich-Gefühlten ins Räumlich-Sichtbare“ und zwar durch die gleichzeitige Darstellung der „rhythmischen Vorgänge in Körperbewegung und Sichtbarwerdung“, so Loebenstein in ihrem Aufsatz *Ein Aenderungsvorschlag zur Rhythmus-Notierung* (Loebenstein 1930b, S. 9). Das bedeutet: Hören, Erleben von Rhythmus in der Bewegung und Schreibvorgang laufen zeitgleich ab, mehrere Sinne werden

⁴ Eine Übersicht der Taktsprache nach Tonika-Do mit Silben, Noten- und Pausenwerten findet sich in Haselbach, Nykrin und Regner (1990, S. 93).

angesprochen – auch hier also wieder mehrkanaliges Lernen par excellence! Wie der Vorgang im Einzelnen abläuft, beschreibt Alfred Stier kurz und knapp in seinem Aufsatz *Von der Erarbeitung des Liedgutes*, erschienen 1932 in den *Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes*. Hier heißt es:

„Alle Schüler nehmen den Bleistift in die lose gehaltene Hand, schreiben den Rhythmus in die Luft und sprechen dazu die Taktsprache, als Wiederholung lassen sie nun unter gleichzeitigem Sprechen des Rhythmus die Punkte [oder Striche] ganz leicht und locker in die Kästchen [des Tonika-Do-Heftes]⁵ fallen. So schnell wie die Musik selbst abläuft, ist diese Niederschrift geschehen, jede Hemmung zwischen Rhythmus und schriftlicher Darstellung ist aufgehoben. Bei summendem Wiederholen werden nun die Schwerpunkte gefühlt und die Taktstriche eingesetzt.“ (Stier 1932, S. 2)

Notenhäse werden ergänzt. Die Punktnotation bewährte sich in der praktischen Arbeit wohl tatsächlich so sehr, dass sie in das Bändchen *Lehrweise nach Tonika-Do* aufgenommen wurde (vgl. Hundoegger 1967, S. 12).

1936 Gregorianik

1936 erschien das als Lehrwerk konzipierte Buch *Der Gregorianische Choral in Wesen und Ausführung* (Gindele/ Loebenstein 1936). Es ist „in gemeinsamer Arbeit“ von Sr. Maria Frieda Loebenstein, zum damaligen Zeitpunkt Immaculatin in Oranienburg, und dem Benediktinerpater Corbinian Gindele aus der Erzabtei St. Martin in Beuron entstanden. Kurz vor Veröffentlichung des Buches ließ Sr. Maria Frieda in ihrem Brief vom 6.11.1935 den Vorsitzenden des Tonika-Do-Bundes Alfred Stier wissen:

„In meinem Buch ist nun alles auf T.D. aufgebaut, und das ist auch für die Methodik etwas ganz Neues, denn obgleich mit den Silben gearbeitet wird, so dienen sie nur zur Benennung, aber immer in

⁵ Das Tonika-Do-Heft ist ein Heft mit länglicher Kästcheneinteilung. Ein Kästchen entspricht dem Grundsclag, also ‚ta‘. Ersatzweise wurden auch Rechenhefte verwendet.

Verbindung des absoluten C Dur. Diese Methodik und die Vorschläge zur Orgelbegleitung, die allein von Pater Corbinian sind, werden das Neue des Buches sein und wohl allerhand Staub aufwirbeln.“ (Loebenstein 1935)

Die Tonika-Do-Methode stellt nach Auffassung der Autoren einen idealen Weg für die Erfassung und lebendige Wiedergabe der einstimmigen Chormelodien dar.

Auch in Brasilien blieb Frieda Loebenstein, nun als Schwester Paula wirkend, der Tonika-Do-Methode treu. Sie leitete den Chor der Nonnen und gab Unterrichtsstunden im Parlatorium der Abadia de Santa Maria in São Paulo. Alle ihre Schülerinnen und Schüler, zumeist Ordensleute der verschiedensten Kongregationen, „sind begeistert von T.D., machen Handzeichen und singen fließend vom Blatt“ (Loebenstein 1948). Ihre gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse aus der täglichen Praxis des gregorianischen Singens finden sich in ihrem 1951 in portugiesischer Sprache erschienenen Buch *Canto Sacro* (Loebenstein 1951a), das ebenfalls als Lehrwerk angelegt ist. Darin gibt sie im Kapitel *Formação do ouvido musical. Curso elementar* (Bildung des musikalischen Gehörs. Unterstufe) eine ausführliche Einführung in die Arbeit mit Tonika-Do für den gregorianischen Choral und beteuert, dass auf diesem Weg „alle, ohne Ausnahme, zum Singen gelangen“ (Loebenstein 1951b, S. 6).

1951 Problem der Tonsilben

In Brasilien wurde Schwester Paula zwangsläufig mit dem „Problem der Tonsilben“ konfrontiert. Denn wie in allen Ländern mit romanischer Sprache ist auch hier die Bezeichnung für die absolute Tonhöhe identisch mit dem Namen der relativen Tonsilbe, d. h. do = c, re = d, mi = e, etc. Dies sorgt nicht nur für Verwirrung, sondern hat außerdem zur Folge, dass Tonika-Do in diesen Ländern nicht oder nur schwer Fuß fassen kann. 1951 bat deshalb Schwester Paula die Vorsitzende des Tonika-Do-Bundes Rose-Marie Cramer, diese Problematik einmal in den „entscheidenden Sitzungen“ anzusprechen. Die musikbegeisterte Nonne sah die Lösung in der Verwendung einer anderen Silbenreihe. Sie schlug die auf Carl Heinrich Graun zurückgehende Damenisation mit den Tonsilben

da, me, ni, po, tu, la, be vor (vgl. Loebenstein, in: Cramer 1951, S. 4). Sie selbst verwendete weiterhin die aretinischen Silben, also do, re, mi usw., da sich ihre Arbeit in Brasilien auf den Gregorianischen Choral beschränkte. Doch ihre Schülerin Lucy Ivancko nutzte beispielsweise in ihrer Klavierschule *Nova Iniciação Pianístico-Musical* die Graunschen Silben (Ivancko 1956a, 1956b), um das „Problem der Tonsilben“ zu umgehen. Scharfsinnig schlussfolgert sie, dass die Verwendung der neuen Tonsilben konsequenterweise eine Veränderung des Namens von Tonika-Do zu Tonika-Da nach sich ziehen müsse. Doch sieht sie davon ab, um den Ursprung der Methode nicht zu verschleiern.

Vamos tomar conhecimento dos três principais sons da música:



DA TU NI

DA TU NI

Quantos DA, TU, NI
você sabe encontrar no
teclado?

Os sons também têm gestos que os simbolizam.

Vejamos:

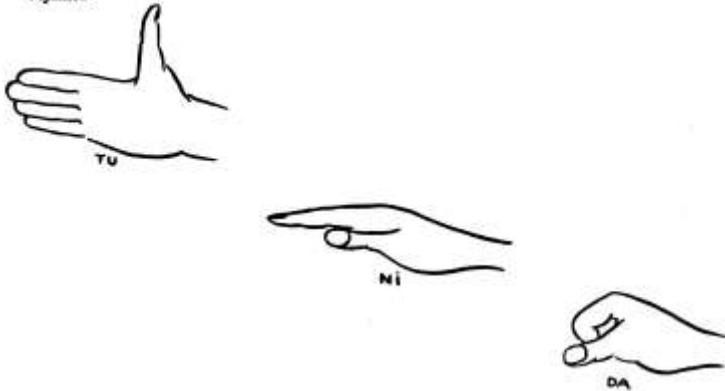


Abb. 3: Damenisation (Lucy Ivancko 1956b, S. 5, 7)

Gerade weil Frieda Loebenstein nicht streng an der Systematik der Tonika-Do-Lehre festhielt, war sie natürlich auch immer wieder Anfeindungen ausgesetzt. So berichtet sie 1952 aus dem brasilianischen Exil:

„Ich selbst wurde manchmal mit Misstrauen angesehen, weil ich mich nicht so strikt an alles halten konnte, eben wegen des Umfangs der Gebiete, in denen ich T.D. anwandte.“ (Loebenstein 1952, zitiert nach Cramer 1952, S. 6)

Doch wie sie betont, hat sie ihre „Gegner immer durch Beispiele aus der Musik zum Schweigen gebracht“ und sie hält als Fazit fest:

„Diese [die Musik] ist der Ansatzpunkt und nicht die Methodik. Die Methodik ist Weg zur Musik.“ (Loebenstein 1952, zitiert nach Cramer 1952, S. 7)

Literatur

- Adler, Karl (1930): Musikpädagogischer Kurs in Stuttgart (2.-5. Mai 1930), in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 6, S. 6.
- Adrian, Carla (1930): Hauptversammlung des Tonika-Do-Bundes am 26. März 1930, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 4, S. 1f.
- Cramer, Rose-Marie (1951): Einiges aus den Briefen Frieda Loebensteins, in: Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes, Nr. 12, S. 4f.
- Cramer, Rose-Marie (1952): Schwester Paula Loebenstein – Sao Paulo schreibt uns, nachdem sie unser Rundschreiben Nr. 14 vom Juli 1952 erhalten hatte, in: Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes, Nr. 15, S. 7f.
- Erben, Eva (2021): Das Neue gehörmäßig erkennen. Angewandte Gehörbildung im Klavierunterricht nach methodischen Grundsätzen von Frieda Loebenstein, in: *Üben & Musizieren* 1/2021, S. 26-29.
- Erben, Eva (2021): „Den Himmel berühren“. Die Musikpädagogin Frieda Loebenstein (1888-1968), Augsburg: Wißner.
- Fernbach, Ruth (1924): Tonika-Do-Woche in Berlin, in: *Die Musikerziehung*, 1. Jg., Nr. 11, Nov., S. 208 ff.
- Fisler, Isa (1932): Aus der Arbeit unserer Mitglieder (Kurs vom 3.-6. Januar 1932 in Frankfurt am Main), in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 2, S. 6.
- Gindele, Corbinian/ Loebenstein, Maria Frieda (1936): *Der Gregorianische Choral in Wesen und Ausführung*, Oranienburg b. Berlin: Das Innere Leben.
- Haselbach, Barbara/ Nykrin Rudolf/ Regner Hermann (Hg.) (1990): *Musik und Tanz für Kinder. Musikalische Grundausbildung. Lehrerkommentar*, Mainz: B. Schott's Söhne.
- Hundoegger, Agnes (1924): Die Tonika-Do-Lehre in Deutschland, in: *Die Musikerziehung*, Heft 10, S. 169-175.
- Hundoegger, Agnes (1967): *Lehrweise nach Tonika Do*. 10. Aufl., hg. von Elisabeth Noack, Köln: Fr. Kistner & C.F.W. Siegel & Co.
- Ivancko, Lucy (1956a): *Nova Iniciação Pianístico-Musical. Guia do Mestre*. 1.º Volume. São Paulo - Rio de Janeiro: Irmãos Vitale.

- Ivancko, Lucy (1956b): Nova Iniciação Pianístico-Musical. Livro do Aluno. 1.º Volume. São Paulo - Rio de Janeiro: Irmãos Vitale.
- Klatte, Wilhelm/ Misch, Ludwig (Hg.) (1925): Das Sternsche Konservatorium der Musik zu Berlin 1850-1925. Festschrift zum 75jährigen Jubiläum, in: Universität der Künste Berlin, Universitätsarchiv, Bestand 4, Nr. 58.
- Loebenstein, Frieda (1924): Die Tonika-Do-Methode als Grundlage musikalischer Gesamtausbildung, in: Die Musikerziehung, 1. Jg., Heft 9, S. 159 f.
- Loebenstein, Frieda (1925): Intervallmethodik als Mittel funktionaler Gehörbildung, in: Die Musikerziehung, 2. Jg., Nr. 7/8, Juli/August, S. 145-163.
- Loebenstein, Frieda (1927): Der erste Klavierunterricht. Ein Lehrgang zur Erschließung des Musikalischen im Anfangsunterricht. Ausgabe B Notenheft für Schüler, Berlin-Lichterfelde: Chr. Friedrich Viehweg.
- Loebenstein, Frieda (1928): Der erste Klavierunterricht. Ein Lehrgang zur Erschließung des Musikalischen im Anfangsunterricht. Ausgabe A für Lehrer. 2. Aufl., Berlin-Lichterfelde: Chr. Friedrich Viehweg.
- Loebenstein, Frieda (1930a): Die Eignung von Tonika-Do für Erfassung moderner Musik, in: Die Musikpflege, 1. Jg., Heft 2, Juni, S. 160-164.
- Loebenstein, Frieda (1930b): Ein Aenderungsvorschlag zur Rhythmus-Notierung, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 4, S. 7-11.
- Loebenstein, Frieda (1931a): Eine Technik der Gehörbildung. (Mit Hilfsfunktion des Klaviers), in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 9, S. 1-8.
- Loebenstein, Frieda (1931b): Eine Technik der Gehörbildung (Mit Hilfsfunktion des Klaviers), Schluß, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 10, S. 1-11.
- Loebenstein, Frieda/ Gotzmann, Dore (1928): Beiträge zur rhythmischen Erziehung, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 6, S. 1-4.
- Loebenstein, Maria Frieda (1935): Brief an Alfred Stier vom 6. November 1935 aus dem Immaculatahaus in Oranienburg, in: Nachlass Alfred Stier (Privatbesitz von Michael Stier, Köthen).

- Loebenstein, Maria Frieda (1937): Lebenslauf, verfasst am 23. Februar 1937 in Berlin, in: Archiv der Abadia de Santa Maria, São Paulo, Kasten E.3.2-14, Umschlag 01.
- Loebenstein, Paula (1948): Brief an Alfred Stier. Pfingsten 1948, in: Nachlass Alfred Stier (Privatbesitz von Michael Stier, Köthen).
- Loebenstein, Paula (1950): An die Freunde der Tonika-Do-Arbeit, in: Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes, Nr. 5, S. 3 ff.
- Loebenstein, Paula (1951a): Canto Sacro. Bahia. Tipografia Beneditina.
- Loebenstein, Paula (1951b): Lehrgang für die Beherrschung des Gregorianischen Chorals (deutschsprachiges Manuskript des 1951 erschienenen Buches Canto Sacro), in: Archiv der Abadia de Santa Maria, São Paulo, Kasten E.3.2-14, Umschlag 17.
- Loebenstein, Paula (1952a): Brieffragment an Alfred Stier. Antwort auf den von Alfred Stier erhaltenen Brief vom 26. Juli 1952, in: Nachlass Alfred Stier (Privatbesitz von Michael Stier, Köthen).
- Loebenstein, Paula (1952b): Ehrende Worte über Agnes Hundoeegger, in: Rundschreiben des Tonika-Do-Bundes, Nr. 13, S. 6.
- Loebenstein, Paula (o. J.): Meine Erinnerungen an die gemeinsame Arbeit mit Herrn D. Alfred Stier, in: Nachlass Alfred Stier (Privatbesitz von Michael Stier, Köthen).
- Losert, Martin (2011): Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte – Erklärungen – Methoden, Augsburg: Wißner.
- Noack, Elisabeth (1927): Gehörbildung und rhythmische Erziehung als Vorbildung und Stütze des Instrumentalunterrichts, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 2, S. 2-9.
- Stier, Alfred (1932): Von der Erarbeitung des Liedgutes, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes, Nr. 3, S. 1-5.
- Wolf-Lategahn, Helene (1931): Musizieren im ersten Klavierunterricht unter Anwendung der Tonika-Do-Lehre. Anleitungen und Anregungen für den Lehrer, Berlin-Lichterfelde: Chr. Friedrich Viehweg.

Andrea Welte

Solmisation – Frauenbewegung – Gregorianik – Bildung.

Eine Diskussionsrunde

Dem eigentlichen Sinn von Musik quer durch die Jahrhunderte auf der Spur ...

... Perspektiven für die musikalische Bildung heute?

Was verbindet Agnes Hundoeegger und Guido von Arezzo? Und was können wir aus der Beschäftigung mit historischen Stationen und Persönlichkeiten rund um die Solmisation wie Guido von Arezzo, Agnes Hundoeegger, Maria Leo oder Frieda Loebenstein für die musikalische Bildung heute lernen?

Der Beitrag gibt – in leicht redigierter Form – die Diskussionsrunde wieder, die beim Symposium über relative Solmisation an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover am 25.10.2019 im Anschluss an die historisch orientierten Vorträge stattfand. Im Gespräch angeschnitten wurden musikpädagogische und kulturpolitische Aspekte sowie Genderthemen, sei es Agnes Hundoeeggers Engagement für eine gezielte Gehörbildung bzw. ihr Bemühen, ihren Schüler*innen im Klavier-, Gesang- oder Tonika-Do-Unterricht auf kooperative, spielerische Weise „den eigentlichen Sinn der Sache nahezubringen“ (Elisabeth Ochwad¹) oder der erfolgreiche Einsatz Maria Leos für Tonika-Do als Grundlage der Lehrer*innenbildung in der Weimarer Republik. In der Betrachtung verschiedener geschichtlicher Situationen – von der Gegenwart über den Beginn des 20. Jahrhunderts bis zurück zu Guido von Arezzo – zeigten sich erstaunliche und erhellende Parallelen. Angesichts der eindrucksvollen Leistungen von Frauen wie Maria Leo oder Frieda Loebenstein wurden Forschungslücken im Bereich der Geschichte mu-

¹ In: Bräuer, Alma (1927): Agnes Hundoeegger zum Gedächtnis, in: Mitteilungen des Tonika-Do-Bundes 1/2, S. 3-9, Hannover: Tonika-Do-Verlag, S. 5.

sikalischer Bildung sehr deutlich. Es wurde die Rolle von Solmisation in oralen Musiktraditionen beleuchtet und kritisch erörtert, ob bzw. inwiefern die Solmisation als Methode in ihren verschiedenen Ausprägungen und Ansätzen Perspektiven für gegenwärtige musikpädagogische Herausforderungen bieten kann.

Andrea Welte (AW): Über 1000 Jahre Solmisation! Wir sind heute eingetaucht in die Welt des Guido von Arezzo und haben viele spannende Einblicke in den Bereich der musikalischen Bildung und Ausbildung sowie speziell der Tonika-Do-Methode um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts erhalten. Ich war zum Beispiel sehr fasziniert zu erfahren, wie intensiv sich Frieda Loebenstein mit dem gregorianischen Choral beschäftigt hat, so dass ich überlege, welche Alternativtitel für unser Symposium möglich gewesen wären – vielleicht „Frieda und Guido“? *Lachen im Saal und auf dem Podium*. Da gibt es noch viel Spielraum!

Auf dem Podium begrüße ich:

Eva Rieger (ER), em. Professorin für Musikwissenschaft mit einem Schwerpunkt auf Genderforschung in der Musik und Musikpädagogik;

Ivo Berg (IB), Professor für Musikpädagogik an der UdK Berlin; ein Schwerpunkt seiner Arbeit bildet die Aufführungspraxis früherer Musik;

Christine Rhode-Jüchtern (CRJ), Musikwissenschaftlerin und Musikpädagogin, arbeitet intensiv zu Maria Leo;

Eva Erben (EE), Musikpädagogin, promovierte mit einer Arbeit über Leben und Werk Frieda Loebensteins;

Martin Losert (ML), Professor für Instrumentalpädagogik am Mozarteum in Salzburg, promovierte mit einer Arbeit über die Tonika-Do-Methode.



Abb. 1: Podiumsdiskussion am 25.10.2019 (Foto: Avid Sagheb Talebi)

Unsere Diskussion soll folgender Leitfrage nachgehen: Was können wir aus der Beschäftigung mit diesen historischen Stationen und Persönlichkeiten rund um die Solmisation, insbesondere auch den engagierten Frauen, für die musikalische Bildung heute lernen?

Als erstes möchte ich Christine Rhode-Jüchtern, die auf unserem Symposium heute nicht mit einem Vortrag präsent war, das Wort erteilen.

CRJ: Vielen herzlichen Dank! Ich habe beschlossen, meinen kurzen Beitrag über „*Stationen des erfolgreichen Einsatzes Maria Leos für To-Do als Grundlage der Lehrer*innenbildung in der Weimarer Republik*“ in zwei Teile aufzuteilen: zum einen eine historische Einleitung und zum anderen Gedanken dazu, was wir daraus lernen können.

Meine These ist, dass Maria Leo entgegen der Vorstellung, der Einsatz von Tonika-Do in der Weimarer Republik sei auf zwei Zentren be-

schränkt gewesen, nämlich in Berlin auf ihr Seminar und hier in Hannover auf das von Agnes Hundoeegger, eine sehr erfolgreiche strukturelle und fast systematische Arbeit in der Verbreitung von Tonika-Do geleistet hat. Anhand von zwei Punkten möchte ich einen kleinen Einblick geben.

1. Man darf sich den Beruf der Musiklehrerinnen am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts nicht als einen gesellschaftlich etablierten Beruf mit einer genau definierten Ausbildung vorstellen. Das Studium war völlig offen, es wurde viel herumexperimentiert, unter anderem von Maria Leo, die eine äußerst innovative, kluge Frau war. Sie beschloss, das Künstlerische herauszunehmen – das konnte man bei einem Privatlehrer lernen – und sich zu beschränken auf eine wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung. Das war damals völlig neu und stieß bei vielen auf Unverständnis. Aus dem privaten Seminar, das sie im Haus ihrer Eltern sehr komfortabel und modern einrichtete, gingen im Endeffekt ca. 800 Musiklehrerinnen hervor. Das Ganze konnte nur gelingen, weil sie sehr schnell erkannt hatte, dass Vernetzung nötig war. Diese Vernetzung geschah mit dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein. Um 1900/1905 waren dort schon 10.000 Frauen zusammengeschlossen! Bei Maria Leo studierten anfangs ca. 30 Frauen; der Kreis erweiterte sich dann progressiv durch die verschiedenen Gruppen auf über 700 Frauen. Aber immer noch war es wichtig und erforderlich für sie, sich innerhalb dieses großen und modernen Verbandes zu vernetzen, um ihre Vorstellungen einer pädagogischen und wissenschaftlichen Ausbildung vertreten zu können. Das Wichtige für Tonika-Do war, dass die Beherrschung von Tonika-Do Vorbedingung für die Aufnahme eines Studiums war. Es ist, wie ich finde, viel zu wenig bekannt, dass Tonika-Do durch Maria Leo gekoppelt wurde an eine völlig neue, innovative Ausbildung. Ziel dieser Ausbildung war, die musikalische Begabung von Schüler*innen zu wecken und zu fördern. Für uns heute klingt das völlig banal, weil es überall gang und gäbe ist, aber damals wurde es vielfach als absurd angesehen. Zur damaligen Zeit propagierte z. B. der seinerzeit sehr bekannte und anerkannte Georg Rolle sinngemäß: „Es gibt nur Gesangunterricht. Gesangunterricht heißt schön singen. Das und ein guter Lieder-

schatz sind alles, was man für das musikalische Leben braucht.“ Diese Einstellung zog sich durch bis in die 20er Jahre.

ER: Ich finde das sehr spannend. Mich würde interessieren, woher Sie die Quellen haben. Haben Sie ein Archiv gefunden oder ...?

CRJ: Da kommt einiges zusammen. Ein wichtiger Ort ist z. B. das Hochschularchiv der Universität der Künste Berlin. Von Maria Leo habe ich 37 Aufsätze gefunden! Sehr vieles beschreibt sie in ihren Aufsätzen natürlich auch selbst.

2. Nun zur strukturellen und systematischen Bedeutung ihrer Lehre. Es gab 1925 einen sehr wichtigen staatlichen Erlass zur Privatmusikerziehung. An die Prüfungsordnung gekoppelt war ein fünfsemestriges Studium; das Wichtigste daran war aber die staatliche Prüfung. Spannend ist, wie stark dagegen gekämpft wurde, bis es sich durchgesetzt hat. Leo Kestenberg berichtete 1926 bei der ersten großen Seminarleitertagung in Berlin, dass die ersten Prüfungen nach den neuen Richtlinien sehr gut verlaufen seien. Meine Forschungen zeigen, dass sie so gut verlaufen sind, weil Maria Leo ab 1911 in der Struktur des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* dafür gesorgt hatte, dass die innovative reformpädagogische Ausbildung ihres Seminars ins ganze Reich übertragen wurde. Im ganzen Reich gab es 1925 nur zehn Seminare, die in der Lage waren, auf die neue Prüfung vorzubereiten – sieben davon waren in der Hand von Frauen und vernetzt mit dem Seminar von Maria Leo!

AW: Das heißt, man müsste oder könnte als Erfolgsstrategie für heute sagen: Networking!

CRJ: Ja, Networking, absolut. Und bemerkenswert ist auch die Bandbreite ihres Engagements. Jahrelang hat sie sich für die Übernahme der Musiklehrerinnen in die Angestelltenversicherung eingesetzt. Und es war im Rückblick eine wahnsinnig große Leistung, dass ihr Seminar überhaupt den ersten Weltkrieg überlebt hat und sie die Arbeitsweise im Laufe der Jahre sogar auf sieben Seminare ausdehnen konnte. Übrigens setzte Maria Leo die Arbeit nach dem Erlass fort. Gemeinsam mit Schünnemann und Ebel reiste sie durch alle Provinzen und informierte die Privatlehrkräfte, auch über Tonika-Do.

AW: Also ging es nicht nur um Vernetzung, sondern auch um eine Vereinheitlichung der Ausbildung und um Qualitätsstandards.

CRJ: Jetzt frage ich mich natürlich, warum Leo Kestenberg bei dem großen Seminarleitertreffen 1926 nicht darauf hingewiesen hat, dass der große Erfolg bei den Prüfungen letztlich ein Verdienst von Maria Leo war. Das ist vielleicht auch ein Grund dafür, dass niemand später darauf rekurrierte.

ER: Ich würde Leo Kestenberg nicht die Schuld geben. Er hat seine Mitarbeiter grundsätzlich nicht genannt, war vielleicht ein bisschen egoistisch.

Warum ist es so, dass Hiltrud Schröder und ich erst im Jahr 1989 den ersten Artikel über Maria Leo überhaupt geschrieben haben? 1945 war doch der Krieg zu Ende! Es war offenbar einfach kein Interesse da. Das ist erst durch die Frauenbewegung gekommen.

ML: Es gab einen Nachruf von Leo Kestenberg auf Maria Leo in *Musik und Unterricht*.

ER: Das ist ja aber auch das wenigste.

CRJ: Rosemarie Cramer hat auch einen kleinen Artikel geschrieben.

ER: Ja, aber in Lexika ist sie nicht enthalten, musste erst wieder ausgegraben werden. Und wenn man hört, was sie alles geleistet hat, dann ist es schon traurig, Geschichtsklitterung.

CRJ: Wenn ich meine These dazu äußern darf: Sie war völlig vergessen mit ihrem Tod. Wenn man sich die Publikationen der Musikpädagogik aus den 80er und 90er Jahren anschaut, dann fing es damit an, dass Sigrid Abel-Struth eine Reihe eröffnete, indem sie über die Voraussetzungen der Musikpädagogik als Wissenschaft schrieb, eine existenziell wichtige Veröffentlichung zu dieser Frage. Und in diesem ganzen Buch kommt der Name Maria Leo überhaupt nicht – oder nur in einem Halbsatz – vor, es gibt sie einfach nicht! Es kommt darin vor der Herr Rolle, den ich vorhin angerissen habe, und auch Herr Eitz. In der Folge gibt es eine ganze Menge von Veröffentlichungen in dieser Reihe *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik. Musikpädagogik, Forschung und*

Lehre, aber es geht immer nur um schulische Musikpädagogik, nie um Privatmusikerziehung. Das ist für mich eine große Frage: Wie kann das sein? Wie kann es sein, dass nach 1945 der ganze Bereich in der Forschung nicht oder kaum berücksichtigt wurde?

ML: Das lasse ich einfach mal so stehen. Ich kann es nicht beantworten. Die Geschichte der Musikpädagogik war bis 1923 primär eine Geschichte der Instrumentalpädagogik. Immer zu sagen, ja, die Schulmusik – das ist erst nach 1923 so, da hat sie enormen Aufwind bekommen. Und tatsächlich gibt es auch noch die Unterscheidung zwischen Musikschule und Privatmusikerziehung. Ich glaube, erst Mitte der 60er Jahre haben sich die Instrumentallehrer*innen überhaupt als eigene Berufsgruppe wiedergefunden. Und es hat, meine ich, auch damit zu tun, dass erst relativ spät eine Unterrichtsforschung in diesem Bereich angefangen hat.

AW: Auch die strukturellen Voraussetzungen dafür waren nicht vorhanden, etwa an den Hochschulen. Der ganze Bereich der wissenschaftlichen Instrumentalpädagogik wurde nicht gefördert und es gab zudem kaum Frauen in verantwortungsvollen Positionen. Das hat vielleicht auch dazu beigetragen, dass der Blick sich auf andere Bereiche und Phänomene gerichtet hat.

ER: Es ist ein trauriges Zeugnis für die Situation nach 1945.

AW: Da gäbe es noch mehr Punkte, glaube ich. Wenn man bedenkt, dass viele Personen nach 1945 in der Musikpädagogik einfach weitergemacht haben, als wäre nichts gewesen und immer noch – oder wieder – in Amt und Würden waren.

CRJ: Ja, und die Triebfedern waren weg, entweder emigriert oder gestorben, sie konnten den Motor ja gar nicht wieder anwerfen!

ER: In der Genderforschung ist der Begriff der Intersektionalität gerade modisch geworden. Das bedeutet, dass, wenn eine Frau sagt, sie sei benachteiligt worden, oder sich in der Geschichte zeigt, dass eine Frau benachteiligt wurde, oft vergessen wird, dass es noch andere Aspekte von Benachteiligung gibt. In dem Fall von Leo und Loebenstein ist es das Jüdische, das Antisemitische, was sie aus Deutschland herausgetrieben hat. Wir müssen sie als Frauen sehen *und* als Jüdinnen bzw. jüdisch Be-

zeichnete, und die Tatsache, dass Loebenstein aus Europa emigrieren musste – vielleicht können Sie dazu mehr sagen? Hat sie denn in Südamerika wirkliche Erfolge gehabt? Es ist ja auch ein großer Verlust für Deutschland gewesen.

EE: Es war beides. Rosemarie Cramer hat ihr Ende der 50er oder Anfang der 60er Jahre einen Brief geschrieben, dass sie in Berlin nach dem Krieg gefehlt habe. Das war klar und wurde auch bewusst wahrgenommen. In Brasilien unterrichtete sie zuerst nur Gregorianik. Dann kamen nach und nach drei Schülerinnen in das Kloster. Sie hatten zunächst nur den Kurs in Gregorianik bei ihr belegt und dabei gemerkt, was diese Frau alles konnte. Sie fragten die Äbtissin, ob es nicht möglich wäre, dass die Schwester auch einen Kurs in Musikpädagogik geben könnte. Übriggeblieben ist dann erstmal nur Lucy Ivancko. Und diese drei haben dann dafür gesorgt, dass Tonika-Do sich in Brasilien verbreitet hat. Sie haben sogar geschafft, dass es offiziell an Schulen und Konservatorien als Lehrmethode eingerichtet wurde. Sie selber, Schwester Paula, war in Klausur und hat das Kloster nicht verlassen; die Verbreitung von Tonika-Do haben ihre Schülerinnen erreicht.

ML: Ich würde Deine Frage gern noch einmal aufgreifen. Was kann man denn eigentlich heute tun? Ich persönlich finde es wahnsinnig spannend, sich damit zu beschäftigen, aber ich glaube, dass man mit diesem Blick zurück wenig lernen kann für heute. Ich glaube eher, dass man fragen muss, was jetzt Probleme sind – und die stellen sich durchaus ähnlich wie damals, wo plötzlich das musikpädagogische System im deutschsprachigen Raum ungemein wuchs. Das erste, was man daraus lernen kann, wenn wir wollen, dass Musikpädagogik eine hohe Qualität hat, ist meines Erachtens, dass Musikpädagog*innen ordentlich bezahlt werden müssen. Das ist eine politische Dimension. Und was man auch daraus ziehen kann: Musikpädagogik ist nie unpolitisch, sondern immer eingebunden in ein soziales System. Zum zweiten Aspekt: Wenn man die Situation damals mit der von heute vergleicht, unterscheidet sie sich eigentlich zu 500 Prozent. Wir reden heute über eine ganz andere Musik. Zu sagen, diese alten Rezepte können wir heute noch benutzen, greift zu

kurz. Ich sehe es in Salzburg z. B. an den vielen Studierenden aus Italien und Frankreich, die allen deutschen Studierenden in Gehörbildung meilenweit überlegen sind. Sind sie das, weil die Methode besser ist? Nein, sondern einfach deswegen, weil Gehörbildung im Konservatorium und in dem ganzen System eine große Rolle spielt. Ich halte es ein Stück weit für obsolet zu sagen, das ist absolute oder relative Solmisation. Natürlich gibt es Unterschiede. Es hat mit dem Anfangszeitpunkt einer musikalischen Ausbildung zu tun. Es hat auch damit zu tun, wie intensiv es betrieben wird. Aber es muss überhaupt stattfinden! Das finde ich ganz wichtig. Wir müssen es schaffen, dass Gehörbildung an Musikschulen und auch an den Schulen eine Rolle spielt. Es ist ja gut, dass wir gesagt haben, das Musikbild wird vergrößert usw. Ich glaube auch, dass Gehörbildung heutzutage etwas ganz anderes ist, vielleicht Sensibilisierung oder so ähnlich. Aber wir müssen dem Raum einräumen! Das ist, was ich für mich mitnehme. Ich glaube, dass wir methodisch viel breiter aufgestellt sein müssen. Zu sagen, die eine oder die andere Methode – das ist etwas, was wir aus dem Streit lernen können und auch aus der Genderproblematik – bringt gar nichts. Wir müssen einfach überlegen, wie ein Gesamtkonvolut aussehen kann. Es bringt nichts, Musikpädagog*innen zu gängeln und zu einer bestimmten Methode zu verpflichten.

AW: So war es natürlich auch nicht von mir gemeint, einfach eine Methode aus der Vergangenheit zu nehmen und sie nahtlos nach heute zu transportieren. Auch der Aspekt von Selbstvergewisserung, von Wahrnehmung der historischen Entwicklung, von wichtigen Persönlichkeiten, kann schon zu einem anderen Berufsbewusstsein verhelfen und dazu, mit der Vielfalt an Methoden bewusst umzugehen.

CRJ: Ich würde dem auch nicht so 100%ig folgen wollen. Ein aktuelles Beispiel: Eine Instrumentallehrerin an einer Musikschule in Berlin verdient in den Monaten Juli bis September keinen Cent. Wie sie ihr Geld in den drei Monaten verdient, ist nicht Sache der Musikschule. Und ich finde, dass man diese Situation nur nachvollziehen und auch wirksam dagegen angehen kann, wenn man die historische Entwicklung kennt. Es

gab schon einmal diese totale Verarmung – sie haben für ein Mittagessen unterrichtet. Grauslich! Und es gab einen Leo Kestenberg und eine Maria Leo, die sich für eine Verbesserung der Bedingungen eingesetzt haben.

ML: Dem würde ich gar nicht widersprechen, das sehe ich genauso. Was Maria Leo erreicht hat, war ganz essenziell. Und zwar hat sie einen Unterrichtsberechtigungschein herbeigeführt. Man musste eine Prüfung ablegen und erst, wenn man diese Prüfung bestanden oder eben eine staatliche Ausbildung absolviert hatte, durfte man Instrumentalunterricht geben. Das wurde in den 50er Jahren gekippt. Wir bräuchten das ganz dringend wieder. In Österreich ist es tatsächlich anders.

IB: Ich möchte mich in die Diskussion auch noch einklinken. Das, was ihr mit diesem Symposium so wunderbar geschafft habt, nämlich zu zeigen, dass mit diesem Thema Solmisation ganz erstaunliche Klammern über 1000 Jahre hinweg entstehen – beide, die Benediktinerin Frieda Loebenstein und der Benediktinermönch Guido, beschäftigen sich mit Solmisation und nehmen sie als Ausgangspunkt für die Erarbeitung des gregorianischen Chorals –, das ist total witzig und auch aussagekräftig. Irgendwo ist da ein Kern von Musizieren angesprochen. Und wir haben auch andere historische Klammern gefunden. Denn auch Guido wirbt in seinen Schriften für seine Methode und mit ihrer Wirksamkeit. Das ist dasselbe Motiv wie später, und auch er wird für seine Methode angefeindet, kann nicht mehr in seine Heimatstadt zurück. Sie sind neidisch auf ihn, weil seine Methode angeblich so toll ist. Gleichzeitig ist er sehr gut vernetzt, sonst würde er nicht 1000 Jahre später auf diesem Flyer stehen. Er hat sich selbst offenkundig gut promotet.

Ich würde die Diskussion für mich so zusammenfassen, dass ich einerseits bei dem Ganzen etwas sehr Musikalisches fühle und es deswegen toll finde, und andererseits etwas Bauchschmerzen kriege – eben das, was Martin auch schon angesprochen hat – bei dem Begriff Methode. Es ist immer von *der* Methode die Rede. Frieda Loebenstein formulierte, auch wenn sie es vielleicht nicht so gemeint hat: Die Methode ist der möglichst effiziente Weg zum Erfolg. Heute gehen wir davon aus, dass

die Vielfalt an Methoden der Weg zum Ziel ist. Wir stellen viel mehr die individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt und wissen, dass wir uns Musik unglaublich unterschiedlich vorstellen. Manche stellen sich Klaviaturen innerlich vor, manche Zahlen, manche Wörter ... Bei der Reduktion auf *die* Methode hätte ich auch Bauchschmerzen.

Die berufliche Situation zum Anlass zu nehmen, um nachzudenken über heute, auch das ist ein wichtiger Aspekt. Aber ich glaube, in den Grautönen liegt die Wahrheit. Die Situationen wie in Berlin sind mittlerweile viel komplexer. Sie gehen nicht auf in Zuschreibungen wie hier die armen Privatmusiklehrenden und dort die Festangestellten. Wir können aus der Vergangenheit lernen, aber wir müssen neu darüber nachdenken. Ich weiß z. B. nicht, ob ich einen Unterrichtsberechtigungsschein wirklich haben will. Einerseits ja, dann könnten wir vielleicht auch mehr Geld verdienen, andererseits ist die musikalische Wirklichkeit so komplex, dass ich dann auch wieder viele Personen ausschließen und in die Illegalität schieben würde. Ich habe mit vielen Menschen zusammengearbeitet, die nicht Pädagogik studiert haben, habe gemeinsam eine Musikschule betrieben, und diese würde ich damit ins Abseits stellen. Das würde ich nicht machen wollen, auch wenn ich vom Fach her vielleicht anders handeln sollte.

AW: Danke für die wunderbare Zusammenfassung und die offenen Fragen! Das war schon fast ein Schlusswort. Ich möchte die Runde jetzt trotzdem für Beiträge und Fragen aus dem Publikum öffnen.

Vorher noch eine Anmerkung: Ich teile die Bauchschmerzen im Hinblick darauf, Solmisation als *die* Methode zu propagieren, die alle glücklich macht, möglichst noch nach einem bestimmten, normierten System. Das ist auch nicht unser Anliegen mit diesem Symposium. Aber Wege zu suchen und zu eröffnen für Schüler*innen und für Kolleg*innen, und in unserer immer komplexer werdenden Welt etwas zu finden, was an den Kern des Musizierens herankommt, ist eine Herausforderung für uns alle.

XX: Ich würde da gerne anschließen. Meinem Verständnis nach ist Solmisation sehr europabezogen, also schriftliche Tradition. Meine Frage wäre, auch im Rahmen kultureller Bildung und Teilhabe, wie leicht lässt sich das anwenden auf orale Traditionen, vielleicht in Afrika?

ML: Die Solmisation ist nicht nur europabezogen. Es gibt viele ähnliche Traditionen der Solmisation, etwa in Indonesien, Indien oder im arabischen Kulturraum. Teils sind die Silben adaptiert, teils beziehen sie sich auf die aretinischen Silben. Viele orale Traditionen nutzen das.

IB: Ich will es sogar noch deutlicher sagen. Es ist sogar geradezu ein Kennzeichen oraler Tradition, dass sie über Solmisation und nicht über Notation funktioniert.

AW: Nur wird es dann nicht unbedingt Solmisation genannt. Es scheint mir ein sehr spannendes Forschungsfeld zu sein, wie in oralen Musikkulturen oder -traditionen verschiedene Arten von Solmisation entstanden sind und ob bzw. wie diese dann auch mit der Verbreitung von Tonic sol-fa im britischen Empire zusammentrafen.

ML: Interessant ist auch, dass es noch ganz andere Notationen gibt, etwa der Amisch People. Die Texte, die dort gesungen werden, sind in ganz altem Deutsch, das sie gar nicht mehr verstehen. Aus einer Tradition heraus wird immer weiter tradiert. Offenkundig werden, wenn Menschen ihre Heimat verlassen, Traditionen häufig länger konserviert, als in den Ursprungsländern selbst, wo sie schon längst verschwunden sind.

XX: Wo wir gerade bei Amerika waren, was ist eigentlich mit der Ward-Methode²?

XX: Wir hatten vor einigen Jahren ein großes Symposium in Remscheid, bei dem auch Vertreter*innen der Ward-Methode teilnahmen. Die Methode ist eher im katholischen Raum verbreitet.

² Die Ward-Methode, die u. a. relative Solmisation und Ziffernotation nutzt, wurde von der amerikanischen Musikpädagogin Justine Bayard Ward (1879-1975) seit den 20er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts für den Musikunterricht an den katholischen Grundschulen in Amerika entwickelt und wird bis heute in verschiedenen Ländern praktiziert.

XX: Das ist genau das Stichwort. Die Methode stammt aus dem amerikanischen Katholizismus und ist aktuell z. B. am Niederrhein in Westdeutschland und in den Niederlanden recht weit verbreitet. Dadurch, dass die Methode in manche Singprogramme bzw. Musikalisierungsinitiativen Eingang gefunden hat, verbreitet sie sich jetzt wieder ziemlich stark. Zum Beispiel arbeitet die Singpause in Düsseldorf mit der Ward-Methode.

XX: Die Shape notes-Methode³ ist ein anderes Beispiel von relativer Solmisation. Kannst Du, Martin, das System vielleicht genauer erklären?

ML: Ich glaube, das weißt Du besser als ich.

XX: Ich glaube, die meisten Leute können keine Noten lesen. Darum haben wir seit circa 100 Jahren Shape notes. Es gibt viele unterschiedliche Systeme in den USA, aber sie gelten heute als altmodisch und werden kaum noch benutzt. Mein Großvater hat nach diesem System von Shape notes unterrichtet. Ich interessiere mich für solche Beispiele von relativer Solmisation.

AW: Wie bist Du eigentlich zu Edwin Gordons Music Learning Theory gekommen? How did you actually get into Edwin Gordon's Music Learning Theory?

XX: In the Music Learning Theory, Edwin Gordon uses tonal and rhythmic patterns. And those patterns are specific to the solfège syllables and used in a relative way. We could see this in the presentation on Guido, looking at those intervals – you could see the same examples. That's a connection.

IB: I mean, the Gordon Music Learning Theory, the method, is quite similar to those medieval techniques: first teach the context and then you

³ Shape notes sind eine musikalische Notationsart, die den Gemeindegesang und allgemein gemeinsames Singen erleichtern soll. Die Notation wurde im späten 18. Jahrhundert in England entwickelt und später eine beliebte Lehrmethode in Amerikanischen Singschulen, insbesondere in den südlichen Staaten der USA.

give some content. Always sing intonation formula to the students and build up a repertoire of patterns.

ML: Ich finde es auch einen guten Weg, erstmal mit der Alphabetisierung anzufangen und zu sprechen zu beginnen, bevor wir über Notation nachdenken. Wir fangen an zu improvisieren – das ist ja auch ein Weg, der in Tonika-Do komplett fehlt! Tonika-Do ist eine rein interpretierende, lesende Methode. Da wäre es spannend zu schauen: Wie ist es bei Suzuki, wie bei Gordon, wie bei Yamaha? Vielleicht geht es erstmal darum, eine Sprache zu erlernen, damit umzugehen, und dann erst zur Notation zu kommen. Das ist etwas, was wir heute aufgreifen müssen.

AW: Bei Gordon gibt es eine komplexe Struktur mit sehr vielen verschiedenen Ebenen und Phasen. Trotzdem steht das Pattern-Üben im Zentrum, auch schon recht früh im Lernprozess.

ML: Man hat dabei auch Bauchschmerzen. *Lachen im Saal und auf dem Podium*. Im Grunde ist es immer das Gleiche.

IB: Ich bin auch in der Gordon-Methode ausgebildet. Das ist noch so eine Klammer. Und ich gehe jetzt jede Woche mit meinem jüngsten Sohn in eine Gordon-Gruppe. Es zeigt sich auch dort, dass es für viele Teilnehmende irritierend ist, wenn man nicht weiß, was gemeint ist. Ich merke, wie in der Eltern-Kind-Gruppe durchaus manchmal ein Unbehagen auftritt. Es wird nicht gesprochen, nur gesungen, dieses Frage-Antwort-Spiel gemacht. Es besteht kein Bewusstsein dafür, dass uns viele Tonalitäten und Rhythmen präsentiert werden, dass wir in einen reichhaltigen musikalischen Kosmos eingeführt werden. Aber trotzdem habe ich da manchmal auch Bauchschmerzen. *Lachen im Saal und auf dem Podium*. Die Kunst ist, bei aller Begeisterung für eine Methode, das dann auch wieder aufbrechen zu können; den Gedanken einer frühen musikalischen Alphabetisierung zu haben und genau darüber Bescheid zu wissen, was Audiation ist; und das, was wir da tun, methodisch nicht zu eng zu nehmen.

AW: Ich glaube auch, dass es wichtig ist, es nicht zu eng zu nehmen. Gleichzeitig ist es auch eine Herausforderung, Menschen nicht zu überfordern, indem sie alle zwei Jahre umlernen müssen von einer Methode

auf die nächste, von einem System auf ein anderes. Das kann sehr verwirrend sein, gerade wenn man sich nicht von früh bis spät mit Musik oder Musikpädagogik beschäftigt.

IB: Bei Gordon kommen die Silben ja erst ziemlich spät. Dann ist es egal, dann kannst du die Silben auch austauschen.

XX: Ich wollte noch einmal zurückgehen auf das, was Herr Losert gesagt hat. Dass bei uns in der Gesellschaft aufgrund der gewachsenen Bildungsstrukturen ja gerade keine Alphabetisierung da ist. Das heißt, *machen* wir doch erst einmal! Das ist mir ein Grundbedürfnis.

AW: Ich stimme Ihnen voll zu. Es ist wichtig, aktiv zu werden, etwas zu tun. Dabei eine Struktur zu nutzen bzw. zu erhalten, kann schon eine große Hilfe sein. Und es muss ja nicht nur um ein bestimmtes System gehen, sondern die Arbeit kann vielfältig ergänzt werden.

Damit wir keine Bauchschmerzen vor Hunger bekommen und auch noch eine kleine Pause vor dem Konzert haben, nähern wir uns nun dem Ende unserer Diskussion. Eine letzte Meldung kann ich noch annehmen.

XX: In Bezug auf das Hochschul-Curriculum stellt sich die Frage, ob man sich für den relativen oder den absoluten Weg entscheidet. In Freiburg wird z. B. stark auf die relative Solmisation gesetzt, und das wird jetzt auch so durchgezogen. Da habe ich auch ein bisschen Bauchschmerzen. Das wollte ich nur mal teilen.

AW: Ich glaube, man sollte die Bauchschmerzen nicht ‚wegdrücken‘, sondern bewusst wahrnehmen und akzeptieren, und versuchen, trotzdem einen Weg zu finden. Und vielleicht hilft es auch wahrzunehmen, dass man nicht allein ist – dass viele Menschen in dieser Hinsicht offenbar sensibel sind, nicht zuletzt auch unsere Studierenden.

Eva Erben

Frieda Loebenstein – Impulse für heute⁴

Was die Beschäftigung mit der historischen Person Frieda Loebenstein heute lohnenswert macht, sind die innovativen und modern anmutenden Ansätze ihrer Musikpädagogik. Es war ihr – vor allem durch ihre Tätigkeit als Dozentin am Seminar für Musikerziehung an der Hochschule für Musik in Berlin – vergönnt, an der Umsetzung des Reformwerks von Leo Kestenbergs maßgeblich mitzuwirken. Diese Tatsache lässt erkennen, dass sie schon in den 1920er Jahren zu den fortschrittlich denkenden Musikpädagoginnen zählte. Es fällt auf, dass sich Frieda Loebenstein mit Vorliebe solchen Themen zugewendet hat, die auch gegenwärtig nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben. Man denke an die Verwendung der relativen Solmisation, die Wahl der Unterrichtsform (Einzel- versus Gruppenunterricht) oder die Ausarbeitung einer Konzeption für die Ausbildung von Instrumentalpädagog*innen an Musikhochschulen, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Lektüre der Schriften Loebensteins offenbart mögliche Anknüpfungspunkte und gibt wertvolle Impulse, Inhalte ihres Schaffens den heutigen Verhältnissen angepasst aufzugreifen.

Ganz besonders lohnend ist nach meiner Meinung die Auseinandersetzung mit Loebensteins Klavierpädagogik. Vor allem ihr Unterrichtswerk *Der erste Klavierunterricht*, konzipiert für die Arbeit mit 7 bis 10-jährigen Kindern, ist es wert, heute wieder neu entdeckt zu werden. Was dieses Lehrwerk zu etwas Besonderem macht, ist – wie wir im Vortrag gehört haben – der „lückenlose Zusammenschluss von Gehörbildung und Instrumentalunterricht“. Das Ohr als das die Musik aufnehmende Sinnesorgan steht im Vordergrund und nicht das ohnehin durch Eindrücke überfrachtete Auge. Darüber hinaus regt vor allem das Lehrerheft

⁴ Diese kurze Stellungnahme fand in der Diskussionsrunde am 25.10.2019 aus zeitlichen Gründen keinen Platz mehr und wurde darum hier als Impuls-Beitrag aufgenommen.

durch seinen Praxisbezug zum Nachdenken über Kriterien an, die erfüllt sein müssen, damit der Einstieg ins Klavierspiel vom Gelingen geprägt ist. Zur Sprache kommen nicht nur die Anwendung der relativen Solmisation in Form der Tonika-Do-Methode, sondern auch Aspekte wie die Freude am Lernen und Lehren, die Unterrichtsform, die innere Klangvorstellung, das Lernen im Spiel, die Einführung in die Notenschrift, das Erarbeiten neuer Stücke und die Klaviertechnik.

Diese Aufzählung der behandelten Themenkomplexe zeigt, dass das im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstandene Lehrwerk Loebensteins auch für das beginnende 21. Jahrhundert durchaus noch immer aktuelles und diskussionswürdiges Gedankengut enthält. So ist es nur allzu wahrscheinlich, dass die Lektüre zum Nachdenken anregt und vielleicht sogar Anregungen gibt, die instrumentaldidaktischen Herausforderungen der Gegenwart zu meistern. Es gilt also, den Blick zurückzuwenden, um aus der Geschichte zu lernen und die eigene Lebenswirklichkeit als Instrumentalpädagogin oder -pädagoge zu verstehen. Denn: das Rad muss nicht immer wieder neu erfunden werden!

Johanna Kreiß

Musiklernen mit Solmisation – konzeptionelle Ansätze und musikpraktische Übungen zum Einsatz der Solmisation in der Schule und im Chor

Solmisation ist eine seit Jahrhunderten existierende Methode, Musik zu unterrichten. Über die Jahre hinweg geriet sie mehrmals in Vergessenheit und wurde doch immer wieder von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen auf der ganzen Welt wiederentdeckt. Und das hat einen Grund: Wie keine andere Methode ermöglicht die Solmisation durch die Verbindung von selbstständigem Musizieren und dem Bewusstmachen tonaler Strukturen die Schulung grundlegender musikalischer Hörfähigkeiten. Sie verdeutlicht, dass Töne in einem tonalen Kontext einer hierarchischen Struktur folgen, dass sie in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen und eine bestimmte Klangqualität besitzen, die sie in einem anderen tonalen Kontext nicht hätten. Mit Goethes Worten gesprochen könnte man sagen, die Solmisation gibt uns Einblicke in das, ‚was die Musik‘ – zumindest auf tonaler Ebene – ‚im Innersten zusammenhält‘.

Die Wirk- und Funktionsweise von Solmisation

Für die Funktions- und Wirkweise von Solmisation gibt es keine wissenschaftlichen Beweise oder Erklärungsmodelle. Die Literatur zu diesem Thema beschränkt sich auf empirische Berichte von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die diese Methode über mehrere Jahre und Jahrzehnte auf ganz unterschiedliche Arten und Weisen angewendet und große Fortschritte bei ihren Schülerinnen und Schülern beobachtet haben. Über die lernpsychologischen und neurophysiologischen Gründe, warum die Methode der Solmisation so erfolgsversprechend zu sein scheint, lässt sich nur spekulieren.

Bis auf wenige Ausnahmen, beispielsweise bei neurologischen Störungen oder Amusie, ist es allen Menschen möglich, musikalische Strukturen zu erkennen und zu verarbeiten (vgl. Oerter/ Lehmann 2011, S. 89). Die Verarbeitung von Musik und ihrer Syntax ist in jedem Menschen stark verinnerlicht und automatisiert. Selbst wenn Musik nur nebenbei gehört wird, sind die Hirnareale zur Verarbeitung von Musik aktiv. Daher besitzen auch musikalische Laien ein erstaunlich hohes Wissen über musikalische Syntaxregeln (vgl. Koelsch/ Schröger 2011, S. 401). Ohne explizites musikalisches Lernen haben sie im Laufe ihres Lebens durch das Hören von Musik im Radio oder im Musikunterricht musiktheoretische Regeln und Strukturen ihrer Kultur implizit gelernt. So ist es ihnen beispielsweise möglich, einen falschen Ton in einer Linie zu erkennen oder Akkordfortschreitungen als gewohnt oder ungewohnt einzustufen (vgl. Spychiger 2009, S. 32).

Die neuronalen Strukturen, die es ermöglichen, Musik, einen Gegenstand oder ein Geschehnis in der bloßen Vorstellung zu erzeugen, werden *mental images* genannt. Gruhn nennt die zur inneren Vorstellung von Musik nötigen neuronalen Strukturen und deren Aktivierung *mentale Repräsentationen von Musik*. Beim Hören von Musik wird das Gehörte automatisch mit den vorhandenen mentalen Repräsentationen abgeglichen und eingeordnet. Dies bedeutet, dass auch nur das erkannt werden kann, was bereits bekannt beziehungsweise mental repräsentiert ist. Mentale Repräsentationen sind außerdem entscheidend, um beispielsweise einen Notentext in eine klangliche Vorstellung zu übersetzen. Der Aufbau dieser mentalen Repräsentationen von Musik ist für Gruhn Ziel und Grundlage des musikalischen Lernens (vgl. Gruhn 2008, S. 81-86.).

Eine weitere musikalische Fähigkeit, die allen anderen musikalischen Fähigkeiten zu Grunde liegt, scheint das ‚Denken in Klängen‘ zu sein. Edwin Gordon geht davon aus, dass die *Audiation*, wie er das ‚Denken in Klängen‘ nennt, gewissermaßen die Grundfähigkeit zur Verarbeitung von Musik ist. *Audiation* meint, die Beziehung zwischen den Tönen sowie die syntaktischen Strukturen der Musik wahrzunehmen und zu durchdringen. Grundsätzlich muss kein physikalischer Klang der *Audia-*

tion vorangehen. Audiieren ist auch dann möglich, wenn Musik nur mental vorgestellt wird wie beispielsweise beim Erinnern von Musik oder beim Lesen eines Notentextes. Gordon unterscheidet die *Audiation* von der Imitation beziehungsweise vom Auswendiglernen. Während der Imitation immer eine gewisse Passivität zugrunde liegt, sei *Audiation* ein aktiver Prozess, ein aktives Hören oder auch ein aktives Mitdenken in Klängen. Nur Musik oder musikalische Phänomene, die einmal audiiert wurden, seien auch gelernt und langfristig abrufbar. Dennoch ist die Fähigkeit zur Imitation eine grundlegende Voraussetzung zum Erlernen der *Audiation*. Darüber hinaus unterscheidet er die *Audiation* vom *inner hearing*, da auch dies nicht zwangsläufig ein Verstehen der syntaktischen Strukturen von Musik beziehungsweise ein Einordnen in diese einschließt. Nach Gordon sei die Fähigkeit zur *Audiation* angeboren, daher könne jeder diese im Rahmen seiner musikalischen Begabung weiterentwickeln. Jedoch werde dies mit zunehmendem Alter schwieriger (vgl. Gordon 2012, S. 3-13).

Nach Gruhn ist *Audiation* die Fähigkeit, die durch Hörerfahrungen aufgebauten mentalen Repräsentationen von Musik im Hirn zu aktivieren und diese beim Musikhören, zur Musikverarbeitung oder beim Musizieren zu nutzen. Im Idealfall sollte beim Singen und Musizieren immer die Klangvorstellung die Klangerzeugung leiten. Keine Tonfolge sollte gesungen oder musiziert werden, die nicht vorher mental repräsentiert ist und im besten Falle auch audiiert wurde (vgl. Gruhn 2018, S. 39).

Natürlich ist Solmisation keine Notwendigkeit zum Aufbau musikalischer Repräsentationen. Aber sie kann nützlich sein, um musikalische Repräsentationen verbalisieren zu können. Wie eine Art musikalische Sprache bietet die Solmisation eine Möglichkeit, musikalische Phänomene und Tonverhältnisse zu benennen und schafft so musikalische Orientierung. Darüber hinaus hilft die Verbindung einer Klangqualität mit einer Silbe oder einer Silbenfolge, die Klangqualität mental verfügbar zu machen. Die Versprachlichung von Klängen ist gewissermaßen ein Hilfsmittel, diese zu erinnern. Das Erinnern wiederum ist entscheidend,

um bestimmte Klangphänomene generalisieren und wiedererkennen zu können. Gruhn selbst schreibt in diesem Zusammenhang:

„Solmisationssilben können dazu beitragen, ein Bezugssystem aufzubauen, das als Klang bereits repräsentiert wird. Sie ermöglichen damit eine Erweiterung des Repräsentationsnetzes und führen zugleich eine Stufe höher zur Bewusstmachung der spontan gesungenen Folgen.“ (Gruhn 2008, 157f.)

Neben dem Aufbau von mentalen Repräsentationen scheinen neue Lerninhalte auch als körperliche Handlungen gespeichert zu werden. In einem Experiment zur Gehörbildung mit Musikstudierenden fanden Altenmüller, Gruhn und Liebert heraus, dass beim Hören und besonders auch beim inneren Hören beziehungsweise Audiieren die sensomotorischen Areale der Handrepräsentation aktiv wurden. Die Musikerinnen und Musiker stellten sich beim Hören des Akkordes den entsprechenden Griff am Klavier vor. Musikalische Repräsentationen scheinen demnach immer auch mit sensomotorischen Repräsentationen verbunden zu sein (vgl. Altenmüller 2018, S. 50f.). Die Solmisation ermöglicht durch die Sprache, die auch ein muskulärer Vorgang und somit körperlich ist, und die zu den Silben gehörenden Gesten eine zusätzliche Speicherung der mentalen Repräsentationen durch körperliche Handlungen. Ebenso wie die Musikstudierenden in Altenmüllers Studie beim Hören eines Akkordes den entsprechenden Griff am Klavier assoziierten, könnten auch die Handgesten der Solmisation beim Hören eines Akkordes assoziiert werden. Außerdem ermöglichen die Gesten im Sinne des ganzheitlichen Lernens eine performative oder auch visuelle Unterstützung bei der Verarbeitung eines gehörten Klanges.

Nicht nur die Theorien der Neurophysiologie, auch die Theorien der Lernpsychologie können helfen, Hypothesen zur Wirkweise von Solmisation zu entwickeln. Die wahrscheinlich bekanntesten Lerntheorien sind die auf Pawlow und Watson zurückgehende klassische Konditionierung und die auf Skinner zurückgehende operante Konditionierung. Die Theorien besagen, dass die Reaktion auf einen Reiz erlernt werden kann. (vgl. Bodenmann/ Perrez/ Schär 2011, S. 44-52). Auf dieser Grundlage lässt sich die Theorie des Assoziationslernens erläutern. Macht ein Or-

ganismus die Erfahrung, dass zwei Reize oder Ereignisse häufig in Kombination miteinander auftreten, werden diese anschließend miteinander assoziiert, d.h. in einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang gebracht. (vgl. Menzel 1996, S. 500-502). Obwohl Solmisation auf den ersten Blick wenig mit behavioristischen Lerntheorien gemeinsam hat, ist es dennoch möglich die Solmisation als operante Konditionierung zu verstehen. Dabei wird ein Reiz, in diesem Fall eine Tonqualität, durch häufiges Wiederholen mit einer Silbe und einer Geste gekoppelt beziehungsweise assoziiert. Dies könnte bedeuten, dass ein Mensch, der bereits sehr viel solmisiert hat, auf neutralen Silben vorgetragene Melodien ohne Weiteres auf Solmisationssilben nachsingen könnte, da er oder sie jede Klangqualität sofort unbewusst und fast reflexhaft mit einer Silbe und Geste assoziiert. Auf der Grundlage einer erfolgreichen Konditionierung kann immer weiter assoziiert werden. So könnten beispielsweise einzelne Töne mit Folgetönen oder ganze Tonfolgen mit harmonischen Strukturen assoziiert werden.

Allerdings würde man der Solmisation nicht gerecht werden, wenn man sie als bloße Reaktion auf Klänge reduzieren würde. Sie zielt auch auf Verständnis und Einsicht in musikalische Strukturen. Daher könnten auch kognitivistische Lerntheorien, wie zum Beispiel die Gestaltpsychologie, zur Erklärung der Wirkweise von Solmisation hilfreich sein. Der Theorie nach ist eine Gestalt eine wahrgenommene Einheit. Sie besteht aus mehreren Elementen und Information, die in Beziehung zueinander stehen. Die Beziehung der zentralen Informationen zueinander wird als Form bezeichnet. Eine Gestalt ist also gerade aufgrund der Beziehung zwischen den einzelnen Teilen immer mehr als die Summe ihrer Teile. So ist beispielsweise eine Melodie mehr als nur die Summe aller Töne (vgl. Bodenmann/ Perrez/ Schär 2011, S. 250-259). Im Sinne der Gestaltpsychologie könnte man solmisierte Tonfolgen als Gestalten bezeichnen und die Beziehung der Töne untereinander als Form. Durch das Solmisieren kann Einsicht in die Form, also in die Tonbeziehungen, geschaffen werden. So beschreibt die Silbenfolge *so-do* nicht einfach zwei unterschiedliche aufeinanderfolgende Töne, sondern bildet im entsprechenden tonalen Kontext den für die westeuropäische Musikwelt so

wichtigen Quintfall. Obwohl für die Einsicht in die Form beziehungsweise in die Beziehung der Töne untereinander eine Benennung der Töne mit Silben nicht unbedingt nötig ist, ist die Möglichkeit zur Verbalisierung eine große Hilfestellung. Für die meisten Menschen ist die Benennung der Töne sehr viel konkreter als die Tonhöhen und ihre Tenspannung selbst. Da die Solmisation gleiche Phänomene auch immer gleich benennt, kann sie darüber hinaus dabei helfen, diese wiederzuerkennen, voneinander zu unterscheiden oder auch Verallgemeinerungen zu treffen.

Solmisation im Musikunterricht

Auch wenn die Solmisation oder das Singen im Allgemeinen im Musikunterricht in den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten mal mehr und mal weniger populär waren, gab es immer namenhafte Musikpädagoginnen und Musikpädagogen wie John Curwen, Agnes Hundoegger, Zoltán Kodály oder Edwin Gordon, die die Solmisation in ihre musikpädagogischen Konzeptionen integrierten. Dabei sollte man allerdings bedenken, dass jede Konzeption auch immer auf das Schulsystem eines bestimmten Landes zugeschnitten ist und sich nicht immer eins zu eins auf das deutsche Schulsystem übertragen lässt. Die meisten der neuen Konzeptionen in Deutschland stehen in der Tradition Kodálys und Gordons, setzen darüber hinaus aber auch eigene Schwerpunkte und integrieren neue methodische und didaktische Ideen.

Die vermutlich bekannteste und zurzeit aktuellste Konzeption zum Einsatz der Solmisation im gymnasialen Musikunterricht ist *Singen ist Klasse* von Valerie Schnitzer¹. Sie ist selbst Lehrkraft in Eppelheim und hat ihr Konzept gewissermaßen aus der Praxis heraus entwickelt. Schnitzer bezieht sich in ihrem Konzept auf die Forschungsergebnisse und die Music Learning Theory von Edwin Gordon (vgl. Schnitzer 2008, S. 7). Dieser Bezug wird besonders an ihrem obersten didakti-

¹ Die meisten ihrer Veröffentlichungen, darunter auch der Lehrerband, der Materialband und die Schülerhefte zu „Singen ist Klasse“ wurden noch unter dem Namen Ralf Schnitzer publiziert.

schen Prinzip deutlich: „*Machen vor Reden*“ (Schnitzer 2008, S. 10.). Wie auch schon in der Music Learning Theorie steht die Vermittlung eines Hörrepertoires – oder wie Schnitzer es nennt: eines musikalischen Grundwortschatzes – an erster Stelle. Erst wenn ein klangliches Phänomen im musikalischen Grundwortschatz verankert ist, darf der Fachbegriff folgen (vgl. Schnitzer 2008, S. 10.) So zeigt Schnitzer in ihrer Konzeption auf eindrückliche Art und Weise, wie besonders das Vermitteln musiktheoretischer Inhalte durch Solmisation nachhaltig gelingen kann.

Anders als Gordon spielt die musikalische Begabung bei Schnitzer eine untergeordnete Rolle. Dafür rücken bei ihr die Motivation und die emotionalen und sozialen Aspekte der Jugendlichen in den Vordergrund (vgl. Schnitzer 2008, S. 12-24). So liegt ihrer Ansicht nach eine Herausforderung in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I darin, diese zunächst an das Singen heranzuführen, bevor mit der Chorarbeit und der Solmisation begonnen werden kann (vgl. Schnitzer 2008, S. 38-40). Auch in der scheinbaren Unmusikalität des Lernenden sieht Schnitzer keinen Mangel an musikalischer Begabung, sondern vielmehr ein psychisches Problem. Viele verweigern das Singen aus Scham oder aufgrund schlechter Erfahrungen (vgl. Schnitzer 2008, S. 25-29). Aufgabe der Lehrkraft sei es, den Schülerinnen und Schülern durch das Beharren auf einen respektvollen Umgang untereinander und durch stetige Ermutigung eine vertrauensvolle Lernatmosphäre aufzubauen, die ihnen Sicherheit und letztendlich auch Selbstvertrauen gibt (vgl. Schnitzer 2008, S. 25).

Schnitzer entwickelte ihr Konzept für sogenannte Singklassen an Gymnasien. Singklassen oder auch Chorklassen zeichnen sich dadurch aus, dass neben dem Erlernen der im Curriculum vorgegebenen Inhalte auch das Chorsingen einen großen Stellenwert im Musikunterricht einnimmt. Musikalisches Lernen vollzieht sich gewissermaßen durch eine Mischung aus Musikunterricht und Chorprobe. Auch wenn bereits einige Schulen Chor-, Orchester- oder Bläserklassen eingerichtet haben, handelt es sich bei diesen Angeboten weiterhin um Ausnahmen. Im re-

gulären Musikunterricht in Deutschland wird mit einem in gleichem Maße praktischen wie intellektuellen Zugang zur Musik gearbeitet. Neben musikpraktischen Übungen, wie beispielsweise das Vertonen von Texten oder Bildern und das Spielen einer Kadenz auf Keyboards, nimmt die Vermittlung von musiktheoretischen Inhalten und interdisziplinären Lerninhalten, wie die Auseinandersetzung mit Musikgeschichte oder dem Musiktheater, einen großen Stellenwert ein. Doch besonders die Musiktheorie empfinden sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schülern oft als langweilig und demotivierend. Die Schülerinnen und Schüler besitzen diesbezüglich völlig heterogene Vorerfahrungen und Vorwissen: Den einen fällt es sehr leicht, musiktheoretische Lerninhalte zu verstehen. Den anderen hingegen fällt es schwer, einen Zusammenhang zwischen dem, was sie hören, in den Noten sehen und was sie über Musik wissen herzustellen. Die Solmisation birgt die Chance, diesen Zusammenhang deutlich zu machen, da sie Musiktheorie durch Musikpraxis vermitteln kann. Vielleicht wären diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen besonders die Musiktheorie schwerfällt, nicht so verzweifelt, wenn sie den Dreiklang, den sie notieren sollen, vorher unzählige Male auf Solmisationssilben rauf und runter gesungen, benannt und seinen Klang verinnerlicht hätten.

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse der Music Learning Theorie von Edwin Gordon sowie der Konzeptionen Hundoeggers und Kodálys wird im Folgenden in Ansätzen dargestellt, wie die Solmisation auch im regulären Musikunterricht etabliert werden könnte und wie sie insbesondere zum Erlernen musiktheoretischer Inhalte nutzbar gemacht werden kann. Die Übungen können selbstverständlich auch in Chor- und Orchesterklassen sowie in Chorproben und Musikunterricht außerhalb des Schulbetriebes genutzt werden.

Entscheidend für den Nutzen der Solmisation ist das regelmäßige Üben. Dieses ist im regulären Musikunterricht nur bedingt möglich, da dieser höchstens zweimal in der Woche stattfindet. Außerdem wird Musik häufig nur epochal, also halbjährig, unterrichtet. Um ausreichend Wiederholung zu ermöglichen, ist es nötig, von jeder Stunde acht bis

zehn Minuten der Solmisation zu widmen. Diese kurzen Solmisationseinheiten, die zu einer Art Ritual oder „Energizer“ im Unterricht werden könnten, dienen weniger durch das Solmisieren von Liedern als durch spezielle Solmisationsübungen und Patterns der Gehörbildung, der Vermittlung musikalischer Gesetzmäßigkeiten, sowie der Vorbereitung, Wiederholung und Vertiefung musiktheoretischer Inhalte. Dabei gilt grundsätzlich das Prinzip, das in allen Konzeptionen höchste Priorität hat: alles muss zunächst gehört und singend erfahren worden sein, bevor eine Benennung des Phänomens und ein theoretischer Überbau sinnvoll sind und vor allem für die Schülerinnen und Schüler verständlich werden. Die restliche Zeit des Unterrichtes kann für beliebige andere Unterrichtsgegenstände genutzt werden, die den Schülerinnen und Schülern vielseitige musikalische Hörerfahrungen, Analyse und Interpretation von Musik, Raum für Diskussion sowie musikalische Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bieten.

Elementare Gehörbildung

Bevor der Einsatz der Solmisation sinnvoll ist, müssen grundlegende Hörkompetenzen erworben worden sein. Dazu gehören das Verständnis und die Unterscheidung von Tonhöhen, die Vermittlung eines Grundtongefühls oder das Anlegen eines ersten Hörrepertoires. Nur auf dieser Grundlage kann ein differenziertes und analytisches Hören erarbeitet und somit auch ein Verständnis für tonale Strukturen erworben werden. Das bedeutet, bevor ein Sechstklässler nicht verstanden und erfahren hat, was ein Grundton ist, ist es wenig sinnvoll, diesem die Tonleiter zu erklären.

Die Fähigkeit zur Unterscheidung musikalischer Phänomene ist eine der grundlegenden Kompetenzen. Um dies zu üben, singt die Lehrkraft zwei verschiedene Töne vor. Die Schülerinnen und Schüler zeigen durch verschiedene Gesten oder Bewegungen an, ob die beiden Töne gleich oder ungleich waren. Diese Übung lässt sich auch auf kurze Melodien übertragen, die entweder gleich oder ungleich in einem Ton sind.

Die Entwicklung eines Grundtongefühls ist nach Gordon eines der wichtigsten Ziele der Preparatory Audiation und Voraussetzung für die spätere Audiation. Neben dem einfachen Singen von Liedern in diversen Tonarten und Hören von vielfältigster Musik, kann das Grundtongefühl auch durch Übungen gefestigt werden. Die Lehrkraft singt dazu kleine Melodiefloskeln, die auf dem Grundton enden, auf neutraler Tonsilbe vor. Den letzten Ton der Melodiefloskel lässt die Lehrkraft allerdings weg und lässt ihn die Schülerinnen und Schüler singen. Zu Übungszwecken kann der Grundton zunächst auf einem Glockenspiel mitgespielt werden. Dieses Vorgehen sollte selbstverständlich in allen Modi und Tongeschlechtern wiederholt werden. Mit der Zeit können Begriffe wie Grundton oder auch die Silbenbezeichnungen für die Grundtöne eingeführt werden, auf denen der Grundton gesungen werden soll. Nach einiger Übung sollte die Silbe des Grundtones nicht mehr von der Lehrkraft benannt werden, sondern durch Hören der Melodie von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden.

The image displays two staves of musical notation in 2/4 time. The top staff begins with a red box labeled 'Lehrkraft' containing a melodic phrase: quarter notes G4, A4, B4, quarter rest, quarter notes G4, F4, E4. This is followed by a green box labeled 'Schülerantwort' containing a single quarter note G4. The bottom staff begins with a green box labeled 'Schülerantwort' containing a single quarter note G4. This is followed by a red box labeled 'Lehrkraft' containing a melodic phrase: quarter notes G4, A4, B4, quarter rest, quarter notes G4, F4, E4. The notation ends with an ellipsis (...).

Abb. 1: Übung zur Entwicklung des Grundtongefühls

Für den Aufbau eines Hörrepertoires eignen sich neben vielfältigen Liedern und Höreindrücken die Patternübungen von Grunow, Gordon und Azzara, die ursprünglich für den amerikanischen Musikunterricht, welcher überwiegend aus Chor-, Orchester- oder Bandarbeit besteht, entwickelt wurden (vgl. Grunow/ Gordon/ Azzara 2000). Dabei werden verschiedene Patterns – zunächst nur Tonikapatterns, dann auch Dominant- und schließlich Subdominantpatterns – von der Lehrkraft auf Solmisati-

onssilben vorgesungen und von den Schülerinnen und Schülern nachgesungen. Die Patterns müssen nicht immer in Gänze nachgesungen werden. Um die Audiation weiter zu trainieren und anzuregen, wäre es möglich, die Schülerinnen und Schüler nur den ersten, zweiten oder dritten Ton des Patterns oder auch den Grundton nachsingen zu lassen. Ein musikalischer Vortrag ist auch beim Vorsingen von Übungen und Patterns wichtig. So sollte ein Dominantpattern mit einer anderen Spannung gesungen werden als ein Tonikapattern. Die verschiedenen Spannungen können auch körperlich von den Schülerinnen und Schülern nachempfunden werden, indem sie beispielsweise beim Singen des Dominantpatterns – also bei Patterns mit den Silben *ti, re, fa, so* in Dur beziehungsweise *si, ti, re, mi* in Moll – aufstehen und sich beim Singen eines Tonikapatterns wieder setzten. Auf diese Weise wird auch das spätere harmonische Hören angelegt. Begriffe wie Tonika, Dominante und Subdominante können bereits erlernt und mit Tonfolgen assoziiert werden. Sind die Schülerinnen und Schüler sehr sicher im Singen und in der Abfolge der Patterns, kann die Lehrkraft die Patterns in bekannter wie später auch in unbekannter Reihenfolge vorsingen. Darüber hinaus wäre es zur Erhöhung des Schwierigkeitsgrades und zur Verbesserung der Audiationsfähigkeit möglich, die Patterns auf neutraler Silbe vorzusingen. Die Schülerinnen und Schüler hingegen antworten mit Solmisationssilben. Mithilfe des Call-Response-Verfahrens können die Akkordfunktionen noch vertieft werden. Dabei singt die Lehrkraft ein Dominantpattern, worauf eine Schülerin oder ein Schüler mit einem Tonikapattern antworten soll (vgl. Gordon 2012, S. 97-129).

Grundsätzlich kann die ganze Klasse oder auch nur eine Schülerin oder ein Schüler das Pattern oder die Antwort auf ein Pattern singen. Das solistische Singen bietet in mehrerlei Hinsicht Vorteile. Zum einen erfordert es vom Singenden für einen kurzen Moment eine hohe Selbstständigkeit. Zum anderen erhält die Lehrkraft einen Eindruck vom Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus bietet es insbesondere leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum Beobachtungslernen. Es gilt allerdings zu beachten, dass viele Schülerinnen und Schüler (zunächst) nicht vor der ganzen

Klasse alleine singen wollen. Solistisches Singen sollte daher immer auf freiwilliger Basis geschehen. Niemand muss alleine singen, darf aber natürlich ermutigt werden.

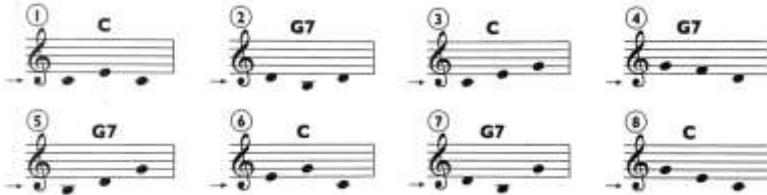


Abb. 2: Folge von Tonika- und Dominantpattern in C-Dur (aus: Grunow/ Gordon/ Azzara S. 10)

Wie viel Zeit für die elementare Gehörbildung aufgewendet werden sollte, hängt stark von der Klasse ab. Einigen Fünftklässlern wird es leichtfallen, intuitiv den Grundton zu singen oder einen hohen von einem tiefen Ton zu unterscheiden. Ist allerdings der Großteil einer Klasse nicht in der Lage, einen Dreiklang annähernd sauber abzubilden, ist ein zu frühes Weitergehen zu schwereren Übungen nicht sinnvoll und demotivierend. Stattdessen könnte mit dem Nachsingen der Rufterz *so-mi*, die auch zu Anfang der Kodály-Konzeption steht, begonnen werden. Die Rufterz kann in Begrüßungsliedern und -ritualen oder Anwesenheitskontrollen eingebaut und somit spielerisch geübt werden.

Bei allen Übungen sollte immer auf eine sehr bequeme Singlage geachtet werden, damit stimmtechnische Schwierigkeiten die Arbeit nicht unnötig erschweren.

Noten lesen und schreiben

Das Lesen und Schreiben von Noten ist ein wichtiger Bestandteil der musikalischen Selbstständigkeit. Es ermöglicht die Kommunikation über Musik, das detaillierte und sorgfältige Beschreiben und Analysieren musikalischer Phänomene und die Sicherung musikalischer Gedanken und musikalischen Ausdrucks. Dabei darf Notation niemals ohne einen mu-

sikalischen Bezug gelernt werden. Das Ziel muss ein, Noten zu lesen und dabei Musik zu hören. Selbstverständlich müssen die Schülerinnen und Schüler am Ende der zehnten Klasse nicht das Blattlesen in Perfektion beherrschen. Sie müssen auch nicht hochvirtuos solmisieren können. Aber es wäre bereits ein enormer Gewinn, wenn alle Schülerinnen und Schüler ihnen gut bekannte Lieder als Notenbild wiedererkennen, gehörte Musik in den Noten mitverfolgen können oder sogar sehr leichte Melodien selbstständig singen oder auf einem Instrument darstellen können.

Das Lesen und Schreiben von Noten ist – wie jede Musikerin und jeder Musiker weiß – Übungssache. Es muss regelmäßig trainiert und über alle Themenbereiche hinweg geübt werden. Da der reguläre Musikunterricht höchstens zweimal in der Woche stattfindet, ist es umso wichtiger, kurze Lese- oder Schreibübung von Noten in die Solmisationseinheit zu integrieren. Grundsätzlich sollte Musik aber erst dann notiert werden, wenn Schülerinnen und Schüler durch Hören und Singen eine klangliche Vorstellung der zu notierenden Phrase entwickeln konnten. Genauso wie auch ein Kind erst Sprechen und grammatikalische Regeln implizit gelernt haben muss, bevor es Lesen und Schreiben lernen kann, kann auch die Notenschrift erst erlernt werden, wenn musikalische Gesetzmäßigkeiten verinnerlicht wurden. Mit anderen Worten: Es müssen zunächst musikalische Repräsentationen aufgebaut worden sein. Erst wenn dies gegeben ist, bekommt Notenschrift einen Mehrwert und kann zur Hilfestellung werden. Ein zu schnelles Notieren von Musik ist nicht sinnvoll und verschiebt den Fokus von der Hauptsache auf eine Nebensache.

Grundsätzlich sollte Notation durch visuelle Assoziation gelehrt werden. Die Lehrkraft singt den Schülerinnen und Schülern bekannte Patterns auf Solmisationssilben vor und zeigt dazu die Noten. Zu jedem notierten Pattern gehört die Tonartvorzeichnung und die *Do*-Markierung, die anzeigt, auf welcher Tonhöhe beziehungsweise auf und zwischen welchen Linien ein mögliches *do* liegt. Um die Vorstellung zu vermeiden, das *do* läge immer an derselben Stelle, sollte in der Arbeit mit notierter Musik häufig die Tonart gewechselt werden.

Neben den Patterns können auch kurze eintaktige Melodiefloskeln, gut bekannte Übungen und Lieder gesungen und zunächst durch die Lehrkraft und dann durch die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig an der Tafel mitgezeigt und gelesen werden. Das gleichzeitige Hören der Musik und Sehen der Noten ist entscheidend für den Assoziationsprozess, der wiederum ein erster Schritt hin zu einem Verständnis für notierte Musik sein kann. Denn schließlich handelt es sich beim Notenlesen nicht um das Übersetzen von Noten in gesprochene Silben oder Buchstaben, sondern in klingende Musik.

Eine weitere Möglichkeit zur Vertiefung des Verständnisses für Notation und zur Erhöhung der musikalischen Selbstständigkeit ist das Schreiben von Noten. Dieses kann zunächst spielerisch durch die Handzeichen geübt werden. Die Lehrkraft singt eine kurze Melodiefolge, die von den Schülerinnen und Schülern nachgesungen und mit Handzeichen versehen werden soll. Zu Anfang kann die Tonfolge aus nur zwei oder drei Tönen bestehen. Die Schülerinnen und Schüler müssen diese memorieren, audiiieren und in Form von Handzeichen visualisieren beziehungsweise notieren. Auch das klassische Notendiktat kann genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern die Vertiefung ihres Verständnisses von Notation zu ermöglichen. Dabei kann das Notendiktat durch die Vorgabe des Rhythmus, eine Beschränkung auf ausgewählte Silben und die Länge unterschiedlich schwierig gestaltet sein. Außerdem kann die Lehrkraft auf Solmisationssilben, auf neutralen Silben mit gleichzeitigen Handzeichen oder nur auf neutraler Silbe singen. Ein sehr leichtes Notendiktat könnte nur aus vier Vierteln und den Tönen *so* und *mi* bestehen, die auf Solmisationssilben vorgesungen werden.

Es ist davon auszugehen, dass sehr viele Schülerinnen und Schüler wissen, dass Noten eigentlich mit Buchstaben bezeichnet werden. Sobald ein grundlegendes Verständnis für Notation bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden ist, sollte ohne große theoretische Erläuterungen klargestellt werden, dass *c*, *d*, *e*, *f*, *g*, *a* oder *h* konkrete Tonhöhen meinen, während *do* jede Tonhöhe sein könnte. Der Vergleich von absoluter und relativer Tonbezeichnung kann darüber hinaus hörend erfahren

werden. Dazu können zwei gleichgeartete, aber hinsichtlich der Tonart verschiedene Patterns auf Solmisationssilben vorgesungen und als Notenbild gezeigt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden sofort hören, dass die Töne zwar gleich benannt werden, aber unterschiedlich hoch oder tief klingen.

Die absoluten Tonbezeichnungen sollten zunächst immer in Kombination mit den Solmisationssilben trainiert werden. So könnten Patternfolgen, Übungen oder sogar kurze Lieder auf Tonnamen gesungen werden, während die Handzeichen die Solmisationssilbe anzeigen. In einem nächsten Schritt singt die Lehrkraft Bekanntes auf absoluten Tonnamen vor, worauf die Schülerinnen und Schüler mit Solmisationssilben antworten und umgekehrt. Dabei sollte alles Gesungene in den Noten gemeinsam mitgelesen werden.

Die Tonleiter: Musiktheoretische Inhalte mit Solmisation unterrichten

Bevor die Theorie hinter der Musik sinnvoll und nachhaltig vermittelt werden kann, sollten Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, das musikalische Phänomen singen zu können. Mittels verschiedener Übungen und Improvisationen kann die Silbenreihenfolge der Tonleiter etabliert und hörend erfahren werden.

Für das theoretische Verständnis einer Tonleiter ist die Lage der Halbtonschritte entscheidend. Die Strebewirkung der Halbtonschritte kann durch eine Übung – ähnlich der Grundtonübung – erfahrbar gemacht werden. Dazu singt die Lehrkraft eine Melodie in Dur vor, die mit *fa* oder *ti* endet. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Melodie sinnvoll mit *mi* oder *do* beenden. Sie werden schnell bemerken, dass das *ti*, der Leitton, zum *do* strebt, während das *fa* zum *mi* strebt. Statt komplizierter Erklärungen, dass die Halbtonschritte einer Durtonleiter zwischen dem dritten und vierten beziehungsweise zwischen dem siebten und achten Ton liegen, erfahren und lernen die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise selbstständig, wo die Halbtonschritte liegen und wie sie klingen. Da die Halbtonschritte immer zwischen *mi* und *fa* und *ti* und *do* liegen,

ist die Erarbeitung der Molltonleiter oder der Kirchentonleiter ein Leichtes. Der oder die Solmisierte kann dem System blind vertrauen.

The image shows two staves of musical notation in a treble clef. The top staff contains two phrases of notes with solfège syllables below them. The first phrase is 'do re mi mi re do re do ti' and the second is 'mi mi fa so fa mi fa so fa mi'. The bottom staff also contains two phrases: 'so so so so la so fa mi fa' and 'mi fa fa so fa mi re do la ti do'. Red boxes labeled 'Lehrkraft' (Teacher) are placed over the first phrase of each staff. Green boxes labeled 'Schülerantwort' (Student answer) are placed over the second phrase of each staff.

Abb. 3: Übung zum hörenden Erfahren der Strebewirkung zwischen Halbtönen

Wurde die Tonleiter viele Male gesungen und die Lage der Halbtonschritte gehört, kann auch die Notation gelernt werden. Dies stellt Schülerinnen und Schüler allerdings vor neue Herausforderungen: Die Fünfliniennotation oder die absoluten Tonbezeichnungen geben keinen Aufschluss darüber, wo Halbtonschritte liegen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Lage der natürlichen Halbtonschritte auswendig lernen. Erst wenn der Klang, die Abfolge von Ganz- und Halbönen einer Tonleiter und die Lage der natürlichen Halbtonschritte verinnerlicht wurde, kann die Dur- beziehungsweise Molltonleiter notiert und verstanden werden.

Die Grenzen der Solmisation im Musikunterricht

Durch die Solmisation wird ein hohes Maß an Musikpraxis, welches für nachhaltiges musikalisches Lernen unerlässlich scheint, mit bewusstem Hören, Verbalisieren und Gestikulieren von tonalen Beziehungen kombiniert. Diese Tatsache macht sie zu einer Methode mit großem musikpädagogischem Potenzial. Doch sie birgt auch Herausforderungen und Anlass zur Kritik.

Die Solmisation scheint eine Methode zu sein, die zumindest im Anfangsstadium eher frontal unterrichtet wird. Die Schülerinnen und Schüler können noch nicht in dem Maße audieren, dass sie die Patterns und Übungen eigenständig erarbeiten könnten. Sie sind darauf angewiesen, dass sie ihnen jemand vorsingt. Erstaunlicherweise zeigt die Praxis aber auch, dass besonders in den Solmisationseinheiten trotz der Lehrerzentrierung die Aufmerksamkeit am höchsten ist und kaum Unterrichtsstörungen auftreten. Im restlichen Verlauf der Musikstunde sollten aber nach Möglichkeit stets offenere Arbeitsformen in den Unterricht integriert werden.

Die Solmisation stellt darüber hinaus auch Anforderungen an die Lehrkräfte. Ihr Einsatz erfordert ein hohes Maß an pädagogischem Fingerspitzengefühl. Verlangt man zu viel von den Schülerinnen und Schülern, führt dies zu Überforderung, was wiederum demotiviert. Der Einsatz der Solmisation im Unterricht ist gewissermaßen eine Gradwanderung zwischen banalem „Imitieren-Lassen“ von Tönen und dem musikalischen „Mitdenken-Müssen“. Außerdem sollte eine Lehrkraft, die mit Solmisation arbeiten will, eine gewisse Affinität für das Singen mitbringen und frei und selbstbewusst mit der eigenen Stimme umgehen können. Musikerinnen und Musikern, die jahrelang in absoluten Tonnamen oder auch in Stufenbezeichnungen gedacht haben, wird es zunächst einige Anstrengung kosten, umzudenken. Und womöglich hört das Umdenken müssen zwischen zwei Systemen nie ganz auf. Die Solmisation erscheint daher auf den ersten Blick viel zu schwierig und zu kompliziert für den Musikunterricht. Dabei vergisst man aber, dass die meisten Schülerinnen und Schüler noch kein anderes System gelernt haben und demnach auch nicht umdenken müssen.

An dieser Stelle wird eine weitere Herausforderung im Umgang mit der Solmisation deutlich. Auch wenn es keine wissenschaftliche Forschung zur Wirkweise der Solmisation und ihren Voraussetzungen gibt, deuten die Ergebnisse der Begabungsforschung darauf hin, dass sich das musikalische Potenzial sowohl durch genetische Anlagen sowie durch Umwelteinflüsse bereits in der Kindheit formt und festigt (vgl. Gordon

2012, S. 3-13). Wie auch eine Fremdsprache nur mit viel Aufwand, Motivation und Übung so intuitiv richtig wie die Muttersprache gesprochen und verstanden werden kann, ist womöglich auch die Solmisation nur dann intuitiv zu beherrschen, wenn sie wie die Muttersprache von klein auf gelernt wurde.

Doch trotz allen Herausforderungen scheint der Einsatz der Solmisation als Weg zur Musik ein sehr vielversprechender Ansatz und deren Erprobung in der Schulpraxis lohnenswert. Sie hat das Potenzial, tonale Strukturen erfahrbar werden zu lassen und abzubilden und ermöglicht so einen lebendigen und musikpraktischen Umgang mit den musiktheoretischen Inhalten des Lehrplans.

Verwendete Literatur

- Altenmüller, Eckart (2018): Hirnphysiologie musikalischen Lernens, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbbke (Hg.), *Musiklernen*, Innsbruck: Helbling, S. 43-69.
- Bodenmann, Guy/ Perrez, Meinrad/ Schär, Marcel (2011): *Klassische Lerntheorien: Grundlagen und Anwendungen*, 2., überarbeitete Auflage, Bern: Huber Verlag.
- Gordon, Edwin E. (2012): *Learning Sequences in Music – A Contemporary Music Learning Theory*, Chicago: GIA Publications.
- Gruhn, Wilfried (2008): *Der Musikverstand: neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, 3., völlig neu überarbeitete Auflage, Hildesheim: Olms.
- Gruhn, Wilfried (2018): *Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens*, in: Wilfried Gruhn und Peter Röbbke (Hg.), *Musiklernen*, Innsbruck: Helbling, S. 94109.
- Grunow, Richard F./ Gordon, Edwin E./ Azzara, Christopher D. (2000): *Jump Right In – the instrumental series. Student book I trumpet*, Chicago: GIA Publications.

- Koelsch, Stefan/ Schröger, Erich (2011): Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung, in: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann (Hg.), Musikpsychologie, 3. Auflage, Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 393-412.
- Menzel, Randolph (1996): Neuronale Plastizität, Lernen, Gedächtnis, in: Josef Dudel, Randolph Menzel und Robert F. Schmidt (Hg.) Neurowissenschaft. Vom Molekül zur Kognition, Berlin: Springer, S. 485-518.
- Oerter, Rolf/ Lehmann, Andreas C. (2011): Musikalische Begabung, in: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann, Musikpsychologie (Hg.), 3. Auflage, Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 88-104.
- Schnitzer, Ralf (2008): Singen ist klasse – Lehrerband, Mainz: Schott.
- Spychiger, Maria B. (2009): „Man kann nur aus dem Ärmel schütteln, was vorher da hineingesteckt wurde.“ Strukturen und Entwicklungen im Forschungsfeld des musikalischen Lernens, in: Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn und Holger Höge (Hg.), Musikpsychologie – Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen, aus der Reihe Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Band 20, Göttingen: Hogrefe.

Weiterführende Literatur

- Gruhn, Wilfried/ Röbbke, Peter (Hg.) (2018): Musiklernen, Innsbruck: Helbling.
- Heygster, Malte (2012): Relative Solmisation: Grundlagen, Materialien, Unterrichtsverfahren, Mainz: Schott.
- Losert, Martin (2015): Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode: Geschichte – Erklärung – Methoden, aus der Reihe Forum Musikpädagogik, Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.), Band 95, 2., unveränderte Auflage, Augsburg: Wißner Verlag.
- Schullz, Axel Christian (2008): do, re, mi... was ist das? Relative Solmisation kompakt und übersichtlich erklärt, Oberhausen: GNGP Verlag.
- Süberkrüb, Almuth (2007): Patternspiele 1, Oberbiel: Selbstverlag der Verfasserin.

Szönyi, Erzsébet (1973): Aspekte der Kodály-Methode, aus dem Ungarischen übertragen von Stefanie Baksa-Soós, aus der Reihe Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Richard Jakoby (Hg.), Frankfurt am Main: Diesterweg.

Marie-Luise Jauch

„Der klingende Ton ist nur die Spitze des Eisbergs ...“.

Relative Solmisation als Methode in der Streicherarbeit. Ein Plädoyer für einen humanen Unterricht

*Das Erlernen eines Instrumentes ist ein komplexer und langwieriger Prozess. Er gliedert sich in die Bereiche musikalisches Lernen, motorisches Lernen und kognitives Lernen. Der Instrumentalunterricht kann nur erfolgreich sein, wenn das musikalische Lernen bereits in Grundzügen erfolgt ist. Die technische Umsetzung von Musik auf dem Instrument setzt eine klare musikalische Vorstellung voraus. Der*die Schüler*in muss wissen, was er*sie spielen möchte. Bei Streichinstrumenten spielt neben allen anderen Parametern die exakte Vorstellung der Tonhöhen eine wichtige Rolle. Die relative Solmisation in Kombination mit Handzeichen bietet für alle drei Bereiche Hilfestellung. Die Kombination von Singen, simultanem Benennen der Tonbeziehungen und Ausführen der Handzeichen konkretisiert die abstrakten, ansonsten nur hörbaren Töne und ermöglicht auf diese Weise ein ganzheitliches Lernen. Darüber hinaus kann die relative Solmisation eingesetzt werden, um die theoretische Grammatik der Musik mit der praktischen Umsetzung zu verbinden.*

Vorbemerkungen

Arnold Schönberg beginnt seine *Harmonielehre* mit folgendem Satz: „Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt.“ (Schönberg 1922) Wie oft musste ich im Laufe meiner 40-jährigen Unterrichtspraxis an diesen Satz denken? Auch ich habe das Unterrichten von meinen Schüler*innen gelernt. Erst durch deren Probleme wurde und wird mir immer wieder die Komplexität der Materie bewusst. So einfach und oft allgemeingültig die Erklärung der motorischen Abläufe und die Analyse der Fehlerursachen von Bewegungen sind, so schwierig ist es, jedem*r Schüler*in diese in der ihm*r verständlichen Weise nahe zu bringen. Hier gilt es, den*die Schüler*in individuell als ganze Person zu erfassen

mit all seinen*ihren Auffassungsmöglichkeiten sowie physischen und psychischen Befindlichkeiten. Diese sind individuell dermaßen unterschiedlich, dass höchste Sensibilität und Kreativität des Lehrenden erforderlich sind. Ebenso wurde mir durch meine Unterrichtspraxis bewusst, welch wunderbare und vielfältige Fähigkeiten einige Menschen durch ihre Begabung geschenkt bekommen haben. Mit diesen Schüler*innen dieselben kleinen Schritte zu durchlaufen wie mit anderen normal begabten, wäre gefährliche Zeitverschwendung und eine Missachtung ihrer musikalischen Begabung. Wie oft stand ich staunend vor einem*r Schüler*in, der*die von Natur aus etwas kann, für das ein*e andere*r jahrelang üben muss, oft ohne es je vollkommen zu erreichen. Die Bedeutung dieser natürlichen Begabung wird gern heruntergespielt nach dem Motto: „jeder Mensch ist musikalisch, jeder kann alles lernen“. Meine Erfahrung zeigt jedoch, dass die natürliche Begabung nicht hoch genug zu bewerten ist und ein guter Unterricht sich nicht nach einem Lehrbuch, sondern nach der individuellen Veranlagung richten muss. Dasselbe Staunen erlebe ich auch andersherum, wenn ich nach wochen-, monate- und manchmal jahrelangen Versuchen feststellen muss, dass bestimmte Dinge bei diesem*r Schüler*in einfach nicht verlässlich gelingen wollen. Mein größter Lehrmeister bleibt daher immer der mir anvertraute Mensch, für den ich im besten Fall als Katalysator seiner Fähigkeiten wirken kann. Sehr geeignet erscheint mir der Vergleich mit einem Gärtner, der seine Pflanzen je nach Bedarf gießt, ihnen Licht und Erde gibt und sie ab und zu düngt, beschneidet und alte Blätter entfernt.

1 Instrumentalunterricht – Voraussetzungen und Hintergründe

Als Lehrende im Instrumentalunterricht von sich auf Andere zu schließen, ist nur bei eigenen überwundenen Schwächen sinnvoll. Oftmals ist der Lehrende, der sich selbst ‚schwer getan‘ hat, der bessere Lehrende, weil er an sich selbst erfolgreich Strategien zur Überwindung der Probleme gefunden hat, die er weitergeben kann. Viele hochbegabte Musiker*innen kennen ihre eigenen Stärken nicht und nehmen sie als selbstverständliche allgemeingültige Fähigkeiten. Wie ein Sehender tritt ein

solcher Lehrender vor die Blinden im Glauben, sie seien auch sehend. Der Lehrende erwacht erst durch das defizitäre Spiel der Schüler*innen und weiß oft nicht, wie ihm begegnen. Absolut hörende Lehrer*innen stehen oft fassungslos vor einem Schüler, der Tonhöhen nicht hört. Rhythmisch starke Lehrer*innen verstehen nicht, wie es sein kann, dass Schüler*innen das Metrum nicht spüren. Ebenso kommt es vor, dass der Lehrende im*in der begabten Schüler*in sich selbst erkennt. So sieht die erfahrene Instrumentallehrkraft oft schon im Anfangsstadium des Unterrichtes den*die zukünftige*n potenzielle*n Musiker*in quasi wie ein Mitglied der eigenen Zunft. Diese Momente, das Potenzial und damit eine mögliche Zukunft für die musikalische Entwicklung eines Kindes voraus zu sehen, zähle ich zu den wunderbarsten und spannendsten in meiner Lehrtätigkeit.

Warum aber kommt es mit Beginn des Instrumentalunterrichtes immer wieder zu der Diskrepanz zwischen der (zu hohen) Erwartung des*der Lehrenden und der mangelnden Fähigkeit der Schüler*innen, wohlüberlegte Anweisungen und Hilfestellungen des Lehrenden umzusetzen? Warum ist, mit anderen Worten, die Erwartungshaltung des*r Lehrenden oft zu hoch?

In der allgemeinbildenden Schule erwartet ja auch kein*e Lehrende*r, dass die Schüler*innen lesen können, Sprachen beherrschen oder Fachwissen haben. Nicht wissende Schüler*innen entsprechen exakt der Erwartungshaltung der Lehrenden. Was also ist im Instrumentalunterricht anders?

Instrumentalunterricht ist erst dann sinnvoll, wenn eine Fülle von Fähigkeiten schon vorhanden ist. Ich nenne es den unterirdischen Eisberg. Im unterirdischen Eisberg sind alle Fähigkeiten versteckt, die unabdingbare Voraussetzungen sind für das Instrumentalspiel. Diese Fähigkeiten sind nicht leicht sichtbar und mitnichten trivial. Jeder Ton, jeder Klang, jede Melodie und jeder Rhythmus muss zuvor gedacht und innerlich vorgestellt sein. Trotz der Möglichkeit, vieles am und mit dem Instrument zu lernen, gibt es diese Untergrenze der notwendigen Fertigkeiten, unter der Instrumentalunterricht nicht sinnvoll ist. Hierzu gehört sowohl

eine intakte Motorik, die beispielsweise sicherstellt, dass ein stabiler Stand möglich ist bei gleichzeitiger Bewegungsfreiheit des Körpers, als auch ein basales rhythmisches Verständnis und das Vermögen, Lieder halbwegs intonationsrein singen zu können.

Bei den Eingangstests, die ich vor dem Beginn des Instrumentalunterrichts durchführe, gibt es durchaus Kinder, die Tonhöhen nur rudimentär nachsingen können, weil der für das Singen notwendige Stimmapparat noch nicht entwickelt ist, die aber trotzdem Tonhöhen identifizieren können. Hier muss von Fall zu Fall entschieden werden, ob es sinnvoll ist, schon mit dem Instrument zu beginnen, oder ob vorher ein guter Unterricht im Chor, möglichst mit Stimmbildungsangeboten notwendig ist. Die allgemeine Praxis an öffentlichen Musikschulen in Deutschland lässt die Eltern selbst entscheiden, wann ihr Kind welches Instrument lernt. Wenn die genannten Minimalbedingungen nicht erfüllt sind, führt das häufig zu vorhersehbaren Misserfolgen. Dem*r Instrumentallehrende*n stehen als Lehrmaterial in der Regel nur die Instrumentalschulen zur Verfügung, so dass er*sie gezwungen ist, über die Schriftsprache der Musik, die Noten, und mithilfe des Instrumentes die Sprache ‚Musik‘ zu lehren. Oft führt das zu der abstrusen Lernsituation, in der mithilfe eines Schriftbildes, das ja noch nicht gelesen werden kann, sämtliche Parameter der Musik musikalisch, motorisch und kognitiv erfasst werden müssen. Eine hoffnungslose Überforderung für jedes Gehirn!

Instrumente mit vorgegebenen festen Tonhöhen, wie z. B. das Klavier, bieten eine erhebliche Erleichterung. Hier besteht allerdings die große Gefahr, dass durch die Zuordnung der Noten zu den Tasten der Klaviatur ein mechanisches Abspielen erfolgt, ohne dass jemals die Tonhöhen aktiv erfasst werden. Entsprechend einer Sprache, die man nur hörend versteht aber nicht spricht, wird hier der Parameter ‚Tonhöhen‘ ausgeschaltet und nur reaktiv wahrgenommen. Diese Gefahr besteht bei Streichinstrumenten nicht. Im Gegenteil ist die Fähigkeit, sich Tonhöhen exakt vorstellen zu können, zwingend notwendig, damit Unterricht auf Streichinstrumenten überhaupt sinnvoll ist. Wenn der*die Spieler*in nicht exakt weiß, wie der nächste Ton klingen muss, wird er ihn nicht

intonationssicher spielen können. Die Klebepunkte auf dem Griffbrett, die im Anfängerstadium oft genutzt werden, stellen allenfalls eine grobe Griffhilfe dar, ersetzen aber das eigene Hören nicht.

Den Prozess des Erlernens eines Instrumentes kann man in drei Bereiche einteilen. Alle drei Bereiche hängen eng zusammen, bedingen sich zum Teil und bauen aufeinander auf.

1. Das musikalische Lernen

Das musikalische Lernen beinhaltet den Prozess, Tonhöhen, Rhythmen, Metrum, Takt, Harmonien und ihre Beziehungen untereinander sowie alle anderen musikalischen Parameter wie Dynamik, Agogik, Artikulation, Farbe zu erfassen. Das geschieht in jedem Fall zunächst intuitiv ohne jegliches Wissen darum.

2. Das motorische Lernen

Das motorische Lernen stellt den Prozess der motorisch-körperlichen Umsetzung, des Erlernens der Technik auf dem jeweiligen Instrument dar. Die Musik wird mithilfe des Instrumentes abgebildet.

3. Das kognitive Lernen

Das kognitive Lernen ist der intellektuelle Prozess des verstehenden Erfassens eines Notentextes. Aus dem Notentext wird zunächst im Kopf Musik.

Musikalisches Lernen sollte in ähnlicher Weise ablaufen wie der Spracherwerb, dem, erst nachdem er vollzogen ist, das Schreiben (motorisches Lernen) und Lesen Lernen (kognitives Lernen) folgt. Erst wenn ein Kind in Inhalt und Aussprache weiß, was es schreiben will, lernt es die entsprechenden graphischen Zeichen und entwickelt danach die Motorik, sie mithilfe eines Stiftes auf das Papier zu bringen. Das Lesen ist dann die Rückübersetzung der gelernten Zeichen in Sprache und entspricht dem kognitiven Lernen. Für das Musik lernende Kind gilt es also zunächst, die Einzelelemente der Musik mit allen ihren Parametern (Tonhöhen, Melodien, Rhythmen, Harmonien, Betonungen, Form usw.) intuitiv zu verstehen. Dies erfolgt am besten in der frühen Kindheit

durch wiederholtes Hören gepaart mit eigenem Singen exakt wie beim Sprechen Lernen.

2 Relative Solmisation – eine vielseitig einsetzbare ganzheitliche Methode

Unabdingbare Voraussetzung für einen gelingenden Instrumentalunterricht auf Streichinstrumenten ist, wie erwähnt, die kortikale Repräsentation der Tonhöhen auch im Verhältnis zueinander. Da Tonhöhen nicht sichtbar, für ungeübte Stimmbänder nicht fühlbar und für erstaunlich viele Kinder anscheinend auch nicht oder nur in groben Rastern hörbar sind, ist es mit den herkömmlichen Mitteln des Vorspielens nahezu unmöglich, diesen Kindern eine sichere Intonation beizubringen, die sie befähigt, selbständig Tonhöhen exakt zu treffen. In Kombination mit Handgesten bietet die relative Solmisation unschätzbare Möglichkeiten, Tonhöhen bzw. deren Relationen konkret, d. h. sicht-, fühl- und hörbar werden zu lassen und dadurch mehrfach im Gehirn zu verankern.

Was ist „relative Solmisation“?

„Solmisation (ist) die im Anschluß an Guido von Arezzo entwickelte Methode, sämtliche Tonstufen eines Gesanges mit Hilfe von Silben (syllabae, voces, notae) zu singen, um ihren Ort im Tonsystem (qualitas) zu erkennen.“ (Dahlhaus/Eggebrecht 1979, Bd. 2, S. 520) Man unterscheidet zwischen der „relativen“ und der „absoluten“ Solmisation. Die absolute Solmisation ist die Nomenklatur der fixen, d. h. einer bestimmten Frequenz zugeordneten Töne. Entsprechend der in Deutschland praktizierten Benennung der Töne nach dem Alphabet verwenden andere Nationen, wie z. B. romanische Länder, wie Italien, Frankreich, Spanien und Portugal, aber auch China und Korea, die absolute Solmisation. Anstatt C, D, E, F, G, A, H heißen die Töne DO, RE, MI, FA, SO, LA, SI.

Demgegenüber stellt die relative Solmisation ein geschlossenes diatonisches Tonhöhensystem dar, dessen Töne sich selbstreferenziell nur aufeinander beziehen. Guido von Arezzo berichtet in seinem berühmten Brief „Epistola Guidonis“ seinem ehemaligen Mitbruder und Freund

Mönch Michael von dieser Entdeckung. Im Kommentar des Übersetzers heißt es:

„Das ganze Verfahren läuft darauf hinaus, dem Schüler die Fertigkeit beizubringen, sofort jeden Ton richtig aufzufassen, nicht seiner Tonhöhe nach, sondern der charakteristischen Färbung nach, die jeder Ton im Zusammenhange mit anderen Tönen erhält durch das eigentümliche Verhältniß, in welchem es zu den übrigen Tönen steht.“
(Hermesdorff 1884, S. 16)

Die relative Solmisation, erfunden im Mittelalter von Guido von Arezzo, wurde in den nachfolgenden Jahrhunderten vielfach weiterentwickelt und Anfang des 20. Jahrhunderts als Tonika-DO-Methode federführend von Agnes Hundoegeer erweitert. Es ist verwirrend, aber historisch erklärbar, dass sie mit denselben Tonnamen oder Tonsilben arbeitet wie die absolute Solmisation. Eine Ausnahme bildet die siebte Stufe, die in der relativen Solmisation ‚TI‘ heißt. Diese auf Grund der Namensgleichheit der Töne entstehende Verwirrung greift umso mehr, als beide Systeme keinerlei sonstige Übereinstimmung haben. Die relative Solmisation hat keine Tonnamen mit festen Frequenzen; ihre Tonnamen sind nach Festlegung eines Tones im Verhältnis zueinander immer gleich. Guido von Arezzo spricht von der ‚proprietas‘ der Töne, ‚der eigentümlichen Stellung im System‘. Die Tonnamen oder Silben – ich verwende den Begriff ‚Singnamen‘ – bezeichnen Stufen im diatonischen System, die mit der immer gleichen Intervallstruktur mit den anderen Tönen verbunden sind. Das bedeutet, dass Tonarten beim Singen ohne Noten keine Rolle spielen; die Singnamen eines Liedes sind in jeder Tonart immer gleich. Das Singen eines einzigen Tones impliziert das gesamte diatonische Tonsystem.

Das Intervall SO-MI als 5. Stufe 3. Stufe in Dur steht in jeder Tonart für die kleine Terz abwärts. Im Unterschied zur absoluten Solmisation, in der SO-MI sowohl G-E als auch Gis-E, als auch G-ES als auch G-EIS als auch GES-EIS usw. bedeuten kann, also keine klanglich eindeutige Aussage macht, steht in der relativen Solmisation SO MI für die kleine Terz abwärts, die außerdem Bestandteil der Tonika ist. Durch das Üben der relativen Solmisation lernen Schüler*innen also zusätzlich, sämtli-

che tonleitereigenen Töne innerlich mitzuhören. War die relative Solmisation ursprünglich nur auf die Benennung von Tonverhältnissen bezogen, gibt es seit ca. 1870 ergänzende Handzeichen, die parallel mit dem Singen der Silben ausgeführt werden.

Musik ist die Grundlage für das musikalische Lernen

Diese banal erscheinende Aussage ist in der Realität des Instrumentalunterrichtes noch immer alles andere als selbstverständlich. Die allermeisten Violinschulen für Anfänger*innen gehen von musikalisch bestens vorbereiteten Kindern aus. Schon die ersten Stücke müssen nach Noten gelesen und mit Geige und Bogen gespielt werden. Das ist eine mehrfache Überforderung für jedes noch so begabte Kind. Vor jedem Spiel auf dem Instrument muss die Verwirklichung der Musik als solche stehen. Das geschieht am Leichtesten und Natürlichsten mit dem körpereigenen Instrument, der Stimme. Jedes Kind, das aus freien Stücken mit dem Erlernen eines Instrumentes beginnt, ist durch Musik berührt worden und hat in der Regel eine Affinität zu dem gewünschten Instrument. Wenn man nach Gründen fragt, warum ein Kind die Geige wählt und nicht die Bratsche, kommt in der Regel die Antwort: „Ich finde, die Geige klingt so schön.“

Musik wird in jedem Fall zunächst affektiv wahrgenommen. Durch Musik wird die eigene Gefühlswelt berührt. Die Freude des Kindes an der Musik, die sich schnell zur Liebe auswachsen kann, ist eine wunderbare Hilfe im Instrumentalunterricht. Das Kind als musizierendes Wesen mit dem ‚eingebauten‘ Instrument Stimme ist daher der Ausgangspunkt meines Unterrichtes. Meine Anweisung lautet: „Wenn Du willst, dass es so klingt, wie du gerade gesungen hast, dann musst du das so machen.“ Diese Reihenfolge, dass die innere musikalische Vorstellung vor der Umsetzung auf dem Instrument steht, klingt selbstverständlich. Oft lautet allerdings die Anweisung: „Mach das so, dann wirst Du schon hören, wie es klingt.“

Sinn und Einsatzmöglichkeiten der relativen Solmisation in der Streicherpädagogik

Die exakte mentale Vorstellung der Tonhöhen ist unabdingbare Voraussetzung, um einen Ton auf dem Griffbrett sicher zu treffen. Mitunter gelingt es Schüler*innen, Melodien annähernd sauber zu spielen, ohne dass sie tatsächlich vorgehört werden. Die sicherste Methode für eine*n Lehrenden zu überprüfen, ob die Tonhöhen tatsächlich vorgehört werden und das Spielergebnis nicht ein Zufallstreffer ist, der aus dem motorischen Gedächtnis durch ‚Abruf‘ der Propriozeptoren entstanden ist, besteht darin, die Schüler*innen die Töne singen zu lassen. Man könnte sich fragen, ob es nicht genügt, die Stücke auf ‚na, na‘ oder mit einem vorgegebenen Text singen zu lassen. Der große Vorteil der relativen Solmisation im Anfängerunterricht im Unterschied zum Singen mit Text oder den Silben ‚na, na‘ ist, dass eine nicht zu unterschätzende Verknüpfung mit den Fingern und leeren Saiten genutzt werden kann. Ein RE ist zunächst immer ein erster Finger, ein tiefes SO ebenfalls. Ein MI ist ein zweiter Finger usw. In Kombination mit simultanen Handzeichen werden außerdem nicht nur Tonhöhen hör-, erfahr-, sicht- und erklärbar, sondern auch deren Verhältnisse zueinander. Grundsätzlich kann man die relative Solmisation in der Streicherausbildung nicht nur für alle drei oben genannten Lernbereiche einsetzen, vielmehr gelingt es mit ihrer Hilfe bereits zu Beginn des Unterrichts, Kindern Musiktheorie anschaulich und mit gleichzeitiger praktischer Umsetzung zu erklären.

2.1 Geigen-, Bratschen- und Cellounterricht, die ersten vier Jahre

Für jeden Instrumentalunterricht gibt es zwei Instanzen, denen er sich unterordnen muss.

1. der musikalische Reifegrad der Schüler*innen,
2. die instrumentaltechnischen Herausforderungen.

Grundsätzlich gilt, dass der musikalische Reifegrad die erste und oberste Instanz ist. Was der*die Schüler*in sich mental nicht vorstellen kann, kann er*sie weder mit der Stimme noch auf dem Instrument ausführen.

Das gilt für alle musikalischen Parameter, von denen im Anfängerunterricht besonders die Tonhöhen und der Rhythmus wichtig sind.

Die musikalische und technische Ausbildung sollte idealerweise parallel verlaufen. Musikalische Kleinstgebilde in Form zunächst eines Tones bilden die Urzelle einer sich nach und nach aufbauenden musikalisch-technischen Ausbildung. Die Erklärung zur Einführung des ersten Tones lautet: „Der Ton, den wir singen, entspricht dieser Geigen-, Bratschen- oder Cellosaite und bekommt den Namen DO und das Handzeichen der geschlossenen Faust“. Nach wenigen Sekunden sind Ton, Handzeichen und die zugehörige Saite assoziiert und es kann mit dem nächsten Ton der höheren Nachbarsaite, dem SO, weitergehen. Schon bei Einführung des zweiten Tones kann die relative Solmisation weitere Wirkungen entfalten. Es geht nicht mehr nur um einzelne Töne, sondern auch um deren Beziehungen und Stellungen im Tonsystem. Die relative Solmisation benennt sie und macht sie hörbar. Die simultanen Handzeichen machen sie außerdem sicht- und fühlbar. Lernpsychologisch findet eine klassische Konditionierung statt. Nun reicht sogar die Darstellung der Handzeichen ohne die zugehörigen gesungenen Tonhöhen aus, damit sich die Schüler*innen die Töne innerlich vorstellen können. Nach diesen ersten praktischen Schritten erfahren die Töne eine zusätzliche Konkretisierung und Visualisierung durch die an die Tafel und im Heft der Schüler*innen aufgeschriebene Tontreppe mit den als graphische Zeichen notierten Handzeichen. Die Schüler*innen lernen zunächst, dass es in jeder Tonfamilie sieben Stufen gibt. Entsprechend der musikalischen Vorerfahrung der Kinder beginnen wir mit Liedern und Stücken aus dem Tonmaterial der Durtonleiter. Die Schüler*innen lernen nun ebenfalls die Zuordnung der Stufen zu den Tönen: erste Stufe ist DO, zweite Stufe ist RE, dritte Stufe ist MI usw.



Abb. 1: Tontreppe



Abb. 2: Tontreppe mit Jugendlichen in Coronazeiten



Abb. 3: Tontreppe auf Hoodie der Streicherakademie

Waren in den ersten Streicherstunden die D- und A-Saite das Do bzw. SO, wird im nächsten Schritt die G-Saite in ein DO ‚verwandelt‘, so dass die D-Saite dann das SO ist. Dieser Schritt der Transposition sollte frühzeitig erfolgen, damit die Schüler*innen schon früh erfahren, dass den Tonsilben keine fixen Töne zugeordnet werden, sondern dass es um Relationen geht. Nach und nach werden alle Töne der diatonischen Tonleiter eingeführt, und zwar in den drei Tonarten, bei denen die drei tiefen leeren Saiten jeweils den Grundton bilden: G, D, A für die Geige; C, G, D für Bratsche und Cello. Hierdurch wird zunächst die erste Griffart mit dem Halbton zwischen dem zweiten und dritten Finger gefestigt. Für die jungen Anfänger*innen ist es hilfreich, den Stücken parallel zu den gezeigten Handzeichen einen Text zuzuordnen. Der Text ist ein weiterer Reiz zur Konditionierung und ermöglicht durch den konkreten Inhalt ei-

ne sofortige Identifikation mit der Musik. Selbst die Tonleiter kann einen eigenen Text bekommen. Die Praxis hat gezeigt, dass der Text ein nicht zu unterschätzender Motivationsverstärker ist. Mit Hilfe der relativen Solmisation können sich nach und nach die genannten Tonhöhen- und Tonbeziehungsvorstellungen etablieren – im Kopf und in den Fingern.

Mit ihrem ganzheitlichen Ansatz durch Hören, Sehen, Fühlen und Benennen wird jede Melodie multisensoriell erfahr- und erlebbar. Die Handzeichen können pulsierend, akzentuiert, weich usw. und mit unterschiedlicher Bewegungsgeschwindigkeit ausgeführt werden, so dass mit den Tonhöhen gleichzeitig der Rhythmus dargestellt wird. Der Anfangsunterricht bedient sich aufbauend der Töne, die der*die Schüler*in singen kann und die gleichzeitig für das jeweilige Instrument relevant sind. Nach dem immer gleichen Muster wird in folgenden Schritten jedes Musikstück oder jedes zu spielende Lied erarbeitet:

1. Solmisieren mit Handzeichen
- (2. Textsingen mit Handzeichen)
3. Spielen mit Pizzicato und Solmisieren
4. Spielen mit dem Bogen

Die Schülerin, der Schüler beginnt zunächst durch eigenes Singen bzw. Solmisieren mit der Verwirklichung des Stückes oder Liedes, das erarbeitet werden soll. Der*die Lehrende singt in der Regel mit, um den*die Schüler*in zu unterstützen, Angst vor dem Singen abzubauen und die Töne stabil zu halten. Im zweiten Schritt bekommen die Melodien einen Text, werden aber noch durch eigene Handzeichen begleitet. Im dritten Schritt werden die Melodien bei gleichzeitigem Solmisieren durch die Kinder und Handzeichenbegleitung des*der Lehrenden auf Geige, Bratsche oder Cello gezupft. Im vierten Schritt wird der Bogen eingesetzt. Hier gibt es nach Bedarf vorausgehende Übungen. Die Handzeichen des*der Lehrenden, die das Tempo und den Rhythmus ebenso wie die Töne anzeigen, fungieren wie ein lebendiges Notenblatt. Durch die enge Verbindung von musikalischer Vorstellung und Wissen um die Töne stellt sich das Auswendigspiel von selbst ein. Insbesondere in der Mehr-

stimmigkeit des Ensemblespiels sind die Handzeichen der Lehrenden jedoch auch eine wichtige und zunächst notwendige rhythmische Stütze.



Abb. 4: 6-stimmiger Kanon von Agnes Hundoegger

Parallel zur Arbeit mit den Tonhöhen wird eine auf einfache Wörter basierende Rhythmussprache eingeführt. Dies erfolgt analog zur Tonhöhen-sprache zunächst im Kopf bzw. in der Umsetzung durch Sprache und Klatschen.



Abb. 5: Rhythmussprache

Erst im zweiten Schritt verwirklichen wir die rhythmischen Bausteine mit dem Bogen bzw. üben sie mit entsprechender Bogeneinteilung als Strichart auf Tönen. Mit der graphischen Umsetzung der Solmisations-

zeichen und den darüber stehenden Rhythmuszeichen verschriftlichen wir die ersten Lieder.

4 ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ |

4 ≪ ○ | ≪ ○ | ≪ ≪ ≪ ≪ | ○ ○ |

Tor auf Tor auf kommt ein goldner Wa - gen

♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ |

≪ ○ | ≪ ○ | ≪ ≪ ≪ ≪ | ○ ○ |

Tor auf Tor auf Kro - nen soll er tra - gen

Abb. 6: Beispiel eines Anfängerstückes mit getrennter pikto grammatischer Darstellung von Rhythmus- und Tonhöhen

$\frac{4}{4}$ ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ |

Tor auf Tor auf kommt ein gold - ner Wa - gen

5

♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ |

Tor auf Tor auf Kro - nen soll er tra - gen

Abb. 7 „Tor auf“ mit Notenschrift

Eine sehr beliebte Hausaufgabe im Anfangsunterricht ist das Erfinden eigener Lieder oder Stücke, die mit vorgegebenem Tonmaterial in vorgegebenen Taktarten von den Schüler*innen selbst aufgeschrieben und geübt werden.

Das Spielen auf Streichinstrumenten ist ein sehr komplexer Vorgang, der viele verschiedene, unabhängige, kontrollierte und gleichzeitige Bewegungen verlangt. Der langwierige Lernprozess besteht in der Automatisierung von Bewegungskomplexen, die dann zunehmend abrufbar sind. Selbst ein*e noch so begabte*r Anfänger*in ist überfordert, wenn die Komplexität der Aufgaben nicht erheblich reduziert wird. Die wichtigste Aufgabe des*der Lehrenden ist es, die zu spielende Musik hinsichtlich der technischen Herausforderungen zu analysieren, kleinschrittig zu zerlegen und den Schüler*innen auch schon die Vorstufen möglichst als Musik zu ‚servieren‘. Auf diese Weise gelingt es, den Kindern viele musikalisch und technische Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und so die Freude am Spielen zu wecken. Das getrennte Erarbeiten von Rhythmus und Melodie zunächst ohne Instrument ist ein Beispiel für die Reduzierung von komplexen Abläufen und Bewegungen. Eine weitere äußerst nützliche Vorstufe ist das Spiel mit der ‚Luftgeige‘ und dem ‚Luftbogen‘, in dem die Lieder solmisiert und gleichzeitig ohne Instrument aber motorisch korrekt ausgeführt werden.

Im weiteren Prozess der Arbeit am Instrument werden neue Griffarten eingeführt. Um Tonleitern durch zwei Oktaven auf der Geige spielen zu können, wird der tiefe zweite Finger benötigt. Er kann zunächst sehr gut als MA, der Ton, der zwischen RE und MI liegt, eingeführt werden. Im entsprechenden Handzeichen werden in Abweichung vom MI die Fingerspitzen nach unten geführt. Hier eignet sich das bei den Kindern beliebte Lied „Fritz, der Hase“ (Dartsch 2004, S. 62), das mit MI und MA ‚spielt‘. Diese sogenannte zweite Griffart wird ebenfalls benötigt bei Stücken in Moll äolisch. Hier ist der Grundton das LA = erster Finger. Ein geeignetes Stück hierfür ist die „Kaperfahrt“ (Petersen 1992, Nr. 39). LA entspricht der leeren Saite, der Ambitus des Stückes reicht bis zum vierten Finger = MI.

Je nach Alter und kognitiver Reife führen wir parallel zur Solmisationssprache als ‚zweite Sprache‘ die herkömmliche Notenschrift ein. Die intellektuellen Herausforderungen sind hierbei allerdings nicht zu unterschätzen. Die Notenschrift beinhaltet das Zeichensystem auf den Noten-

linien, das neben den Tonhöhen auch den Rhythmus und alle anderen musikalischen Parameter enthält. Gleichzeitig haben die Noten Namen, die in Deutschland den ersten sieben Buchstaben des Alphabetes entsprechen, die aber jedem*r nicht 'Absolut-Hörer*in' nichts aussagen über ihre Frequenz. Ich nenne die Notenschrift 'Alphabetsprache' (s. Absatz 3 „Das kognitive Lernen“).

Das Erlernen der Solmisation sollte nie Selbstzweck sein. Ihre Anwendung erübrigt sich in dem Moment, in dem die Schüler*innen grundsätzlich Intonation hören können, weil die Reihenfolge ,1. Handzeichen oder Noten Sehen, 2. Innerlich Hören, 3. Spielen' automatisiert ist. In der Regel sollte das nach ca. vier Jahren erreicht sein, so dass die Schüler*innen im Orchester selbstständig sauber nach Noten spielen können. Die relative Solmisation bleibt immer griffbereit zur Lösung von temporären Intonationsschwächen.

2.2 Einsatzmöglichkeiten der Solmisation in der Instrumental- bildung

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erläutert, bietet die relative Solmisation für die drei oben genannten Lernbereiche eine unschätzbare Hilfe, um das abstrakte, nicht sicht-, sondern nur hörbare Gebilde der Tonhöhen zu konkretisieren und ganzheitlich in andere Sinneswahrnehmungen zu übersetzen. Hinzu kommt noch ein vierter Bereich, der nicht instrumentenspezifisch ist und musiktheoretische Kenntnisse beinhaltet.

1. Das musikalische Lernen

Solmisation dient hier als Mittel zum Intonationshören. Es werden zunächst ohne Instrument kleine musikalische Einheiten verwirklicht, die anschließend auf dem Instrument ausgeführt werden. Die Reihenfolge lautet zuerst hören, dann spielen. Auch Passagen innerhalb eines Notentextes, die nicht sauber gespielt werden, können durch die Solmisation zügig vergegenwärtigt und korrigiert werden.



Abb. 8 Musikalisches Lernen mit der Solmisation



Abb. 9 Musikalisches Lernen mit der Solmisation in Coronazeiten

2. Das motorische Lernen

Solmisation dient hier als Mittel, um exakte Tonhöhen spielen zu lernen. Hier führt das innere Hören die Finger der linken Hand. Das simultane Singen während des Spieles zwingt die Schüler*innen zur Tonkorrektur. So lernen sie, die Töne buchstäblich zu ‚begreifen‘. Immer wieder kommt es vor, dass Schüler*innen die Vorgänge ‚Singen‘ und ‚Spielen‘ im Nervensystem getrennt abrufen, so dass das Kuriosum entsteht, dass die Melodie zwar sauber gesungen, aber unsauber gespielt wird. Hier bietet das synchrone Singen und Spielen eine grandiose Möglichkeit, den motorischen Kortex mit dem auditiven zu verbinden. Die Hirnforschung spricht vom Assoziationskortex, womit Areale der Großhirnrinde gemeint sind, die sensorische und motorische Informationen integrieren. Die genaue Funktion des Assoziationskortex ist noch Gegenstand der Forschung. Ich als Empirikerin kann aus meiner langjährigen Unterrichtspraxis berichten, dass jede*r Schüler*in dann verlässlich intonationsrein spielt, wenn die Reihenfolge ‚Inneres Hören, Spielen‘ eingehalten wird. Die Finger richten sich nach der Vorstellung. Im Nu ‚verkräftet‘ der*die Schüler*in die Umstellung von Instrumentengrößen bis hin zur Umstellung von Geige auf Bratsche. Das belegt, dass das feinmotorische Gedächtnis, das Gefühl für die Winkel der Fingerglieder, die je nach Griffbrettlänge bzw. Mensur des Instrumentes variieren, nicht dominiert, sondern sich motorisch der Tonhöhenvorstellung unterordnet. Die neuen Abstände werden immer wieder neu angepasst. Als Beispiel für motorisches Lernen mit der Solmisation hier der Link zu einem Videomitschnitt vom 25.10.2019 im Theaterkonzert in der HMTM Hannover „Guido von Arezzo trifft Agnes Hundoegger von Hannover“ mit Schüler*innen der Streicherakademie Hannover: „Czardas“ von A. Holzer Romberg, Text: Johanna Sinn (Video Streicherakademie Hannover, <https://www.youtube.com/watch?v=tQadRU2r2no&list=PLtlGW0eUDOS0HSH7CxG9DHEd5ws1E1OLQ&index=2>).

3. Das kognitive Lernen

Solmisation dient hier als Mittel zum Notenlesen-Lernen. Der Begriff ‚Noten lesen‘ sollte analog zu ‚Wörter oder Texte lesen‘ verwendet werden. Es handelt sich dabei um einen sinnerfassenden kognitiven Vorgang. Das Aufsagen bzw. Zuordnen von Noten zu Buchstaben des Alphabetes (C, D, E, F, G), was herkömmlich unter ‚Noten lesen‘ verstanden wird, ist sinnentleert, da der Buchstabe eine reine begriffliche Benennung ist, bar jeder musikalischen Information. Im solmisationsgestützten Unterricht wird der Notentext in Solmisationssprache übersetzt und verwandelt sich damit unmittelbar in Musik. Abhängig vom Alter und den individuellen intellektuellen Möglichkeiten arbeiten wir spätestens mit Beginn der Einschulung in die Regelschule parallel mit Solmisation und Noten im Liniensystem. Das in unserer Anfängersprache mit Rhythmus- und Silbensymbolen getrennt aufgeschriebene Lied wird in das Liniensystem übertragen. Ebenfalls lassen wir umgekehrt Lieder aus den verwendeten Violinschulen mit Solmisationszeichen versehen. Dadurch stellen wir sicher, dass die Schüler*innen alle neuen Stücke selbstständig zu Hause nach- oder erarbeiten können. Die Vorzeichen geben Aufschluss über den Grundton, alle anderen Töne können durch Solmisieren selbst gefunden werden.

4. Die Musiktheorie

Solmisation dient hier schon im Frühstadium des Unterrichtes als Mittel zum Erklären und ‚Begreifen‘ von Intervallen, Akkorden, Kadenzen, Strukturen von Melodien und Formen. So werden schon bei Einführung der Tontreppe die Stufen als Ordnungszahlen sichtbar. Eine Erklärung, dass in der italienischen Sprache eine ‚Zweite Stufe‘ Sekunde, eine ‚Dritte Stufe‘ Terz usw. heißt, erleichtert das Verständnis für die den Kindern fremden Intervallnamen. Die Namen werden in der praktischen Anwendung durch Solmisieren geübt und gelernt.

Das Intervalllied lautet aufwärts:



DO RE gro- ße Se- kun- de

♩ ♩ ♪ ♪ ♩ |
DO MI gro- ße Terz

♩ ♩ ♪ ♪ ♪ ♪ |
DO FA rei- ne Quar- te

usw.

Entsprechend abwärts:



DO' TI klei- ne Sek- un- de

♩ ♩ ♪ ♪ ♩ |
DO' LA klei- ne Terz

♩ ♩ ♪ ♪ ♪ ♪ |
DO' SO rei- ne Quar- te

usw.

Ich nenne diese Arbeit ‚praktische Musiktheorie‘, die am besten im Ensembleunterricht und in einer Kombination aus Singen und Spielen stattfindet. Hier haben wir die Möglichkeit, als kleiner Chor mehrstimmig zu singen, spielerisch zu improvisieren und nach dem obigen Muster Intervalle, Akkorde, Kadenzes usw. singend und spielend in verschiedenen Tonarten umzusetzen.

Das Intervalllied lässt sich z. B. in folgenden Weisen anwenden:

- als Frage-Antwort-Spiel, in dem die erste Gruppe die Silben singt, und die zweite Gruppe das Intervall benennt,
- als Ratespiel, in dem die erste Gruppe auf ‚na‘ die Intervalle singt, die ein Kind oder der*die Lehrende zeigt, während die zweite Gruppe die Intervalle in Solmisationsnamen (Singnamen) übersetzt, während die dritte Gruppe sie mit den italienischen Intervallbezeichnungen singend wiederholt,
- als reaktives singendes Übersetzen der am Klavier gespielten Intervalle durch die Kinder in Singnamen.

Ähnlich kann mit Akkorden verfahren werden:

DO	MI	SO	ist	Dur-	Ak-	kord
RE	FA	LA	ist	Moll-	Ak-	kord
MI	SO	TI	ist	Moll-	Ak-	kord
usw.						

Ebenso mit Kadenzen

DO	MI	SO	ist	To-	ni-	ka
FA	LA	SO	ist	Sub-	do-mi-	na-nte
SO	TI	RE	ist	Do-	mi-	na-nte
usw.						

Bevor Kadenzen geübt werden, führe ich ebenso singend die Funktionsnamen der Akkorde ein. Der sechsstimmige Kanon „Die Singklasse“

von Agnes Hundoegger ist ein wunderbares Beispiel dafür. Die folgende Aufführung entstand am 25.10.2019 im Theaterkonzert in der HMTM Hannover: „Guido von Arezzo trifft Agnes Hundoegger von Hannover“ mit Schüler*innen der Streicherakademie Hannover (Video Streicherakademie Hannover,
<https://www.youtube.com/watch?v=md6Hb7Uj2w0&list=PLtlGW0eUDOS0HSH7CxG9DHEd5ws1E1OLQ&index=5>).

Schlussbemerkungen

Es gibt wohl wenige Tätigkeiten, die den Menschen so umfassend mit all seinen körperlichen, geistigen und emotionalen Fähigkeiten und Potenzialen durchdringen, wie das Spielen eines Instrumentes. Wenn man die unendliche Vielfältigkeit der Schüler*innen berücksichtigt, muss man eingestehen, dass keine Instrumentalschule die Fülle der zu bewältigenden Aufgaben erfassen und generalisieren kann. Diese Herausforderungen und die Liebe zum Wunder der sich entwickelnden Kinder macht für mich die Faszination des Unterrichtens aus. Hier ist der*die kognitiv hochbegabte*r Schüler*in, der*die alle Noten liest und sich nicht zuhört, dort ist der*die gleichaltrige motorisch hochbegabte*r Schüler*in, der*die alles hört und nichts liest, daneben ist der*die motorisch und musikalisch hochbegabte*r Schüler*in, der*die zwar sehr gut hört, sich aber aus Lust an der Bewegung nicht diszipliniert und lieber einen falschen Ton spielt als langsam, aber sauber zu spielen. Daneben gibt es den*die rhythmisch Begabte*n, der*die lieber einen falschen Ton spielt, als ihn zu spät zu spielen. Auch das Tempo des Hörens ist sehr individuell. So gibt es Schüler*innen, die trotz vieler Übung viel Zeit brauchen, um Tönhöhen zu verifizieren und anschließend zu korrigieren. Hier kreativ zu werden, für jede*n Schüler*in individuell Lösungen zu finden, zu verstehen, wie der*die Schüler*in ‚tickt‘, was er*sie versteht und auf welche Form der Vermittlung er*sie am besten reagiert, ist eine der anspruchsvollsten und interessantesten Aufgaben der Lehrenden. Mit der relativen Solmisation habe ich ein System gefunden, das alle Schüler*innen je nach Bedarf unterschiedlich unterstützt. Der*die absolut oder eingeschränkt absolut Hörende*r braucht sie nicht, um

Tonhöhen zu erkennen und zu erinnern, sondern z. B. um Strukturen zu erkennen und gehörte Musik in Noten umzusetzen. Für alle anderen relativ hörenden Schüler*innen ist sie darüber hinaus eine Chance, Tonhöhen zunächst zu erkennen, einzuordnen und musikalisches Fühlen und Denken in verlässliche Fertigkeiten auf dem Streichinstrument zu verwandeln.

Die relative Solmisation ist mitnichten ein Wundermittel, um ein*e gute*r Streicher*in zu werden, aber sie ist zur Ausbildung des Hörens und Musik verstehen Lernens die beste Methode, die ich kenne.

Literatur

Dahlhaus, Carl/ Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.) (1979): Brockhaus Riemann Musiklexikon in zwei Bänden, Mainz: Schott.

Dartsch, Michael (2004): Der Geigenkasten. Materialien für den Violinunterricht, Heft 1, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Petersen, Marianne (1992): Der Geigenstern, Kassel: Bärenreiter.

Schönberg, Arnold (1977): Harmonielehre, Leipzig: Edition Peters.

Daniel Johnson

Die Anwendung relativer Solmisation in der Blechblasinstrumentenpädagogik: Agnes und Guido treffen Edwin

In diesem aus vier Teilen bestehenden Beitrag wird die praktische Anwendbarkeit der relativen Solmisation im Zusammenhang mit der Music Learning Theory (MLT) und den Aufführungspraktiken von Blechbläsern untersucht. Er beginnt mit einem Überblick über die relative Solmisation. Mit Bezug auf die Arbeiten von Guido von Arezzo und Agnes Hundoegger wird im ersten Teil die Bedeutung dieses Ansatzes für die Musikpädagogik beschrieben. Im zweiten Teil wird ein Überblick gegeben über die von Edwin Gordon stammende MLT und ihre Verbindungen zur relativen Solmisation. Der dritte Teil beschreibt die Anwendbarkeit der MLT und der relativen Solmisation für Blechinstrumente und ihre spezifische Pädagogik. Der Beitrag schließt mit Implikationen zur Bedeutung der relativen Solmisation im Hinblick auf die MLT mit dem Ziel, die Pädagogik und die Leistung von Blechbläserinnen und Blechbläsern zu verbessern.

Die Zuordnung von Standard-Solfeggio-Silben zu unterschiedlichen Tonhöhen, auch als relative Solmisation bezeichnet, ist ein flexibler und logischer Ansatz für das Erarbeiten diatonischer und chromatischer Literatur. Wie von Guido von Arezzo ursprünglich gedacht und später von Agnes Hundoegger auf die Musikerziehung in Deutschland adaptiert, können Musikerinnen und Musiker mit Hilfe dieses praktischen Systems schnell und leicht transponieren. Die Vorteile für Sängerinnen und Sänger sind vielleicht noch offensichtlicher, aber sie gelten auch für Instrumentalistinnen und Instrumentalisten. Insbesondere für Blechbläserinnen und -bläser bietet die relative Solmisation zusätzliche Vorteile, wenn sie mit dem Verständnis der für ihre Instrumente einzigartigen Naturton- oder Obertonreihen kombiniert wird. Wie in diesem Beitrag beschrieben, beeinflussen die Obertöne die Pädagogik und die Auffüh-

rungspraktiken von Blechbläsern. Insbesondere die von Edwin Gordon (2007) entwickelte Music Learning Theory (MLT) verbessert diese Verbindung durch praktische Unterrichts Anwendungen. In diesem Beitrag werden deshalb die Anwendungsmöglichkeiten der relativen Solmisation für das Spielen und den Unterricht von Blechinstrument in Kombination mit der MLT untersucht. Mit anderen Worten: „Agnes und Guido treffen Edwin.“

Relative Solmisation – ein Überblick

Als Standard westlicher Musik ordnet die Solmisation – und hier insbesondere die relative Solmisation – Silben den jeweiligen Stufen einer Dur-Tonleiter zu (do, re, mi, fa, so, la, ti). Zusammen mit Modifikationen für die chromatische Tonleiter (do-di, re-ri, fa-fi, sol-si, la-li, ti-te) erleichtert Solmisation sowohl Analyse- als auch Spielprozesse in den beiden Tongeschlechtern und den Modi. Mit bis ins Europa des 11. Jahrhundert n. Chr. zurückreichenden Wurzeln bietet das moderne relative Solfeggio-System Musikerinnen und Musikern ein praktisches Werkzeug zum Navigieren in Skalen, Transpositionen und Intervallen, insbesondere bei der Verwendung akustischer Lerntechniken.

Guido von Arezzo (ca. 990-1050 n. Chr.) wird von den meisten Gelehrten als Urheber des europäischen Solfeggio-Systems angesehen. Er war ein italienischer Benediktinermönch, der 1026 die Abhandlung *Micrologus* als innovative Musiktheorie seiner Zeit verfasste (Lang 1997). Vermutlich um Sängerinnen und Sängern das Erlernen von Gesängen zu erleichtern, wies Guido die Silben aus der Hymne *Ut queant laxis*, oder *Hymne an den Hl. Johannes der Täufer* den ersten sechs Stufen in der Dur-Tonleiter zu. Seither verändern Musikwissenschaftlerinnen und Musikwissenschaftler sowie Pädagoginnen und Pädagogen die ursprüngliche Hexatonik. Die siebte Silbe *si*, die später in *ti* geändert wurde, vervollständigte die Skala, und das leichter singbare *do* bildet nun die Anfangssilbe. Agnes Hundoegger (1858-1927) adaptierte das Solfeggio-System an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert für den Einsatz in deutschen Schulen (Jarck 2010). Aufgrund ihrer Erfahrungen

mit britischen Modellen (z. B. Glover und später Curwen) startete sie pädagogische Experimente mit ihren Schülerinnen und Schülern. Diese veranlassten Hundoegger, Tonmuster und Handzeichen zusammen mit einer parallel laufenden neuen Herangehensweise an die rhythmische Notation zu entwickeln. In ihrer Publikation *Leitfaden der Tonika-Do-Lehre* (1897/1925) zielte sie darauf ab, Gesangsunterricht trotz fehlender Ausbildung oder Förderung zu vermitteln. Hundoegger und Guido von Arezzo teilten eine ähnliche grundlegende Motivation in Hinblick auf Musikunterricht: die Förderung von musikalischen Kompetenzen und erfolgreichen Aufführungen von Musikerinnen und Musikern ohne strenge formale Ausbildung oder große Vorerfahrung (vgl. Hundoegger 1925).

Viele Musikerinnen und Musiker unserer Tage missverstehen jedoch die relative Solmisation als eine *einfache* Möglichkeit, verschiedenen Notennamen Silben zuzuweisen, um unterschiedliche Tonarten anzuzeigen. Tatsächlich fungiert die relative Solmisation aber als Brücke zwischen akustischem und schriftlichem Lernen (Salbert 2015). Relative Solmisation, oder das bewegliche do-Solfeggio, hat eine praktische Bedeutung bei der Entwicklung von Blattlesefähigkeiten und spielt eine zentrale Rolle in der zeitgenössischen Musikpädagogik (Houlahan/ Tacka 2015). Durch die Fokussierung auf den Klang in der relativen Solmisation können Lehrende und Lernende die Tonart oder die tonalen Zentren wechseln und gleichzeitig die Abstände zwischen den Tonhöhen beibehalten. Durch die Verwendung der relativen Solmisation als akustisches Lernwerkzeug in der MLT und anderen Ansätzen können Musikpädagoginnen und -pädagogen zeigen, wie jede Tonhöhe in verschiedenen Tonarten funktioniert, *bevor* sie die entsprechende schriftliche Notation einführen.

Ein Überblick über die Music Learning Theory (MLT)

MLT ist ein facettenreicher Ansatz im Musikunterricht, der vom amerikanischen Musiker und Forscher Edwin Gordon (1927-2015) entwickelt wurde. Durch Gehörbildung und das Inferenzlernen entwickelte Gordon ein System der Klangmuster, das melodisches Verständnis und Improvisation (Humphreys 2015) verstärkt. Ein zentrales Konzept in der MLT ist das Hören oder Vorstellen von Klang, wenn er nicht physisch vorhanden ist, ein Phänomen, das Gordon als „Audiation“ bezeichnet (Gerhardstein 2002). Dieser Akt der akustischen Wahrnehmung oder der akustischen Bildsprache (Jordan 1987) zeigt die Internalisierung des Musikmaterials durch eine Musikerin bzw. einen Musiker (z. B. Phrasen, Pattern und Melodien). Tonale und harmonische Pattern, die über Gehörbildungsübungen vorgestellt werden, sind die relevantesten für die hier entwickelte Diskussion der relativen Solmisation und die Blechblasinstrumentenpädagogik. Für eine tiefergehende Diskussion der MLT empfiehlt sich eine genauere Auseinandersetzung mit den sechs Stufen und acht Arten des Hörens in *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory* (Gordon 2007).

MLT verwendet auch die Konzepte des Diskriminations- und Inferenzlernens, um tonale und harmonische Muster zu erklären und zu erforschen. Beim Diskriminationslernen identifizieren die Lernenden gleiche oder unterschiedliche Klänge (in Bezug auf Melodie, Rhythmus und Harmonie). Die Sequenzen in dieser Phase werden in fünf Ebenen organisiert: *aural/oral, verbal association, partial synthesis, symbolic association and composite synthesis* (Gordon 2007). Beim fortgeschrittenen inferenziellen Lernen kreieren und improvisieren die Lernenden Musik unter Verwendung unbekannter melodischer, rhythmischer und harmonischer Muster. Mit einem ähnlichen Fortschritt wie beim Diskriminationslernen gelangen die inferenziellen Lernphasen von der Verallgemeinerung über die Improvisation zum theoretischen Verständnis.

In einer Vielzahl von musikpädagogischen Lernumgebungen führen Lehrerinnen und Lehrer, die die MLT verwenden, Diskriminations- und Inferenzlernübungen durch, um die Lernenden durch vertraute und spä-

ter durch unbekannte musikalische Muster zu führen. Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Ansatz nutzen, entwickeln einen *whole-part-whole* Unterrichtsplan (Bolton et al. 2000, 2001; Taggart et al. 2004, 2006). Sie präsentieren das gesamte Musikstück (über interaktive Unterrichtsaktivitäten), dann in Form kleinerer musikalischer Teile oder Phrasen (in Lernsequenzen, die Diskrimination und Inferenzlernen beinhalten) und kehren dann mit einem verbesserten musikalischen Verständnis (auch über interaktive Unterrichtsaktivitäten) zum Ganzen zurück. Nach dem Hören und Wiederholen der Muster fügen die Lernenden tonale Solfeggio-Silben ein, bevor sie diese mit der Standard-Musiknotation verknüpfen. Eine Zusammenfassung dieser Unterrichtssequenz lautet: Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben (Liperote 2006).

Die Verwendung der Standardnotation ist am unmittelbarsten mit der Entwicklung des theoretischen Verständnisses der Lernenden für das Solfeggio-System verbunden. Durch die Verwendung tonaler Pattern in verschiedenen Transpositionen können die Lehrenden die gleichen Intervalle in verschiedenen Tonarten demonstrieren. Entscheidend für den Lerntransfer, insbesondere bei Blechbläserinnen und Blechbläsern, ist die Erkenntnis, dass Solfeggio-Muster in verschiedenen Tonarten auftreten können. Obwohl der Unterrichtsrahmen etwas starr ist, stellt die MLT eine sequenzielle und klare Methode zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten mit einer soliden Grundlage für das akustische Lernen dar. Viele Lehrende schätzen ihre direkte Anwendbarkeit im praktischen Unterricht, auch wenn sie eine begrenzte Flexibilität für differenzierten Unterricht bietet (Hohn 1990).

Eine Einführung in die Blechblasinstrumente

Musikwissenschaftlerinnen und Musikwissenschaftler definieren Blechblasinstrumente sowohl anhand des Materials (Metall) als auch anhand der Art und Weise, wie sie Geräusche erzeugen (Summen durch das Mundstück oder die Lippen des Spielers). Alle Instrumente der Blechbläserfamilie haben an einem Ende ein Mundstück und am anderen eine Art Glocke (Schallstück), um den Klang zu produzieren (Herbert et al.

2018). Bereits in der Antike haben Musizierende diese Art von Aerophonen für zeremonielle Zwecke und Signale in Kulturen auf der ganzen Welt genutzt. Die Musikwissenschaft verfügt nur über wenige Primärquellen für Blechbläser und ihre Aufführungspraxis vor dem neunzehnten Jahrhundert (Fromme 1972). Die für diesen Beitrag wichtigsten Funktionen betreffen den Bau von modernen Blechblasinstrumenten, wie z. B. Trompeten, Kornette, Hörner, Posaunen, Euphonien, Tuben und instrumentalpädagogische Aspekte.

Der Aufbau all dieser Blechblasinstrumente ist einfach (Johnston 2009). Sie bestehen aus Metallrohren verschiedener Längen und Formen, die den Ansatz oder das Lippengeräusch der Spielerin bzw. des Spielers im Mundstück verstärken. Während zur Erzeugung der besten Resonanz viele Faktoren zu berücksichtigen sind (Heyde 2001), beruht die grundlegende Mechanik dieser Instrumente darauf, unterschiedliche Tonhöhen in einer bestimmten Reihung gemäß akustischen Prinzipien hervorzubringen. Die Luftsäule im Innern des Blechblasinstrumentes erzeugt eine bestimmte Reihe von Tönen, bekannt als die Naturtonreihe. Diese bei allen Blechbläsern vorhandene Reihe besteht aus Intervallen, die sich von der Grundtonhöhe (der tiefsten Note) zu den oberen Obertönen bewegen. Wie in Abbildung 1 gezeigt, verringern sich die Intervalle zwischen den einzelnen Obertönen mit zunehmender Höhe. Sie entsprechen folgenden Solfeggio-Silben: *do, sol, do', mi', sol', te', do''*.



Abb. 1: Naturtöne, offen ohne Ventile

Alle sieben der oben genannten Töne in dieser Naturtonreihe klingen auf Blechblasinstrumenten innerhalb einer Obertonreihe, das heißt mit einer Rohrlänge. Wenn auf Blechblasinstrumenten Musizierende eine Note nicht treffen, spielen sie oft eine Tonhöhe im falschen Teil der harmoni-

schen Reihe (zu hohes oder zu niedriges Summen für die gewünschte Tonhöhe). Daher ist die Genauigkeit der Ansatz-Kontrolle von entscheidender Bedeutung für die richtige Platzierung der Tonhöhen. Wie weiter unten erläutert, hat dieser mechanische Aspekt der Möglichkeiten von Blechblasinstrumenten Auswirkungen auf die Pädagogik unter Verwendung von MLT und auditiver Diskrimination.

In der Naturtonreihe erzeugt der Musiker ausgewählte Töne durch die Veränderung der Geschwindigkeit der Luftsäule, d.h. der Mund schwingt auf verschiedenen Frequenzen. Hörerinnen und Hörer nehmen den daraus resultierenden Ton als den niedrigsten Teil oder die niedrigste Frequenz in der schwingenden Luftsäule, oder die Grundfrequenz (Johnston 2009) wahr. Während dieses Prinzip in anderen Instrumenten ähnlich funktioniert (z. B. durch die Länge der Änderung einer schwingenden Saite auf Saiteninstrumenten) klingen bzw. resonieren die Töne bei Blechblasinstrumenten aufgrund ihrer Bauweise viel besser. Das hängt mit dem Metall der Röhre und des Schallstücks des Instruments zusammen, die als Verstärker des Mundstücks wirken.

Die begrenzte Anzahl von Tönen in jeder Naturtonreihe hat frühe Blechblasinstrumente eingeschränkt, weil ihnen nur eine Rohrlänge zur Verfügung stand. Beispiele für frühe Blechblasinstrumente sind Signalhörner, Heroldtrompeten und Naturhörner (Herbert et al. 2018). Die verfügbaren Töne auf diesen Instrumenten waren im Allgemeinen auf die Naturtonreihe beschränkt (Baines 1993). Diese Einschränkung konnte jedoch nicht verhindern, dass Komponisten wie Giovanni Gabrieli (1554/7–1612) diese Obertöne in vielen seiner Werke eingesetzt hat. Am bekanntesten ist seine *Sonata Pian'e forte* (1597), das als erstes speziell für Blechblasinstrumente geschriebenes Werk angesehen wird. Als solches zeigt es seine Verwendung der Obertonreihe und die Umsetzung von Themen in verschiedene Tonarten. Wie im Beitrag später besprochen wird, ist die Naturtonreihe ein wesentlicher Bestandteil beim Einsatz von relativer Solmisation als modernes pädagogisches Werkzeug.

Später führten Erfinder Schlüssel oder Ventile ein (Baines 1993), damit Musizierende auf Blechblasinstrumenten mehr als eine Rohrlänge

verwenden konnten. Ventilhörner beispielsweise überbrückten die Entwicklung von Signalhörnern (ohne Ventile) zur modernen Trompete (mit drei oder vier Ventilen). Beim Drücken öffnet jedes Ventil eine andere Rohrlänge. Wie in Abbildung 2 gezeigt, senkt die Zugabe von Rohrlängen durch ein Ventil den Grundton und auch alle anderen Obertöne in dieser Reihe. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass das relative Muster der Tonhöhen in jeder harmonischen Reihe gleichbleibt. Dieses gleichbleibende Solfeggio-Muster verbindet relative Solmisation direkt mit der Blechblasinstrumentenpädagogik.

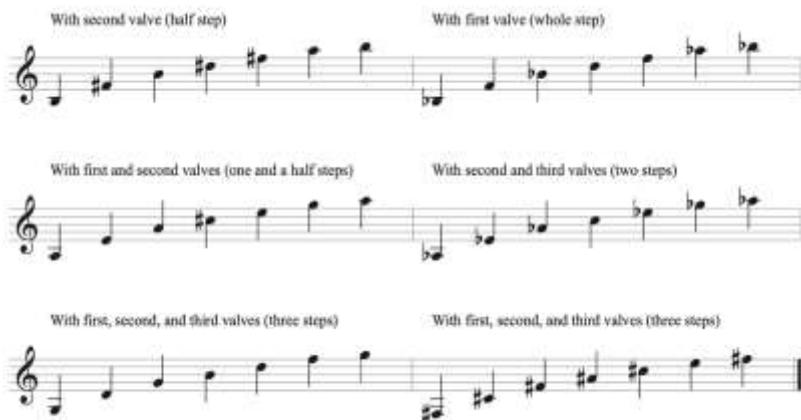


Abb. 2: Naturtonreihen von Blechblasinstrumenten, transponiert mit sechs Ventilkombinationen.

Die im 18. Jahrhundert erfundenen Ventile für Blechblasinstrumente erleichtern das Spiel chromatischer Tonhöhen, vor allem die sieben verschiedenen Ventilkombinationen, die bei Dreiventilinstrumenten vorhanden sind (offen oder ohne Ventile, zusätzlich zu den sechs oben gezeigten Ventilkombinationen). Mit Ausnahme der Zugposaune (bei der Ventile nur in begrenztem Umfang verwendet werden) verwenden moderne Blechblasinstrumente wie Trompeten, Kornette, Hörner, Eupho-

nien und Tuben dieses Ventilsystem. Da das Spiel von Blechblasinstrumenten vom genauen Ansatz oder dem Schwingen der Lippen abhängt, ist Gehörbildung und Tonplatzierung in der Obertonreihe von entscheidender Bedeutung. Durch das Lehren und Lernen der relativen Solmisation der Naturtonreihe können die Musizierenden die Tonhöhen im gesamten Frequenzbereich genauer platzieren und durch die Obertöne in jeder Reihe steuern.

MLT – Anwendungen für Blechblasinstrumente

Anwendungsbeispiele von relativer Solmisation als pädagogische Technik für das Spielen von Blechblasinstrumenten sind nicht so zahlreich wie jene für Sängerinnen und Sänger. Solfeggio-basierte Pädagogik ist jedoch aufgrund der Art und Weise, wie diese Instrumente Klang erzeugen, besonders wichtig für Blechblasinstrumente. Mit anderen Worten, Singen gilt nicht nur für Sängerinnen und Sänger (Wilson 2018). In diesem Abschnitt werden einige beispielhafte melodische und harmonische Muster und ihre Anwendung auf die Blechblasinstrumentenpädagogik untersucht. Es enthält auch eine Diskussion der MLT-Prioritäten im Kontext seines Herkunftslandes, der Vereinigten Staaten von Amerika.

Auditive Diskrimination spielt sowohl in der MLT als auch in der Ausführungspraxis von Blechbläsern eine zentrale Rolle. Wenn sie mit relativer Solmisation kombiniert wird, unterstützt sie sowohl Lehrende als auch Lernende in der Blechblasinstrumentenpädagogik. Insbesondere auditive Diskrimination ist beim Spielen des richtigen Teil- oder Obertons in der Naturtonreihe für die Tonhöhengenaugigkeit von Blechbläsern von entscheidender Bedeutung. Wie oben erläutert, gibt es viele mögliche Hinweise für jede Ventilkombination auf Blechblasinstrumenten. Anders als bei Holzbläsern, Tasten- oder Streichinstrumenten, die für jeden Fingersatz eine einzige (oder höchstens einige) mögliche Tonhöhen haben, haben Blechblasinstrumente in jeder der Sieben-Ton-Obertonreihen, die jeder Ventilkombination zugeordnet sind, erheblich mehr mögliche Töne. Daher müssen Musizierende auf Blechblasinstrumenten die Note hören, bevor sie klingt (*audiate the pitch*), um dann das

Diskriminationslernen anzuwenden, um die Tonhöhengenaugigkeit zu bestimmen.

MLT verwendet ein System der relativen Solmisation, um tonale Patterns durch auditive Diskrimination zu hören. Sie profitiert auch vom Konzept der Audition oder vom Verstehen eines Klanges, auch wenn er nicht zu hören ist (Azzara 1991). Eine Anwendung der MLT auf Instrumentalmusik ist das Lehrbuch *Jump Right In* (Grunow & Gordon 1989). Diese Serie von Methodenbüchern enthält eine Reihe von Solfeggio-Mustern, die die Lernenden zuerst nach Gehör, dann mit ihren Instrumenten und schließlich in Standardnotation lernen. In Abbildung 3 finden sich Beispiele für diese Muster.

Major Tonal Patterns:



Do Mi Sol Re Ti Sol Sol Fa Re Do Mi Do

Minor Tonal Patterns:



La Do Mi Mi Re Ti Ti Si Mi La Do La

Abb. 3: Beispiel für Tonmuster von *Jump Right In* (zitiert in: Liperote 2006, S. 49).

Diese Beispiele veranschaulichen sowohl die melodischen als auch die harmonischen Implikationen der angewandten relativen Solmisation. Insbesondere, wenn melodische Muster in Bezug auf relative Solfeggio-Silben und zugrunde liegende harmonische Muster dargestellt werden, fördern sie das Verständnis der Lernenden für Melodie und Harmonie. In Kombination fördern sie die Improvisation als ein fortgeschritteneres Unterrichtsziel, das auf der MLT basiert (Azzara 1991).

Improvisation bezieht sich auf den Kompetenzbereich *Creating*, einem der vier *artistic processes* in den *National Core Arts Standards* (NCAS), die von der *National Association for Music Education* in den USA (*National Coalition for Core Arts Standards* 2015) festgelegt wurden. Die Lernenden demonstrieren ihre Fähigkeit, Musik mit originellen Improvisationen und Arrangements darbieten zu können. Eine genaue melodische und harmonische Leistungsfähigkeit unterstützt einen anderen der NCAS-Prozesse, nämlich den der *performance*. Daher unterstützt die Verwendung von relativen Solmisationspattern beim Lehren von Improvisation die künstlerischen Standards für Musikpädagogik. Auch wenn sich diese Prozesse hauptsächlich auf die USA beziehen, ist der ursprüngliche nationale Kontext für MLT, nämlich das Kreieren und Aufführen, von zentraler Bedeutung für eine breite Palette musikalischer Aktivitäten und überschreitet so nationale Grenzen.

Fazit

Seit Guido von Arezzos erstem Gebrauch von relativer Solmisation im elften Jahrhundert haben Musikpädagoginnen und -pädagogen dieses Konzept in verschiedenen Formen verwendet, um musikalische *performance* und das Verstehen von Musik zu verbessern. Im Sinne von Agnes Hundoegeger, die dieses System für deutsche Schulen angepasst hat, können zeitgenössische Musikerinnen und Musiker sowie Musikpädagoginnen und -pädagogen schätzen, wie relative Solmisation auch in Edwin Gordons MLT für Gehörbildung und Inferenzlernen verwendet wird. Diese pädagogischen Prozesse befassen sich ebenfalls mit Improvisation und Performance als Schlüsselkomponenten der nationalen Standards für den Musikunterricht in den USA.

Wie bereits dargestellt, profitieren insbesondere Musizierende auf Blechblasinstrumenten aufgrund der Instrumentenbauweise von relativer Solmisation. Da das gute Spiel vom Ansatz und der Genauigkeit im Hören abhängig ist, müssen sich sowohl Lernende als auch Lehrende auf die korrekte Tonhöhenplatzierung in der Naturtonreihe konzentrieren. Die relative Solmisation ist ein geeigneter Weg, um dieses wichtige pä-

dagogische Ziel zu erreichen. Darüber hinaus trägt diese Methode auch zum akustischen Lernen und zur Verbesserung des musikalischen Verständnisses durch kreative und genaue Aufführungstechniken bei.

Abschließend sei betont, dass die relative Solmisation eine entscheidende Rolle bei der Darbietung und beim Unterrichten von Blechbläsern spielt. Durch das Verständnis der Anwendungsmöglichkeiten (wie beispielsweise in der Blechblasinstrumentenpädagogik) können Musikerinnen und Musiker sowie Musikpädagoginnen und -pädagogen die relative Solmisation und ihre Nützlichkeit in einer Reihe von musikalischen Aktivitäten wertschätzen. Auf diese Weise begegnet Edwin sowohl Guido als auch Agnes durch das Medium der relativen Solmisation zum weiteren Musizieren im 21. Jahrhundert und darüber hinaus.

Literatur

- Azzara, Christopher (1991): Audiation, improvisation, and music learning theory, in: *The Quarterly*, 2(1-2), S. 106-109.
- Baines, Anthony (1993): *Brass instruments: Their history and development*, North Chelmsford, MA: Courier Corporation.
- Bolton, Beth/ Taggart, Cynthia/ Reynolds, Alison/ Valerio, Wendy/ Gordon, Edwin (2000): *Jump right In: The music curriculum, book 1* (Rev. ed.), Chicago, IL: GIA Publications.
- Bolton, Beth/ Taggart, Cynthia/ Reynolds, Alison/ Valerio, Wendy/ Gordon, Edwin (2001): *Jump right In: The music curriculum, book 2* (Rev. ed.), Chicago, IL: GIA Publications.
- Fromme, Arnold (1972): Performance technique on brass instruments during the seventeenth century, in: *Journal of Research in Music Education*, 20(3), S. 329-343.
- Gerhardstein, Ronald (2002): The historical roots and development of audiation: A process for musical understanding, in: Hanley, B./ Goolsby, T. W. (Hg.): *Musical understanding: Perspectives in theory and practice*, Canadian Music Educators Association.

- Gordon, Edwin (2007): *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*, Chicago, IL: GIA Publications.
- Grunow, Richard/ Gordon, Edwin (1989): *Jump right In: The instrumental series: teacher's guide*. Guide, Chicago, IL: GIA Publications.
- Herbert, Trevor/ Myers, Arnold/ Wallace, John (2018): *The Cambridge encyclopedia of brass instruments*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyde, Herbert (2001): *Methods of organology and proportions in brass wind instrument making*, in: *Historic Brass Society Journal*, 13(1), S. 1-51.
- Hohn, Robert (1990): *An educational psychologist considers the work of Edwin Gordon*, in: *The Quarterly*, 2 (1-2), S. 10-17.
- Houlahan, Micheál/ Tacka, Philip (2015): *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*: New York: Oxford University Press.
- Humphreys, Jere (2015): *Music learning theory*. Grove Music Online. New York: Oxford University Press. <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/gmo/9781561592630.article.A22>
- Hundoegger, Agnes (1897/1925): *Leitfaden der Tonika-Do-Lehre*. 5. Ausgabe. Tonika-Do-Verlag, Berlin and Hannover.
- Jarck, Juliane (2010): *Agnes Hundoegger / Tonika-Do, Sammlungsbestand der Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover*.
- Johnston, Ian (2009): *Measured tones: The interplay of physics and music*, Boca Raton, FL: CRC Press.
- Jordan, James (1987): *The pedagogy of choral intonation: Efficient pedagogy to approach an old problem*, in: *The Choral Journal*, 27 (9), S. 9-16. <https://www.jstor.org/stable/23547288>
- Lang, Paul (1997): *Music in Western civilization*, New York, NY: WW Norton & Company.

- Liperote, Kathy (2006): Audiation for beginning instrumentalists: Listen, speak, read, write, in: *Music Educators Journal*, 93(1), S. 46-52.
<http://www.jstor.org/stable/3693430>
- National Coalition for Core Arts Standards. (2015). *National Core Arts Standards*, Dover, DE: State Education Agency Directors of Arts Education.
- Salbert, Daniel (2015): Collecting repertoire for Kodály-inspired music lessons in Dutch elementary schools, *KC Research Portal*.
<https://www.researchcatalogue.net/view/154479/154751>
- Taggart, C. C./ Bolton, B. M./ Reynolds, A. M./ Valerio, W. H./ Gordon, E. E. (2004): *Jump right In: The music curriculum book 3* (Rev. ed.), Chicago, IL: GIA Publications.
- Taggart, Cynthia/ Bolton, Beth/ Reynolds, Alison/ Valerio, Wendy/ Gordon, Edwin (2006): *Jump right In: The music curriculum book 4* (Rev. ed.), Chicago, IL: GIA Publications.
- Wilson, Aaron (2018): Aural skills for making music: Incorporating ear training into rehearsal settings, in: *Canadian Winds: The Journal of the Canadian Band Association*, 17(1), S. 32-35.

Nepomuk Riva

Tonic Sol-fa in Kamerun.

Praktische Einblicke in eine Kirchenmusikpraxis

Die von John Curwen im 19. Jahrhundert entwickelte pädagogische Solminisationsnotenschrift Tonic Sol-fa wurde in der gesamten britischen Missionsarbeit in Afrika verwendet und ist bis heute die gängige Notenschrift in der anglophonen Kameruner Kirchenmusikpraxis. Die dient dort vor allem als Unterstützung beim Erlernen von neuen Chorstücken und als Erinnerungshilfe in einer Musikkultur, die weitgehend auf mündlicher Vermittlung und Überlieferung beruht. In dem Artikel beschreibt der Autor ausgehend von persönlichen Erfahrungen als Lehrkraft während eines zweiwöchigen Kirchenmusik-Workshops der Presbyterianischen Kirche in Kamerun (PCC) in Bafut 2010 den Umgang mit dieser Notationsform. Es werden die Vorteile der relativen Notenschrift beim raschen Erfassen und mehrstimmigen Singen unbekannter Stücke ebenso thematisiert, wie die Nachteile der unflexiblen Notenschrift, die die Chöre auf eine Dur-Tonleiter normiert und keine Möglichkeiten eröffnet, eigene Musikpraktiken mit einem abweichenden musiktheoretischen System schriftlich zu fassen. Der praktische Ansatz der Forschung führt außerdem zu der Erkenntnis, dass durch eine Buchstabennotation keine visuellen Analogien von Melodien entstehen. Dieser Einblick in eine Musikkultur, die seit Jahrzehnten ausschließlich mit einem relativen Notationssystem arbeitet, ermöglicht die Auswirkungen einer nicht graphischen Notenschrift nachzuvollziehen und kritisch den Gebrauch und Nutzen von schriftlichen Formen von Musik überhaupt zu reflektieren.

Bereits während meiner ersten musikethnologischen Forschungsreise in den anglophonen Teil von Kamerun 2003-04 erhielt ich von Kirchenchören der presbyterianischen Kirche (PCC) mehrfach die gleichlautende Antwort auf Pidgin-English, wenn ich Mitglieder nach ihrer musika-

lischen Ausbildung befragte: „Music na no subject. Everybody can sing!“ (Musik ist kein Unterrichtsfach. Jeder kann singen!) Dies war ein herber Rückschlag für mich, denn ich war in das Land gereist, um herauszufinden, wie die Kirchenlieder eines Kameruner Pfarrers aus Tonic Sol-fa Noten gesungen wurden, die mir der Missionstheologe Heinrich Balz wenige Jahre zuvor in einer handschriftlichen Kopie zugespielt hatte. Balz hatte während seiner Lehr- und Forschungstätigkeit am Theological Seminary in Nyasoso von 1973 bis 1983 einen Dorfpfarrer namens Elias Ebong Ngole (1913–2005) kennengelernt und sich eine Kopie seiner vierstimmigen Lieder mit Solostimmen in der lokalen Sprache Akoose erbeten. Diese waren in Ngoles selbst entwickelter Form der Tonic Sol-fa Notation niedergeschrieben, die durch die englischsprachige Mission in Afrika weit verbreitet wurde. Glücklicherweise fand ich im Heimatdorf des Komponisten einen von ihm gegründeten Chor, der seine Lieder noch singen konnte – allerdings nur auswendig. Die meisten Sängerinnen konnten mit den Noten überhaupt nichts anfangen und hatten ganz andere Techniken der mündlichen und gestischen Vermittlung entwickelt, um die Lieder zu überliefern (Riva 2014). Nur wenige sogenannte English Choirs in den umliegenden Gemeinden, deren Mitglieder eine Schulbildung genossen hatten und die englisches Chorrepertoire sangen, waren in der Lage, Tonic Sol-fa Noten zu lesen. Aber selbst bei denen war für mich nicht zu ermitteln, wie sie diese Notenschrift erlernt hatten oder was für eine Vorstellung von Musiktheorie sie besaßen.

Da lernte ich während meines zweiten Aufenthaltes in Kamerun 2008 den Leiter des kirchenmusikalischen Entwicklungsprogramms der PCC, Peter Kwo, kennen. Er war einer der wenigen Menschen in der anglophonen Region Kameruns, der durch ein Auslandstudium in Ghana Grundlagen in westlicher Musiktheorie erlernt hatte. Innerhalb Kameruns existiert bis heute im Gegensatz zu den Nachbarländern wie Nigeria oder Ghana keinerlei staatliche Musikausbildung im Schul- oder Hochschulbereich. Alle Musik- und Tanzpraxis, die hin und wieder an Schulen stattfindet, beruht auf mündlicher Überlieferung und ist stark von den entsprechenden Fähigkeiten der Lehrer*innen abhängig. Die christ-

lichen Kirchen, die meist über gute internationale Kontakte verfügen, sind aus diesem Grund bislang der Träger der gesamten Musikerziehung im westlichen Stil. Seit Beginn der 2000er versuchte Kwo in Zusammenarbeit mit dem Schweizer Musiker Ruedi Debrunner sowie Kameruner Musikexperten und freiwilligen Lehrer*innen aus der Schweiz und Deutschland durch jährliche zweiwöchige Workshops interessierten einheimischen Kirchenmusiker*innen Grundlagen im Notenschreiben in Tonic Sol-fa, im Fünfliniensystem, in Musiktheorie und im Klavierspiel zu vermitteln. Erinnerungen an die ersten, sehr improvisierten Workshops sind in Debrunners unterhaltsamen Kamerunroman *Süssland* (Debrunner 2011) eingeflossen. Kwo lud mich dazu ein, im Jahr 2010 an diesem Kurs als Lehrender mitzuwirken. Zuerst war ich skeptisch, ob ich Teil eines solchen westlichen Bildungsprogrammes werden wollte, während ich gleichzeitig bei meinen Reisen wahrnehmen konnte, dass lokale Musikpraktiken sich mehr und mehr auf dem Rückzug befanden. Dann aber erkannte ich die Gelegenheit, im praktischen Unterrichten und gemeinsamen Musizieren mit den etwa 100 Teilnehmer*innen aus der PCC ein Verständnis davon zu erwerben, welche Bedeutung Musiknotationen für die Menschen dort haben kann. Vielleicht würde ich auch erfahren, welche Vorstellung sie vom mehrstimmigen Musizieren besitzen, auch wenn sie diese sprachlich nicht so reflektieren können, wie ich es als Europäer gewohnt bin. Im Sinne der „artistic practice as research“-Methode möchte ich im Folgenden die Erlebnisse und Schlussfolgerungen darstellen, die sich für mich daraus in Bezug auf die Vor- und Nachteile der Verwendung der Tonic Sol-fa Notenschrift in Kamerun ergeben.

Artistic Practice as Research in der Musikethnologie

Das Erforschen von Musikkulturen durch die aktive Partizipation und nicht nur durch teilnehmende Beobachtungen ist seit Jahrzehnten ein Thema in der Musikethnologie. Dies beginnt mit Einzel- oder Gruppenunterricht von Forschenden bei musikalischen Experten in unterschiedlichen Kulturen. Hier geht es darum, durch *going native* ein Instrument oder eine Gesangstechnik zu erlernen, dabei implizite Erkenntnisse über

die Musikpraxis zu erhalten und Einblicke in Unterrichtsmethoden zu bekommen, die einem Außenseiter nicht möglich sind (Nettl 2006; Rice 2011). Eine kritische Reflektion der verschiedenen Positionen innerhalb von Hierarchien, in die Musikethnolog*innen bei diesen oft sehr persönlichen Erfahrungen geraten können, gibt James Kippen (2008).

Mittlerweile hat sich das Forschungsfeld auf den akademischen Kontext ausgeweitet, wie etwa durch Überlegungen zu Weltmusik-Ensembles an internationalen Universitäten. Hier stellt sich die Frage, inwieweit musikalische Praktiken ohne den sozialen Kontext ausgeführt werden können und wie sie sich dabei verändern (Solís 2004, Krüger 2009). Daneben werden Methoden des Erlernens diverser Musikkulturen in der Schul- und Hochschulbildung diskutiert (Green 2011) und der Umgang mit nicht-westlichen Musikkulturen oder mit Schüler*innen mit migrantischen Hintergründen thematisiert (Alge und Krämer 2013).

Als ein eigener Zugang zur musikethnologischen Forschung hat sich für die aktive Partizipation mittlerweile der Begriff „artistic practice as research“ eingebürgert, der versucht, die subjektive, musikpraktische und kreative Seite der Methode mit dem wissenschaftlichen Anspruch nach einer objektiven Forschung in Einklang zu bringen (Doğantan-Dack 2016).

Der folgende Fall meiner Tätigkeit als Lehrer bei einem Kirchenmusik-Workshop in Kamerun stellt in diesem Forschungsbereich einen Sonderfall dar, den ich von Anfang an auch für mich zwiespältig wahrgenommen habe. Zum einen wurde ich von dem Zuständigen für Kirchenmusik in der PCC ausdrücklich eingeladen, weil er meine Kompetenz im Bereich westlicher Musiktheorie gerne für seine Teilnehmer*innen in Anspruch nehmen wollte. Die Tatsache, dass er mit der Anzahl europäischer Lehrkräfte Werbung betrieb, zeigte mir, dass wirklich ein ernsthaftes Interesse bei den Teilnehmer*innen bestand, westliche Musiknotation und -theorie zu erlernen. Gleichzeitig hinterfragte ich permanent dieses Konzept, besonders in Bezug auf den Instrumentalunterricht, der letztlich nicht das Klavierspiel, sondern Kenntnisse auf billigen Keyboards aus chinesischer Fabrikation vermittelte. Hinzu kam,

dass ich vom ersten Augenblick an als Experte in westlicher Musik und als Autorität innerhalb des Workshops wahrgenommen wurde, ohne dass mir das Lehrkonzept der jeweiligen Lernstufen vorab mitgeteilt worden wäre. Ich musste oft spontan entscheiden, was ich meinen Schüler*innen vermitteln sollte, ohne dass ich ein klares Lernziel dahinter erkannte. Schließlich sah ich mich in dem Workshop im Gegensatz zu den anderen Lehrkräften aus Europa selbst als Lernender. Ich wollte den Unterricht dazu nutzen herauszufinden, wie die Teilnehmer*innen über musiktheoretische Phänomene dachten und es ihnen möglich war, mit Notationen zu musizieren. Es lag aus diesem Grund gar nicht so sehr in meinem Interesse, ihnen einen klaren Weg in das westliche Musiksystem zu weisen. Viel lieber hätte ich noch mehr Zeit dafür genutzt, sie in ihren bereits vorhandenen musikalischen Fähigkeiten zu bestärken und kreativ weitere Wege des Komponierens aufzuzeigen. Dies lag allerdings nicht im Interesse der Workshop-Leitung. Trotz der wahrscheinlich entstandenen Unzulänglichkeiten meiner Lehre ermöglichte mir der Unterricht und die Teilnahme an zahlreichen musikalischen Aktivitäten während der zwei Wochen einen intensiven Einblick in den praktischen Umgang einer Musikkultur mit Tonic Sol-fa Notationen.

Relative Notationssysteme in der Mission

Die Geschichte der weltweiten christlichen Mission im 19. und 20. Jahrhundert hat für die Verbreitung westlicher Musiknotationen zu einer völlig unerwarteten Entwicklung geführt. Während im Westen die Kunstmusik an dem graphischen Fünfliniensystem festhielt und die Neue Musik dies ab Mitte des 20. Jahrhunderts sogar durch weitere graphische Notationsformen erweiterte, bildete sich bereits ab dem 18. Jahrhundert im pädagogischen Bereich eine Gegenbewegung. Schon seit Jean-Jacques Rousseaus Idee einer Ziffernotation (Rousseau 1742) waren zahlreiche Pädagog*innen damit beschäftigt, einfachere, relative Notensysteme zu entwickeln, mit denen sich ein größerer Teil der Bevölkerung leichter unterrichten ließe. Einer davon war der Brite John Curwen (1816–1880), der nicht nur in verschiedenen Gruppen der britischen Gesellschaft großen Einfluss erhielt, sondern dem es auch gelang,

dass seine Notation und eine dazugehörige gestische Veranschaulichung von Tonhöhen und Rhythmen Grundlage der Musikvermittlung in der britischen christlichen Mission wurde (Curwen 1875; Rainbow 1967, 1980; McGuire 2009). So geschah es einerseits, dass sich die Ziffernotation, für die Rousseau kritisiert und verlacht wurde, sich über Missionare in Ostasien, besonders in China, weit verbreitete und heute sogar zahlreiche traditionelle Notationsformen für Gesang und Instrumente abgelöst hat (Zhang 1997). Sie fand auch positive Aufnahme für Instrumente, die aus Ideophonen bestehen, wie etwa Gamelan-Orchester. Hier können die jeweiligen Klangerzeuger mit Nummern versehen werden und benötigen keine Tonhöhenbezeichnungen. Auf dem afrikanischen Kontinent wurde dagegen in den englischsprachigen Kolonien Tonic Sol-fa zu der beherrschenden Notenschrift, die bis heute in der Kirchenmusik verwendet wird. Die Gründe für diesen Erfolg sind klar zu erkennen und entsprechen bereits Rousseaus Argumenten für eine relative Notenschrift, die durch weitere Vorteile für die Missionsarbeit erweitert wurde:

- Eine relative Bezeichnung von Tonhöhen innerhalb einer Tonleiter reduziert die Komplexität des Fünfliniensystems und ist für den Gesang vollkommen ausreichend.
- Die Solmisationssilben ermöglichen ein direktes Blattsingen auf Lautsilben und führen zu einer Verinnerlichung der unterschiedlichen Tonabstände zwischen den Tonleitertönen.
- Relative Tonhöhen Symbole in Zahlen- oder Buchstabenform reduzieren den Papierverbrauch und lassen sich auch mit kleinen Buchpressen erstellen und vervielfältigen.
- Durch die Verwendung von Zahlen oder Buchstaben müssen Menschen, die gerade erst alphabetisiert wurden, keine weitere zusätzliche Schriftform erlernen.

Von den Vertretern der europäischen Kunstmusik wurden diese Notenschriften dagegen abgelehnt, weil die Meinung vorherrschte, mit Buchstaben oder Zahlen ließen sich Instrumentalstimmen, besonders von polyphonen Instrumenten, nicht sinnvoll notieren. Letztere Kritik ist mittlerweile durch den Einsatz der Ziffernotation in der chinesischen Instrumentalmusik eindrucksvoll widerlegt.

Eine weitere unerwartete Entwicklung entstand in der postkolonialen Zeit dadurch, dass die Reformbestrebungen für eine relative Notenschrift in der musikalischen Bildung in den europäischen Ländern weitgehend zurückgenommen wurden, wohingegen Tonic Sol-fa in den ehemaligen afrikanischen Kolonien weiterhin als einzige Notenschrift beibehalten wurde. Da hiermit auch der europäische Buchmarkt mit Notationen in Tonic Sol-fa bzw. parallele Drucke in beiden Schriftformen niederging, wurden die postkolonialen Länder auf einmal von der europäischen Musikszene abgekoppelt. Im Post-Apartheid-Staat Südafrika regte sich aus diesem Grund der Vorwurf, bei Tonic Sol-fa hätte es sich um eine Notenschrift mit rassistischen Hintergedanken gehandelt. Die Schwarzen wären implizit für nicht intelligent genug gehalten worden, das Fünfliniensystem zu erlernen, und sollten gezielt von der europäischen Musiknotation ferngehalten werden (Olwage 2004; Stevens 2007). Tatsächlich ist die Rückentwicklung jedoch als ein rein europäisches Phänomen anzusehen, die eher unabsichtlich Auswirkungen auf postkoloniale Staaten hatte. Für Forschende im Bereich der Musiknotationen bieten allerdings gerade die afrikanischen Staaten ein besonderes Feld, da hier über Jahrzehnte hinweg praktisch ausschließlich mit Tonic Sol-fa gearbeitet wurde und sich theoretische Gedanken über Vorzüge und Nachteile der Notenschrift anhand von Erfahrungen nachweisen lassen. Die Ergebnisse belegen hier eindrucksvoll die Leistungsfähigkeit wie auch die Begrenzungen dieser Notenschrift. Dabei spielt allerdings stets auch der lokale Kontext der Musikpraxis eine Rolle, in dem sich Tonic Sol-fa verbreitet hat.

Bedeutung von schriftlichen und mündlichen Musikpraktiken in Kamerun

Der Umgang mit der Tonic Sol-fa Notation in Kamerun beruht wesentlich auf der generellen Musikpraxis, die sich in dem postkolonialen Staat entwickelt hat. Im vorkolonialen Gebiet Kameruns wurden weitgehend Bantu-Tonsprachen gesprochen, so dass der Gesang stets in einem engen Verhältnis mit den Tonhöhen der Vokale und stimmhaften Konsonanten stehen musste, um verständlich zu bleiben. Insofern existierte nur eine heterophone Mehrstimmigkeit und – soweit belegt – vor allem Melodien, die aus wenigen Tönen in einem kleinen Ambitus bestanden (Ittmann und Lipp 1958). Mit der deutschen christlichen Mission ab dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde das westliche diatonische Tonsystem verbreitet, allerdings nur durch Kirchenlieder und durch Missionare, die bis auf Ausnahmen hin keine Noten lesen konnten (Gutbrod und Bärtschi 1912–14). Diese musikalische Praxis inspirierte schon bald die neugetauften Kameruner Christ*innen, mündlich eigene Kirchenlieder nach westlichem Vorbild in ihren Sprachen zu komponieren, wobei allerdings der Verlust des Sprachton-Melodieton-Bezuges anscheinend nicht so gravierend wahrgenommen wurde wie in anderen Gebieten Afrikas (Ittmann und Lipp 1958: 2; Schneider 1960). Eine Notenschrift wurde von den deutschsprachigen Missionaren nie eingeführt, es wurde lediglich aus Textheften gesungen. Die Idee einer Einführung in das Fünfliniensystem auf der Douala-Sprache ist im Entwurfsstadium verblieben (Bärtschi o.J.). Erst mit der Besetzung von Teilen der deutschen Kolonie durch die Briten 1914 und der Ausweisung aller deutschsprachigen Missionare gelangte die von der London Mission Society präferierte Tonic Sol-fa Notation nach Kamerun. Wurde sie zunächst in den englischsprachigen Kolonialschulen unterrichtet, beschränkt sich die Vermittlung in postkolonialer Zeit auf mündliche Überlieferung innerhalb der kirchlichen Chorgemeinschaften. Die deutschsprachigen Missionare, die am Ende der 1920er Jahre in die anglophone Zone Kameruns zurückkehren durften, haben nie diese Notenschrift benutzt, da sie im deutschsprachigen Raum unbekannt war. Bis heute ist Tonic Sol-fa die einzige Notenschrift geblieben, die in der Kirchenmusikpraxis der PCC

verwendet wird, allerdings nur in ihrer schriftlichen Form. Die Gesten für die relativen Tonhöhen und Rhythmen wurden nie in Kamerun eingeführt, da die von der englischsprachigen Mission ausgebildeten musikalischen Vermittler fehlten.

Das westliche Musiksystem hat allerdings seit der kolonialen Zeit die gesamte Musikkultur nachhaltig verändert. In den christlichen Kirchen sind heute nur diatonische Dur-Melodien zu hören, die von den Sopranen gesungen und von den Altstimmen im Terz- und von den Tenorstimmen im Sextabstand harmonisiert werden. Die Bassstimmen ergänzen in einer formelhaften Art die Grund- und Akkordtöne der Tonika, Subdominante und Dominante dazu. Diese teilweise Übernahme des westlichen Musiksystems wird von afrikanischen Musikethnologen wie Kofi Agawu als Zeichen eines kolonialen gewalttätigen Eingriffs in die westafrikanischen Musikkulturen betrachtet (Agawu 2016). Der Effekt sind allerdings in sich funktionierende mündliche, mehrstimmige Musikpraktiken. Da innerhalb der Kirchen bereits in der Sunday School (im Kindergottesdienst) kurze Kehrverse auf diese Weise eingeübt werden und fast jedes Gemeindemitglied in einem Chor mitsingt, sind Jugendliche bereits in der Lage, zu jeder Melodie mündlich diese möglichen Begleitstimmen auszuführen. Dabei dienen eine Reihe von Gesten und Körperbewegungen den Dirigent*innen dazu, die Textinhalte der Lieder begleitend in Erinnerung zu rufen (Riva 2018). Ein weiteres Kriterium der Kameruner Musikkulturen stellt die Tatsache dar, dass die Akzeptanz der Intervallintonation relativ breit ist, besonders bei der großen Terz, der Quinte und der Septime. Das Konzept einer reinen, wohltemperierten Stimmung existiert in dieser Weise nicht und wird auch von den Singenden weder erkannt noch als positiv hervorgehoben. Da besonders erfahrene Sänger*innen in dieser Musikpraxis die Schwächeren mündlich während des Singens anleiten, führt dieser Musikstil unweigerlich dazu, dass die geübten Sänger*innen immer laut singen, während die ungeübten leiser mitsingen. Dynamik- und Lautstärkenunterschiede sind für diese Chöre nur in Ausnahmefällen musikalische Ausdrucks-kategorien.

Diese mündlichen Techniken und musikalischen Fertigkeiten treten nun in ein Verhältnis mit der Tonic Sol-fa Notation, das sich von europäischen pädagogischen Kontexten grundlegend unterscheidet. Es geht in Kamerun nicht darum, das Singen anhand von Noten zu vermitteln, sondern unbekannte Musikstücke präskriptiv über Noten kennenzulernen. Seltener wird versucht, deskriptiv eine schriftliche Fassung für die Lieder zu finden, die bereits im mündlichen Gebrauch sind.

Tonic Sol-fa Singen im Kirchenmusik-Workshop

Der zweiwöchige Workshop fand im Juli 2010 in der Stadt Bafut im Nordwesten der anglophonen Zone von Kamerun auf einem Schulcampus statt, der aufgrund der Sommerferien zum Unterricht und zur Unterbringung der Teilnehmer*innen zur Verfügung stand. Eine süddeutsche Gemeinde unterstützte die Veranstaltung seit einigen Jahren mit 1.000 Euro, die weitgehend in die Versorgung und das Unterrichtsmaterial investiert wurden. Die Teilnehmer*innen mussten neben den Reisekosten eine Kursgebühr von 20.000 CFA (ca. 30,- Euro) bezahlen, was vielen nur möglich war, wenn sie von ihren Familien oder Chorgemeinschaften unterstützt wurden. Die drei Lehrkräfte aus der Schweiz und Deutschland reisten auf eigene Kosten an und arbeiteten ehrenamtlich, die fünf Kameruner Lehrer erhielten eine knapp bemessene Aufwandsentschädigung (Riva 2012).

Der Unterricht bestand tagsüber aus musiktheoretischen Kursen in sechs unterschiedlichen Niveaus, aus praktischem Klavier- bzw. Keyboardunterricht in drei unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, aus einzelnen Vorträgen und Konzerten der europäischen Lehrer*innen sowie aus gemeinsamer Chorpraxis in kleinen Ensembles. Da es sich bei den Teilnehmer*innen zumeist um Chorleiter*innen und hochmotivierte Musiker*innen handelte, organisierten sich diese nebenbei noch selbstständig in weiteren Gesangs- und Instrumentalgruppen. Mit einer täglichen halbstündigen Morgenandacht vor dem Frühstück um sieben Uhr begann der Tag, der für viele mit Musikproben erst gegen 22 Uhr endete. Am Ende jeder Woche gab es einen musiktheoretischen Test, ein

Konzert im Kreis der Teilnehmer*innen sowie einen Gastauftritt von den einzelnen Chorensembles in den Gottesdiensten benachbarter Gemeinden. Die zweite Woche endete mit einem internen Chorwettbewerb, bei dem fünf Ensembles jeweils ein vorgegebenes europäisches und ein afrikanisches Chorstück aufführen mussten.

Als Lehrkraft, die ihre musikalische Ausbildung seit der Kindheit in Deutschland erhalten hat, fühlte ich mich innerhalb des Workshops in vielen Bereichen verunsichert. Ich war für die Klasse mit dem höchsten musiktheoretischen Level zuständig, die aus etwa zehn Personen bestand. Es fiel mir aber bis zum Ende schwer, den Wissensstand meiner Schüler*innen genau einzuschätzen. Sie konnten zwar problemlos zu jeder Melodie sofort in parallelen Terzen und Sexten singen, waren aber nicht in der Lage, dies in einer Notenschrift niederzuschreiben. Sie hatten ein gutes Gespür für konsonante Zusammenklänge, konnten aber vom Hören am Keyboard Intervalle oder deren Umkehrungen nicht auseinanderhalten. Während sie zu ihren verschiedenen mündlichen Kehrversonen im Gottesdienst komplexe Klatschrhythmen und Körperbewegungen ausführten, waren sie kaum in der Lage, einfache Rhythmusdikate zu notieren. Zwar waren sie sicher im Schreiben der Tonic Sol-fa Notenschrift, hatten aber erhebliche Probleme damit, die Melodien ins Fünfliniensystem zu übertragen, weil sie dessen Symbolik für hohe und tiefe bzw. kurze und lange Notenwerte nicht ohne Weiteres verstanden. Bei jedem für mich aufeinander aufbauenden Lernschritt im Unterricht konnte ich mir nie sicher sein, ob die Schüler*innen dies leicht bewältigen oder überhaupt nicht verstehen würden. Gerade bei den musikalischen Phänomenen, von denen ich wusste, dass sie sie praktisch beherrschten, musste ich davon ausgehen, dass sie dies theoretisch bislang nicht reflektiert hatten. Anhand von einzelnen Situationen möchte ich zeigen, welche Erfahrungen mit der Tonic Sol-fa Notation in der kameruner Kirchenmusikpraxis ich während des Workshops machen konnte.

Zum gegenseitigen Kennenlernen und in der Vorbereitung der offiziellen Eröffnung des Workshops mit einigen lokalen Pfarrern wurde am ersten Tag ein vierstimmiges Chorstück aus Tonic Sol-fa Notationen

ingeübt, das allen Teilnehmer*innen unbekannt war. Dazu setzten sich die einzelnen Stimmlagen in den vier Ecken des Saales zusammen und bestimmten aus ihrer Mitte heraus eine Person, die die Stimmprobe leitete. Die sang, nachdem sie einen relativen Grundton auf *doh* angestimmt hatte, den anderen aus den Tonic Sol-fa Noten ihre Melodie vor, die diese auf den Tonsilben sofort nachsangen. Nach wenigen Wiederholungen sprang ein Teil der Sänger*innen bereits in den Gesangstext, während die anderen weiterhin die Melodie etwas leiser auf den Tonsilben sangen, bis sie sie verinnerlicht hatten. Dass die drei anderen Stimmen mit jeweils etwa 25 Sänger*innen parallel dazu im Raum in einem anderen Tempo ihre eigenen Stimmen in einem deutlichen *forte* einübten, schien niemand zu stören. Innerhalb kürzester Zeit war das Chorstück soweit eingeübt, dass eine erste vierstimmige Probe stattfinden konnte. Der bereits von Curwen beabsichtigte schnelle Fortschritt beim Blattsingen aus Tonic Sol-fa Noten wurde bei dieser Probe eindrucksvoll unter Beweis gestellt.

Beispiel 1: Videoausschnitte aus der ersten gemeinsamen Chorprobe mit Singen der Solmisationssilben und Gesangstexten

Bei einer Gesangsübung, die ich in den folgenden Tagen mit einer kleinen Gruppe von Teilnehmer*innen durchführen konnte, verlief es anders. Ich hatte mir überlegt, ihnen den kurzen „Veni Creator“-Kanon aus den Gesängen von Taizé zu vermitteln, der in Moll steht. Die Noten dazu hatte ich ihnen als Tonic Sol-fa mit den entsprechenden Halbtonänderungen im Verhältnis zur Dur-Tonart an die Tafel geschrieben. Dies stellte für die Sänger*innen eine unerwartete Herausforderung dar, da ihnen unbekannt war, dass sich in Tonic Sol-fa auch andere Tongeschlechter als Dur abbilden ließen und sie zudem sich außerstande sahen, andere Intervallabstände zu singen, als sie gewohnt waren. Erst als ich den Kanon mit Grundton auf *lah*, in a-Moll, notierte, konnten sie die Melodie mit den richtigen Halbtonschritten singen.

*Beispiel 2: Audioaufnahme des gemeinsamen Singens des Kanons „Veni creator“ in Moll mit einem kleinen Ensemble auf Solmisationssilben, lateinischen Text und variiertem englischen Text der Teilnehmer*innen*

Dieses Problem wiederholte sich bei einem Konzert am Wochenende, wo eine Teilnehmerin ein englisches Kirchenlied mit Keyboardbegleitung vorsang. Während der Klavierpart den vorgeschriebenen Wechseln zwischen Dur- und Mollharmonien folgte, sang die junge Frau konstant in Dur dazu, ohne dass dies von irgendeinem Zuhörenden bemängelt wurde. Ich fragte mich, ob die Anwesenden überhaupt die Reibungen wahrnehmen konnten oder sich aufgrund ihrer recht großen Toleranz für Intervallabstände das Lied einfach zurecht hörten.

Beispiel 3: Audioaufnahme eines englischen Kirchenlieds mit Dur-Moll-Harmoniewechseln für Solo und Begleitung

Für mich zeigte sich bei diesen Gelegenheiten, dass das implizite Kameruner Musiksystem so fest an den Tonsilbensymbolen und den entsprechenden Tonabständen ausgerichtet war, dass sie keine Möglichkeit besaßen, musikalisch außerhalb davon zu denken. Der Spielraum in der graphischen Darstellung sowie die Möglichkeit verschiedener Vorzeichen machen das Fünfliniensystem zwar komplexer, ermöglichen aber auch eine gewisse Beweglichkeit innerhalb eines Tonraumes.

Eine weitere Herausforderung stellte sich mir beim Kanonsingen – eine Gesangsform, die in Kamerun unbekannt ist – dadurch, dass die Sänger*innen anfangs nicht bereit waren, unisono zu singen und nicht gleich in konsonante Paralleltöne zu fallen. Es wirkte auf sie wie ein ungewohnter Zwang, beim „Magnificat“-Kanon aus den Gesängen von Tazé genau der Melodiestimme zu folgen, die ich ihnen in Tonic Solfa notiert hatte. Erst die Ermahnung eines Kameruner Lehrers bewirkte, dass sie nicht länger mehrstimmig sangen.

*Beispiel 4: Ausschnitte von der Probe des „Magnificat“ Kanons mit allen Teilnehmer*innen*

Die Kameruner Musikkultur war für mich ein Beweis dafür, dass die in der europäischen Musikgeschichtsschreibung oft vertretene Narration der musikalischen Entwicklung vom einstimmigen zum mehrstimmigen Singen keineswegs den Tatsachen entsprechen muss. Es kann auch Musikkulturen geben, in denen das Gegenteil die Herausforderung darstellt. Gleichzeitig bedeutete dieser Umgang mit meinem Lied aber auch, dass die Sol-fa Notationen in den Augen der Sänger*innen nie mehr als ein Vermittlungsmittel oder eine Gedankenstütze darstellte, an die sie sich aufgrund der starken mündlichen Musikpraxis keineswegs gebunden fühlten.

Während der zwei Wochen beobachtete ich auch die verschiedenen kleineren Chorensembles bei ihren Vorbereitungen für den abschließenden Wettbewerb. Die europäischen Stücke, die ihnen von den Kameruner Workshop-Leitern jeweils zugeteilt worden waren, besaßen teilweise einen Klavierpart im Fünfliniensystem. Die Schweizer Klavierlehrerinnen erklärten sich bereit, die Gruppen während der Proben zu unterstützen, um ihnen eine harmonische Stütze zu geben. Das Begleiten stellte sich allerdings keineswegs als Hilfe heraus. Die Ensembles wünschten sich, die Lieder in einer anderen Tonart zu singen, die, wie sie wussten, sehr leicht durch Umstimmen der Keyboards erreicht werden konnte. Dass die Schweizer Pianistinnen weder gewohnt noch bereit dazu waren, Kompositionen zu transponieren oder mit transponierter Tastatur zu spielen, überraschte sie sehr. Eine Musikkultur, deren gesamte Gesangspraxis auf relativen Tonverhältnissen beruht, entwickelt zunächst kein Verständnis für die Ausdruckskraft bestimmter absoluter Tonarten, für ein absolutes Gehör oder für eine feste Verbindung von Spieltechniken und absoluten Tonhöhen.

Die größte Herausforderung stellte sich den Sänger*innen, wenn ihr europäisches Stück modulierende Passagen beinhaltete. Die Neudefinition eines relativen Grundtons innerhalb eines Stückes erzeugt bereits in

Curwens Notationssystem ein komplexes Geschehen von Übergängen mit doppelter Notenbezeichnung. Musiker*innen, die in den westafrikanischen Musikkulturen aufgewachsen sind, besitzen zumeist keine Vorstellung von dieser Technik, die sich nur in einem wohltemperierten Musiksystem realisieren lässt. Bis in die Aufführung des Werkes während des Wettbewerbes führte das dazu, dass oft in den Takten der Modulation, die Intonation der Ensembles verloren ging und erst nach ein paar Takten wiederhergestellt werden konnte.

Beispiel 5: Ausschnitte aus Probe und Aufführung eines europäischen Chorstückes mit modulierenden Abschnitten

Die Tonic Sol-fa Methode, die sich mit den Tonsilben an einer Dur-Tonleiter orientiert, ermöglicht den Kameruner Musiker*innen hier kaum, sich mit dem europäischen Musiksystem und seinen Möglichkeiten intensiver auseinanderzusetzen.

Als ich an einem Abend eine gemeinsame Chorprobe besuchte, wurde ich spontan aufgefordert, ein Chorstück als Dirigent anzuleiten. Ich hatte vorab schon bemerkt, dass die Chorleiter neben Einsatzgesten vorwiegend rhythmische und nicht metrische Gesten ausführten. Beim Einüben von Liedern zeigten sie zudem die Höhe der Melodien durch Heben oder Absenken ihrer Handflächen an. Ich dachte mir, ich könnte die Teilnehmer*innen mit dem europäischen Dirigierstil konfrontieren, indem ich ihnen ein kurzes Lied mündlich mithilfe meiner Hände vermittelte. Das löste allergrößte Heiterkeit aus. Ich hatte selbstverständlich eine unbekannte Melodie visualisiert, in dem ich mit einer Hand den Melodieverlauf vor mir in einer Wellenbewegung in die Luft gezeichnet hatte. Diese Technik beruht darauf, dass man in Analogie zu der graphischen Musiknotation einen Graphen mit der Hand visualisiert. Für Menschen, die mit einer Buchstabennotation aufgewachsen sind und das Fünfliniensystem nicht kennen, erscheint die graphische Symbolisierung einer Melodie allerdings vollkommen sinnlos.

Ebenso wurde ich belächelt, als ich dann noch versuchte, ihnen einen leichten Auftakt im Vergleich zu einer betonten schweren Taktzeit zu vermitteln. Die westafrikanischen Musikkulturen, die nur ein Pulsationsmetrum und verschiedene rhythmische, sogenannte Timeline Pattern kennen, unterscheiden nur nach kurzen und langen Abständen zwischen Tönen. Die Tonic Sol-fa Notation, in der Notenwerte durchweg durch das gleiche Symbol notiert werden und bei der anhand der Note selbst ihre Länge nicht erkennbar ist, verläuft ganz in Analogie zu dieser Vorstellung. Das ermöglicht zunächst nicht, ein schwer-leicht Metrum im Notentext zu erkennen und dann umzusetzen. An dieser Stelle gibt das Fünfliniensystem mit seinen verschiedenen Möglichkeiten der Notenslängen und erweiterten graphischen Zeichen wie Bindebögen deutlichere Hinweise auf die westliche, metrische Wahrnehmung der Musik.

Während des Chorwettbewerbes wurde schließlich noch ein anderer musikpraktischer Unterschied deutlich, der sich bei allen Ensembles bei der Ausführung des europäischen und des afrikanischen Liedes zeigte. In beiden Fällen handelte es sich um Stücke, die den Ensembles unbekannt gewesen waren. Das europäische Lied wurde allerdings durchgehend aus den Noten, relativ steif und ohne Körperbewegungen gesungen, wohingegen die Sänger*innen die afrikanischen mehrstimmigen Liedsätze bereits auswendig gelernt hatten und sich rhythmisch mit ihrem gesamten Körper dazu bewegten. Falls nötig, wies bei diesen Stücken die dirigierende Person ihr Ensemble mit Handgesten zu Einsätzen und Formteilwechseln an oder verdeutlichte den Inhalt der Liedtexte parallel zum Singen. In allen Fällen war zu erkennen, dass die Sänger*innen sich in dieser Musikpraxis viel freier und wohler fühlten. Das Singen aus Tonic Sol-fa Noten stellte also bis zum Schluss des Workshops eine Herausforderung für die Teilnehmer*innen dar, auch wenn gerade das Lernen vom Notenschreiben und -lesen mit einer der Hauptmotivationen war, den Kurs zu besuchen.

Beispiel 6: Ausschnitte aus der Aufführung des europäischen und afrikanischen Liedes eines Ensembles während des Chorwettbewerbes

Ausblick

Die Herausforderung bei der Bewertung meiner Erfahrungen und Beobachtungen des Umgangs mit Tonic Sol-fa Notationen während des Kirchenmusik-Workshops in Kamerun besteht darin, die Erkenntnisse nicht mit der westlichen Musikkultur zu vergleichen. Dies würde unweigerlich dazu führen aufzuzählen, was die Teilnehmer*innen an westlichen Maßstäben gemessen alles nicht vermochten. Dagegen ist viel wichtiger zu erkennen, wozu den Kirchenmusiker*innen diese Notationsform nützt und wie sie sie innerhalb ihrer verschiedenen musikalischen Praktiken verwenden.

Zunächst lässt sich erkennen, dass Tonic Sol-fa Notationen nur für die Kameruner Gemeindeglieder in Betracht kommen, die eine Schulbildung erhalten haben, die ihnen ermöglicht, Musik überhaupt schriftlich zu erfassen. Bei einer landesweiten Analphabetenrate von etwa 30 Prozent, wobei sie bei den Frauen besonders in ländlichen Gegenden bei bis zu 60 Prozent liegen kann, bedeutet dies, dass selbst Curwens reformpädagogische Notenschrift in der Kameruner Umgebung bereits wieder nur einer gesellschaftlichen Elite vorbehalten ist. Dies erklärt ein Stück weit das besondere Interesse von Chorleiter*innen der English Choirs an den Musikworkshops, da diese den Unterricht in westlicher Musik als Abgrenzung von in Landessprachen singenden, weniger gebildeten Chorsänger*innen in ihren Gemeinden ansehen und sich damit bewusst nach Europa hin öffnen wollen. Bedauerlich ist, dass sich Tonic Sol-fa in Kamerun allein in der schriftlichen Fassung verbreitet hat. Die vielfältigen Gesten für Tonhöhen und Rhythmen, mit denen Curwen gedachte, einen rein mündlichen Unterricht bei Kindern und Analphabeten zu ermöglichen, wurden nicht in den Kulturtransfer mit hineingenommen. Kaum vorzustellen, was aus der Notationstechnik sich in einer Umgebung hätte entwickeln können, in der Gesten und Körperbewegungen so selbstverständlich zu vielen musikalischen Praktiken gehören.

Ganz offensichtlich hilft diese vereinfachte relative Notationsform mit ihren wenigen Symbolen im Gesang dabei, sehr schnell und effektiv Stücke einzüben. Die bereits in der Kameruner Kirchenmusikpraxis verbreiteten mündlichen Gesangstechniken führen dabei dazu, dass Tonic Sol-fa nur als Gedankenstütze beim Erlernen und Wiederholen von Liedern eingesetzt wird. Die Notenschrift dient in erster Linie als Verschriftlichung von linearen Melodieverläufen, ohne dass dadurch ein Bewusstsein für vertikale Zusammenklänge, für Intonation oder Dynamik erzeugt wird. Sind Chöre vor die Aufgabe gestellt, in anderen Tongeschlechtern oder ungewohnte Modulationen zu singen, wird dies von ihnen bislang als Störung ihres wohlvertrauten musikalischen Systems wahrgenommen. Die Reaktion darauf ist entweder Ignoranz, der Wunsch nach Anpassung der westlichen Musik an die lokalen Gepflogenheiten oder eine auf Widerständen beruhende Anpassung an westliche Musiktechniken. Hier zeigt sich, dass die Kameruner Kirchenmusik in ihrer augenblicklichen Form eigentlich alle notwendigen Funktionen für die Gemeindemitglieder erfüllt und keineswegs auf der Suche nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten ist.

Tonic Sol-fa ist darüber hinaus in Kamerun, abgesehen von Ausnahmen wie den Noten von Elias Ebong Ngole, nie zu einem präskriptiven Werkzeug zum Komponieren oder zur Transkription mündlicher Gesänge benutzt worden. Vorkoloniale Musikpraktiken wurden nicht von Kameruner*innen notiert und neue Melodien, Zusammenklänge oder Kompositionstechniken sind kaum über die Schriftlichkeit explorativ entwickelt worden.

Nachträglich betrachtet könnte ich den Kameruner Aussagen in gewisser Weise sogar zustimmen, dass „jeder singen kann“ und gerade durch das Aufwachsen im sozialen Kontext von Kirchgemeinden auch die mündlichen Techniken zum mehrstimmigen gemeinsamen Singen erlernt, ohne dass es ein Schulfach dazu benötigt. Persönlich würde ich sogar behaupten, dass die Kameruner Musikkultur über die Verwendung von Tonic Sol-fa als Gedankenstütze hinaus keine Musiknotation für irgendeine Art von Kirchenmusik benötigt. Vielleicht ist das auch ein

Grund, warum ich in den folgenden Jahren trotz mehrfacher Einladungen nicht mehr zu diesen Workshops gefahren bin. Gerne hätte ich meine Erfahrungen durch eine Exkursion mit Studierenden der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover 2017 noch einmal überprüft. Dies ließ sich aufgrund der unsicheren politischen Lage in der anglophonen Region zu dem Zeitpunkt leider nicht mehr realisieren, da ein Streik von Rechtsanwält*innen und Lehrer*innen um sprachliche Selbstbehauptung das öffentliche Leben weithin zum Erliegen gebracht hatte. Mittlerweile hat sich die Lage zu einem bürgerkriegsähnlichen Unabhängigkeitskampf entwickelt, so dass auch die Kirchenmusik-Workshops nur noch in sehr begrenztem Umfang stattfinden können und der Fortgang der Musikausbildung im europäischen Stil kaum noch möglich ist.

Literatur

- Agawu, Kofi (2016): *Tonality as a colonizing force in Africa*, in: *Audible Empire. Music, Global Politics, Critique*, hrsg. von Ronald Radano und Tejumola Olaniyan, Durham: Duke University Press, S. 334-355.
- Alge, Barbara/ Krämer, Oliver (Hg.) (2013): *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs*, Augsburg: Wißner.
- Bärtschi, Friedrich. (o.J): *Jokwele la Elongi* (Einführung in die westliche Musiktheorie), Kamerun: handschriftlicher Entwurf (Archiv der mission 21, Basel).
- Curwen, John Spencer (1875): *The Teacher's Manual of The Tonic Sol-fa Method*, London: J. Curwen & Sons.
- Debrunner, Ruedi (2011): *Süssland: eine afrikanisch-europäische Komposition*. Zürich: Edition 8.
- Doğantan-Dack, Mine (Hg.) (2016): *Artistic Practice as Research in Music. Theory, Criticism, Practice*, London: Routledge.

- Green, Lucy (Hg.) (2011): *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures*, Bloomington: Indiana University Press.
- Gutbrod, Johannes und Friedrich Bärtschi (1912–14): *Myenge ma Ngoso*, „Solo-Lieder“ in der Dualsprache. Kamerun: handschriftliches Exemplar (Archiv der mission 21, Basel).
- Ittmann, Johannes (Text)/ Lipp, Karl (Notenbeispiele) (1958): „Lieder aus dem Kameruner Waldland“, in: *Afrika und Übersee, Sprachen und Kulturen*, Band XLII, S. 1-16, 69-80.
- Kippen, James (²2008): *Working with the Masters*, in: *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, hrsg. von Gregory Barz und Timothy Cooley. New York: Oxford University Press, S. 125-140.
- Krüger, Simone (2009): *Experiencing Ethnomusicology. Teaching and Learning in European Universities*, Farnham: Ashgate.
- McGuire, Charles Edward (2009): *Music and Victorian Philanthropy. The Tonic Sol-fa Movement*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nettl, Bruno (2006): *How do you get to Carnegie Hall? Teaching and Learning*, in: *The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts*, von Bruno Nettl. Urbana: University of Illinois Press, S. 388-403.
- Olwege, Grant (2004): *Music and (Post)Colonialism. The Dialectics of Choral Culture on a South African Frontier*, Grahamstown: Rhodes University.
- Rainbow, Bernarr (1967): *The Land without Music. Musical Education in England 1800–1860 and Its Continental Antecedents*. London: Novello.
- Rainbow, Bernarr (1980): *John Curwen. A Short Critical Biography*. Borough Green: Novello.
- Rice, Timothy (Hg.) (2011): *Ethnomusicological Encounters with Music and Musicians. Essays in Honor of Robert Garfias*, Surrey: Ashgate.
- Riva, Nepomuk (2012): *nmz media: Wir wollen eure Lieder singen! – Ein Kirchenmusik-Workshop im Kameruner Grasland*. URL <https://www.nmz.de/media/video/wir-wollen-eure-lieder-singen-ein->

- kirchenmusik-workshop-im-kameruner-grasland (Letzter Zugriff am 12.10.2020)
- Riva, Nepomuk (2014): Handschrift und Körpernotation. Schriftliche und mündliche Überlieferungen Kameruner Kirchenmusik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1742/1995): Projet concernant de nouveaux signes pour la musique, in: Œuvres complètes, Band V von Jean-Jacques Rousseau. Paris: Gallimard, S. 127-154.
- Schneider, Marius (1960): Lieder der Duala, in: Deutsches Jahrbuch der Musikwissenschaft für 1959, S. 93-113.
- Solís, Ted (Hg.) (2004): Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles. Berkeley: University of California Press.
- Stevens, Robin S. (2007): Tonic Sol-fa: An Exogenous Aspect of South-African Music Identity, in: Music and Identity: Transformation and Negotiation, hrsg. von Eric Akrofi, Maria Smit und Stig-Magnus Thorsén, Stellenbosch: AFRICAN SUN MeDIA, S. 37-52.
- Zhang, Zuozhi (1997): Geschichte, Anwendung und Sinn der chinesischen Ziffernotation. Eine musikwissenschaftliche und -pädagogische Studie. Aachen: Shaker.

Laura Krämer

„Fa mi, et mi fa est tota musica“

Mi und fa als funktionale Leiterstufen für die Orientierung im Tonsystem und die harmonische Analyse

Der Artikel legt Funktion und Bedeutung der Leiterstufen mi und fa epochenübergreifend dar und schlägt ihre Nutzung zur vereinfachten Analyse tonaler Harmonik im pädagogischen Kontext vor.

In der Hexachord-Solmisation kennzeichnen mi und fa das einzige Halbtonintervall und dienen so zur Orientierung im Tonsystem sowie zur Vermeidung des verbotenen „mi contra fa“, also verminderter und übermäßiger Intervalle. Semantisch sind sie Antagonisten als Grundtöne der klagenden phrygischen Tonart auf mi und der fröhlichen lydischen Tonart auf fa. Zugleich weisen sie in gegengesetzte Richtungen einer auf- bzw. abwärts gedachten Quintenreihe, stehen für Hoch- bzw. Tiefalteration und in diesem Zusammenhang auch für Dur(terz) und Moll(terz). Als Basstöne lassen sich mi und fa mit bestimmten Akkordtypen bzw. Harmonien in Zusammenhang bringen, wie es in verschiedenen Generalbasslehren dargelegt wird. In Notentexten können mi- und fa-Stufen leicht erkannt werden und auf der Basis ihrer dargelegten harmonischen, strukturellen und semantischen Bedeutung zur Erarbeitung musikanalytischer Hypothesen im heutigen Klassenzimmer dienen.

Mit mi und fa muss es eine besondere Bewandnis haben, denn sie liegen unserem gesamten Leben zugrunde, zumindest, wenn man dem Astronomen Johannes Kepler glauben möchte. Er errechnete, um das Geheimnis der kosmischen Harmonie zu lüften, die Schwingungen der Planeten. Die Erde klingt demnach auf g und as, im Halbtonintervall, das mit mi und fa solmisiert wird – nicht unbedingt eine Reklame für die Unterkunft:

„Tellus canit MI FA MI ut vel ex syllaba conjicias, in hoc nostro domicilio MISeriam et FAMem obtinere.“ („Die Erde singt MI FA MI, sodass du schon aus der Silbe schließen kannst, dass in diesem unserem Zuhause Elend und Hunger walten.“¹) (Kepler 1619, S. 207).



Abb. 1: Johannes Kepler, Harmonices Mundi 1619, S. 207

Höchst bedeutsam und ein wenig gefährlich scheinen diese Silben zu sein, aber wodurch erlangen sie diese Sonderstellung und was lässt sich damit anfangen?

Die Solmisation entstand im 11. Jahrhundert, um Chorschülern eine Orientierung im Tonsystem zu ermöglichen. Sechs Silben bezeichneten eine Tonleiter mit einem Halbtonschritt in der Mitte, das Hexachord. Jede Silbe lokalisiert ihren Ton unzweideutig im Verhältnis zum Halbtonschritt *mi-fa*. Der Halbtonschritt selbst wird damit zum Polarstern, zum zentralen Orientierungspunkt des Systems.

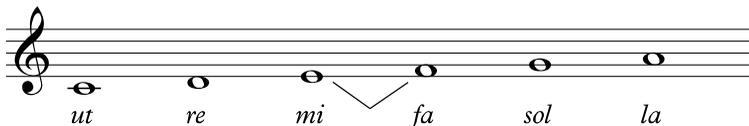


Abb. 2: Hexachord

¹ Mein Dank für die Übersetzung geht an Fabian Krämer.

Um die vollständige Diatonik zu erschließen, wird das Hexachord verschoben. Der Halbtonschritt *h-c* ist wieder *mi-fa*, das *ut* verschiebt sich also auf den Ton *g*. Da in der Alten Musik der Ton über *a* als Doppelstufe in den Versionen *h* (*b durum*) und *b* (*b molle*) vertreten war, ist noch ein dritter Ort für *mi-fa* möglich, nämlich *a-b*. Dafür verschiebt sich das *ut* auf den Ton *f*. Die drei Hexachorde auf *c*, *g* und *f* heißen „naturale“, „durum“ und „molle“, da das Hexachord auf *g* mit dem Ton *h-mi* das sogenannte „harte *b*“ bzw. „*b durum*“ und das Hexachord auf *f* mit dem Ton *b-fa* das „weiche *b*“ bzw. „*b molle*“ enthält. So sind die *mi*- und *fa*-Stufen titelgebend für die verschiedenen Hexachorde. Beim Hexachord-Solmisieren eines Notentextes sind die *mi*- und *fa*-Stufen nicht nur als Halbtonschritte eine Orientierungshilfe, sondern auch, weil zugehörige Töne weniger Deutungsmöglichkeiten haben als andere. So kann ein *b* nur ein *fa* und ein *h* nur ein *mi* sein. Die Töne *e* und *f* lassen außer *mi* und *fa* nur noch je eine weitere Deutung zu, nämlich *e-la* im Hexachordum durum und *f-ut* im Hexachordum molle. Alle anderen Töne haben drei mögliche Silben, da sie in allen drei Hexachorden vorkommen. Die Ein- oder Mehrdeutigkeit der Silbenbestimmung hängt zusammen mit der sogenannten „zyklischen Höhe“² der Töne. Tonvorräte der abendländischen Kompositionsgeschichte, und nicht nur sie, lassen sich als Quintenreihe oder Quintenturm darstellen. Eine Pentatonik generiert sich aus fünf, ein Hexachord aus sechs, eine Diatonik aus sieben und eine vollständige Chromatik aus zwölf Tönen einer Quintenreihe.

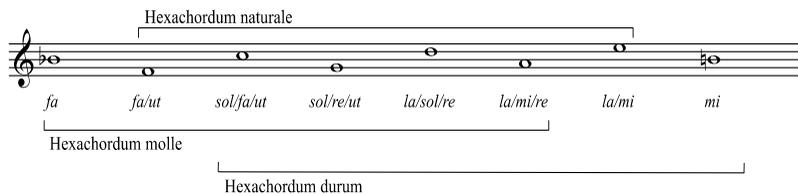


Abb. 3: Drei-Hexachord-System als Quintenreihe

² „Zyklisch“ im Sinne von „Quintenzirkel“.

Obwohl im Sinne der besseren Darstellbarkeit ein Zickzack von Quinte-aufwärts und Quarte-abwärts notiert wird, geht es vom Konzept her immer nur aufwärts; so verbindet sich mit der Quintenreihe eine Konnotation von Höhe und Tiefe. *Fa* und *mi* bilden das untere und das obere Extrem jedes als Quintenturm dargestellten Hexachords. Mit dem *mi* des Hexachordum durum ist der zyklisch höchste Punkt dieses Tonsystems erreicht, das *fa* des Hexachordum molle bildet den Tiefpunkt.

Weitere Bedeutungsfelder auf dieser Hoch-Tief-Achse sind Hart/Scharf–Weich und Hell–Dunkel. Der eigene Charakter der Solmisationssilben ist Gegenstand buchstäblich Jahrhunderte währender Diskussionen, die eine eigenständige Darstellung verdienen. Die Hoch-Tief-Achse des Quintenturms spielt hierbei eine Rolle und kann dazu beitragen, die Aufwärts-Tendenz von *mi* (und *si/ti*) und die Abwärts-Tendenz von *fa* zu erklären. Hier sei zur Illustration noch die Anweisung von Martin Agricola (1533) gegeben, der jeweils zwei im Quintenturm benachbarte Silben („Stimmen“ als Übersetzung der lateinischen „voces“, der üblichen Bezeichnung für Solmisationssilben) zu einer Kategorie zusammenfasst.

„Aus den obgemelten sechs stimmen / werden zwo **b**molles genannt / als / ut und fa / denn sie werden gar fein linde / sanfft / lieblich und weich gesungen. Sie sind auch einerley natur und eigenschafft / darumb / wo eine gesungen wird / do mag auch die andere gesungen werden.

Re und sol werden mittelmessige odder natürliche stimmen genennet / drum das sie einen mittelmessigen laut von sich geben / Nicht zu gar linde odder zu scharff.

Mi und la heissen **b**durales / das ist / scharffe und harte syllaben / den sie sollen und müssen menlicher und dapfferer gesungen werden denn die **b**molles und naturales.“ (Agricola 1533, ohne Seitenzahl).

Ein interessantes Detail an diesem Zitat ist, dass die Zuschreibungen „*b* molles“ und „*b* durales“ sich vom Kontext der Töne *b* und *h* sowie den davon abstammenden Alterationszeichen *b*, *#* und *♯* lösen und offenbar allgemein für die Aufwärts- bzw. Abwärtsrichtung in der Quintenreihe stehen.

Mi und *fa* sind einander einerseits als Halbtonschritt in ihrer linearen Höhe so nah, wie sie sein können, bilden aber andererseits als Extrempunkte der Quintenreihe charakterlich den größtmöglichen Gegensatz.

Mit der beginnenden Etablierung der Dur-Moll-Tonalität im 17. Jahrhundert wurde die Gültigkeit und Nützlichkeit der Solmisation mehr und mehr hinterfragt, da sie in ihrer Drei-Hexachord-Organisation Ausdruck der modalen Tonalität war. Das neue Tonartengefüge beruhte auf einer Dur- und einer Molltonleiter, die jeweils zwölfmal transponiert werden konnte, so dass von 24 Tonarten die Rede war, im Gegensatz zu den, je nach Zählweise, acht bis zwölf Modi der Alten Musik mit sehr begrenzten Transpositionsmöglichkeiten. Die ionische bzw. Durtonleiter wurde zur wichtigsten Orientierungsgrundlage, der Benennungssysteme und pädagogische Methoden gerecht werden mussten. Um die Silben in die neue Zeit hinüberzuretten, gab es mehrere Ideen, die heute Bekannteste davon, mit einer siebten Silbe *si* bzw. *ti* die diatonische Skala zu vervollständigen. Mit einem zweiten Halbtonschritt *ti/si-do/ut* geht allerdings die exklusive Kopplung von Halbtonschritt und *mi-fa*, also ein zentraler Wesenszug der ursprünglichen Solmisation verloren. Eine andere Idee war, die Tonleiter in zwei gleich strukturierte Viertonschnitte (Tetrachorde) von *fa* bis *ut* zu teilen. Damit bleiben beide Halbtonschritte als *fa-mi* erhalten.

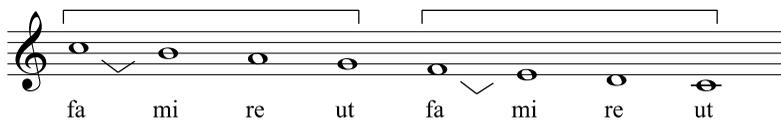


Abb. 4: Durtonleiter aus zwei analogen Tetrachorden *fa-ut*

So schlägt es etwa Johann Joseph Fux, einer der bedeutendsten Musiktheorie-Lehrenden des 18. Jahrhunderts, in seinem Diskussionsbeitrag in Johann Matthesons *Critica musica* zum Pro und Kontra der „Arethinschen“ (von Guido von Arezzo stammenden) Silben vor:

„Weme der Numerus senarius [die Sechszahl] zu wider ist der setze zwey Tetrachorda nach einander, so wird er ein ganze Oktav auß-machen, e.g:

c	d	e	f	g	a	h	c
ut,	re,	mi,	fa,	ut,	re,	mi,	fa“

(Fux in Mattheson 1725, S. 186)

Im selben Kontext macht sich auch Christian Ritter, im Laufe seines Lebens u. a. königlicher Kapellmeister in Schweden und Sachsen, für *fa* und *mi* stark. Wie Fux muss auch er einräumen, dass die Hexachorde, von Mattheson polemisch zu Grabe getragen, veraltet sind:

„[...] so kan zwar solches [das Begräbnis der Solmisationssilben] geschehen lassen, zumal sie heutiges Tages nicht mehr practicable sind; doch muß dabei bekennen, daß das mi und fa, nicht zwar der Nennung, sondern der Wirkung, nach, von meiner Jugend an so tief bei mir eingewurzelt, daß ichs die Zeit meines Lebens nicht vergessen kan: ...“ (Mattheson 1725, S. 257).

Ritter attestiert *mi* und *fa* also Eigenschaften, die unabhängig vom veralteten Hexachord-System und seiner Nomenklatur eine zeitlose Gültigkeit haben. Dies drückt er auch in einem Gedicht als Epitaph zum Begräbnis der „Arethinischen Silben“ aus, das folgendermaßen schließt:

„Doch wird, so lang die Welt wird stehn,
Sein [Guidos] mi und fa nicht ganz vergehn.“
(Ritter in Mattheson 1725, S. 258)

Ritter lässt noch weitere Ausführungen und ein zweites Gedicht folgen:

„Denn das semitonium, welches die Quint=Essenz in der Music, wird wohl bleiben, so lange Music ist; und glückselig ist der Musicus, der mi und fa der Sache nach, so wohl in und gegen sich selbst, als respectu der Terzien, durch alle 24 Tone gründlich verstehet.“
(Ritter in Mattheson 1725, S. 258)

„In MI und FA	Miserere! Luc. 16,24
In dur und moll	FAcies dei Pf. 17, 25 42, 6
In Weh und Wohl	
In Freud	
Und Leid	
Bestehet Zeit	
Und Ewigkeit.“	(Ritter in Mattheson 1725, S. 259)

Die Verbindung von *mi* mit „miserere“ („Erbarmen!“) und *fa* mit „facies dei“ („Gottes Angesicht“) erinnert an Keplers Erdengesang, allerdings präsentiert Ritter im Gegensatz zum rundum pessimistischen Kepler *mi* und *fa* als Gegenpole, *mi* als negativen und *fa* als positiven Part. Dies passt zu den Modus-Bedeutungen des klagenden phrygisch (der Tonart auf *mi*) und des freudigen lydisch (der Tonart auf *fa*). Einschlägige Beispiele finden sich im evangelischen Kirchengesangbuch, etwa der lydische weihnachtliche Freudengesang *Ermuntre dich, mein schwacher Geist* und der phrygische Passionsgesang *Aus tiefer Not schrei ich zu dir*. Insbesondere die phrygische Kadenzwendung *fa-mi* konnte sich als Klage- und auch Frageformel bis weit ins 19. Jahrhundert hinein halten (siehe Jeßulat 2001). Sie kann etwa als Matrix von Wagners *Tristan und Isolde* gelten. In der musikalischen Rhetorik findet *fa-mi* im Lamentobass seinen traurigen Niederschlag. Interessant in Ritters Gedicht ist noch die mit *mi-fa* assoziierte Dichotomie von Dur und Moll. Sie verweist auf die harmonische Funktion von *mi* und *fa* als Dur- bzw. Mollterz – das mag wohl auch mit „respectu der Terzien“ gemeint sein. *Mi* als Terz einer Dur-Tonika dürfte unmittelbar einleuchten. In der modernen siebentönigen Solmisation liegt die Moll-Tonika dagegen normalerweise auf *la*, so dass *do* die Terz der Moll-Tonika ist. In der hexachordalen Denkweise liegt das Moll-Pentachord dagegen auf *re-mi-fa-sol-la*, da dies die einzige Möglichkeit ohne Hexachordwechsel ist bzw. weil der Halbtonschritt zwischen zweitem und drittem Ton der Molltonleiter *mi-fa* sein muss. Von Dur- und Molltonarten auf diese Weise zu sprechen war noch im 18. Jahrhundert verbreitet, wie etwa Bachs eigenhändige Titelseite zum *Wohltemperierten Klavier* (1722) zeigt:

„Das Wohltemperirte Clavier oder Praeludia, und Fugen durch alle Tone und Semitonia, sowohl tertiam majorem oder Ut Re Mi anlangend, als auch tertiam minorem oder Re Mi Fa betreffend.“

In einem System ohne eigenes *ti/si* ist *mi* entweder Terz einer Dur-Tonika oder einer Dominante, also ein Leitton. Das *fa* kann außer einer Mollterz auch eine Dominant-Septime oder der Grundton eines Durdreiklangs sein, einer Subdominante oder, wie als oberster Ton der Skala aus zwei Tetrachorden (Abbildung 3), auch einer Tonika (der Tonika-

Grundton wird natürlich in der Regel als *do/ut* solmisiert werden, eine Solmisation als *fa* ist allerdings in einer Argumentation legitim, der es auf die *fa*-Eigenschaft der oberen Position des Halbtonschritts ankommt).

In Bachs siebenstimmigem Kanon BWV 1078 (1749), der mit dem Motto „Fa mi, et mi fa est tota musica“ überliefert ist (Spitta 1880, S. 717)³, kann man *fa* als Tonika-Grundton und als Dominant-Septime und *mi* als Tonika-Terz und Leitton erleben. Im ersten Takt des Ostinatos sind die tonikalen und im zweiten die dominantischen Funktionen vertreten.

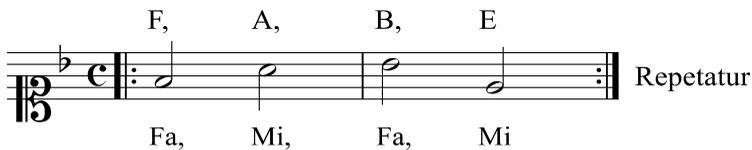


Abb. 5: Ostinato aus Bachs Canon super Fa Mi, a 7. post Tempus musicum BWV 1078

Zwischen letzter und erster sowie zwischen zweiter und dritter Note befinden sich die Halbtonschritte, die als *mi-fa* jeweils zum selben Hexachord gehören. Innerhalb der Taktgrenzen gehören *mi* und *fa* dagegen zu unterschiedlichen Hexachorden. Dabei ergibt sich im zweiten Takt das Intervall der verminderten Quinte. Innerhalb eines Hexachords gibt es keinerlei verminderte und übermäßige Intervalle. Verminderte und übermäßige Intervalle sind immer als *mi* und *fa* aus unterschiedlichen Hexachorden zu solmisieren, wie die verminderte Quinte hier im zweiten Takt. Verminderte und übermäßige Intervalle hießen demnach in der Alten Musik „*mi contra fa*“ und waren als „*diabolus in musica*“ bzw. „*relatio non harmonica*“ nach Möglichkeit zu vermeiden – ein weiterer Grund für die besondere Wichtigkeit dieser Stufen.

³ Siehe auch Marpurg Abhandlung von der Fuge, 2. Teil, S. XXXVII, Fig. 6 und 7.

The image shows a musical score for the first voice part of J.S. Bach's Canon BWV 1078. It consists of four staves. The first three staves are the vocal line, and the fourth staff is a basso continuo line. The notes in the first four measures are F, A, B, and E. Below the notes, the solfège syllables Fa, Mi, Fa, and Mi are written. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4.

Abb. 6: J.S. Bach, Kanon BWV 1078

Die Partitur in Abbildung 6 zeigt synoptisch den Kanon nach Eintritt aller Stimmen. Die erste Viertel des ersten Taktes stellt sich als Tonika F-Dur mit Nonenvorhalt dar, die dritte Viertel einfach als F-Dur. Die leichten Zählzeiten sind von Durchgangsbewegungen geprägt. Die erste Viertel des zweiten Taktes hat eine dominantische Funktion, der Dominant-Grundton *c* kommt allerdings nicht vor. Für die Funktionstheorie ist dies ein verkürzter Dominantseptakkord, für die Stufentheorie eine vii. Stufe. Auf der zweiten Takthälfte findet sich die Dominante mit Grundton, der über einen Vorhalt *d-c* erreicht wird, und Septimdurchgang.

Im Dominantakkord ist *mi* der Leitton und *fa* die Septime. Die Strebendenz von *mi* geht aufwärts, diejenige von *fa* abwärts. Hier kann am Beispiel von *mi* und *fa* eine Bewegungstendenz der Solmisationssilben beobachtet werden, die (in Abgrenzung von Stufenziffern) von der bedeutenden Musikpädagogin Frieda Loebenstein in der Mitte des 20. Jahrhundert folgendermaßen beschrieben wird:

„Die Klangsilben nehmen die Bewegung in sich auf, während die Ziffer im Intellektuellen stecken bleibt, und nicht zum eigentlich Musikalischen durchdringen kann.“ (Brief an Alfred Stier vom 23.7.1961, zit. nach Erben 2019).

Die Bewegungsrichtung zeigt sich in den Handgesten der modernen Solmisation, die besonders der *mi*-Funktion als *ti* eine starke Aufwärts-Strebung und dem *fa* eine Abwärts-Strebung begeben. Martin Losert spricht von einer „Urfunktion“ der Silben, die allerdings nur im Kadenzkontext voll gültig sei (Losert 2011, S. 32).

Für die musikalische Analyse ist es ein günstiger Umstand, dass die *mi*- und *fa*-Stufen sehr leicht zu finden sind. Neben den beiden natürlichen Halbtonschritten der Grundtonart, von denen man weiß, wo sie sind, sind neue *mi*-Stufen an Hochalterationen (den Zeichen aus dem Bereich des *b durum*, Kreuz und Auflösungszeichen) und neue *fa*-Stufen an Tiefalterationen zu erkennen. Beim Harmonisieren von unbezifferten Bässen, das eine spontane harmonische Analyse erfordert, können so besonders die *mi*-Stufen gut umgesetzt werden, da zu ihnen (neben anderen Möglichkeiten) grundsätzlich ein Sextakkord passt. In seiner *Neu erfundene[n] und gründliche[n] Anweisung zu vollkommener Erlernung des General-Basses* (Hamburg 1711) gibt Johann David Heinichen hierfür sechs „leichte General-Regeln“:

„Reg. 1: Wo zwey Noten um ein Semitonium steigen, so hat die erste Note natürlich die 6te über sich.

Reg. 2: Wo 2. Noten um ein Semitonium fallen, so hat die andere [zweite] Noten natürlich die 6te über sich.

Diese beyde Regeln können auch in eine gegossen werden. Nemlich, wo zwey Noten um ein Semitonium steigen/oder fallen/da hat die unterste Note natürlich die 6te über sich.

Reg. 3: Wo 2. Noten eine Tertiam majorem über sich steigen/da hat die andere natürlich die 6te über sich.

Reg. 4: Fallen aber zwey Noten um eine Tertiam majorem, so hat die erste Note natürlich die 6te über sich.

Diese zwey Regeln / lassen sich abermahlen kürtzer fassen: Nemlich wo 2. Noten um eine Tertiam majorem steigen oder fallen / da hat ordinair die unterste Note die 6te über sich.

Reg. 5: Vor welcher Note ein # oder ♯ stehet, selbige hat natürlich die 6te über sich.“ (Heinichen 1711, S. 193-195)

Fünf der sechs Regeln besagen also nichts als „*mi*-Stufen erhalten einen Sextakkord“. Regel 1 und 2 identifiziert das *mi* anhand seiner Position im Halbtonintervall. Regel 2 und 3 beschreiben einen Bass, der vom Grundton zur Durterz desselben Akkordes oder umgekehrt fortschreitet. In Regel 5 können neue *mi*-Stufen anhand der Hochalteration erkannt werden. Auf diese trifft meistens ebenfalls eine der Regeln 1 bis 4 zu. Es scheint, als habe Heinichen die Solmisationssilben bewusst umschifft, da er die Meinung vieler Zeitgenossen teilte, dass das System veraltet sei.

Dennoch ist der Generalbass eine lohnende Richtung, um die harmonischen Funktionen von *mi* und *fa* weiter zu ergründen. Mit der italienischen Ausbildungstradition des Partimento im 18. Jahrhundert wurde es üblich, Skalentöne zu nummerieren und aus diesen Skalenpositionen Rückschlüsse über die Harmonik zu ziehen (siehe Holtmeier/ Diergarten 2008). Die auf den Tonleitertönen verankerte Harmonik hieß „Regola dell’Ottava“ bzw. „Oktavregel“. Skalenposition 3 und 7 sind *mi*-Stufen, Skalenposition 4 (und manchmal 1) ist eine *fa*-Stufe.

Vor dem Hintergrund der Oktavregelharmonik revidierte Heinichen seine Kurzanleitung zur Interpretation unbezifferter Bässe. In *Der Generalbass in der Composition* (1728) gibt er sechs General- und sechs Spezialregeln. Die Generalregeln zielen, ähnlich wie diejenigen von 1711, auf Zweiton-Kombinationen aus Halb-, Ganzton- und Terzintervallen aufwärts und abwärts, aus denen Rückschlüsse über die Bezifferung gezogen werden. Die Spezialregeln lehren Harmonien bezogen auf Skalenpositionen in der Dur- oder Molltonleiter, dem „ambitus modi“. Heinichen legt 1728 großen Wert darauf, alle Regeln im Sinne der Eigenschaften der Dur- und Mollskalen zu begründen, statt nur mechanische Faustregeln zu vermitteln. Dabei verfährt er zunächst nicht nach der Reihenfolge der Tonleitertöne, sondern beginnt mit der Quinte (erste Spezialregel), worauf die Quarte und der Leitton folgen. Dies lässt auf eine hierarchische Ordnung schließen. Bezüglich unserer *mi*- und *fa*-Stufen lehrt Heinichen: Dur-Tonika-Terz („die 3e modi maj.“) und Leitton („semitonium modi“) haben „natürlich“ die Sexte über sich, die „4ta

modi“ normalerweise die Grundstellung, in besonderen Fällen einen Sext- oder Quintsextakkord und im Falle eines Durchgangs von der 5. Stufe aus den Sekundakkord (Heinichen 1728, S. 738-744).

Erst am Ende aller Regeln und Begründungen folgt die oktavregelartige skalare Darstellung der Stufen mit ihren „natürlichen“ Harmonien, von Heinichen „Schema“ (Mehrzahl: Schemate) genannt. Oben ist die Molltonleiter, in der Mitte eine Ergänzung zum melodischen Moll, unten ist die Durtonleiter abgebildet. Interessant ist die Anordnung als Grundton-Leitton-Grundton und dann Aufstieg bis zur Sexte anstatt des Oktavrahmens von Grundton zu Grundton. Das ermöglicht Heinichen, die Molltonleiter mit dem von ihm als primär bzw. „natürlich“ erachteten Harmonien darzustellen und dabei die übermäßige Sekunde zwischen 6. und 7. Skalenstufe zu vermeiden. Auch wird die Bedeutung der 7. Skalenstufe als Leitton so hervorgehoben.

The image displays three musical staves, each representing a different scale and its associated harmonies. The top staff shows a melodic minor scale (A-B-C-D-E-F-G-A) with harmonies: Reg. 3, Reg. 5, Reg. 4, Reg. 2, Reg. 1, Reg. 6, Reg. 2. The middle staff shows a melodic minor scale (A-B-C-D-E-F-G-A) with harmonies: Reg. 3, Reg. 5, Reg. 4, Reg. 6, Reg. 2. The bottom staff shows a major scale (A-B-C-D-E-F-G-A) with harmonies: Reg. 3, Reg. 5, Reg. 4, Reg. 6, Reg. 2.

Abb. 7: Dur- und Mollskala mit zugehörigen Harmonien bei Heinichen 1728, S. 745

Eine systematische Zusammenführung von Stufenziffer und zugehöriger Harmonik, die der fortgeschrittenen Harmonik der Beethoven-Zeit gerecht wird, leistet Aloys Emanuel Förster mit seiner *Anleitung zum General-Bass mit geschriebenen Notenbeispielen* (1805). Försters Beispiele

bestehen stets aus Außenstimmensätzen. Unter dem Bass befinden sich Stufen-, über dem Bass Generalbassziffern. Mit Stufen- und Generalbassziffern ist die harmonische Analyse vollständig geleistet, da sowohl in der Vertikalen der Akkord durch die Generalbassziffer bestimmt, als auch in der Horizontalen durch die Stufenziffer auf eine Bezugs-1 bzw. -Tonika ausgerichtet ist. Für die harmonische Analyse ungemein erleichternd ist der sogenannte „Sitz der Akkorde“. Bestimmte Akkordgestalten gehören zu bestimmten Skalenpositionen. Förster weist insbesondere zwei Akkordtypen, dem Dominantseptakkord und dem verminderten Septakkord, feste Sitze auf bestimmten Skalenpositionen zu. Die vier Umkehrungen des Dominantseptakkords, von Förster „charakteristischer Akkord“ genannt, sitzen auf Skalenton 2 (Terzquartakkord), 4 (Sekundakkord), 5 (Grundstellung) und 7 (Quintsextakkord). So kann in unserem Sinne festgestellt werden, dass auf dem *fa* ein Dominantseptakkord als Sekundakkord und auf dem Leitton-*mi* ein Dominantseptakkord als Quintsextakkord sitzt. Die vier Umkehrungen des verminderten Septakkords, den Förster den „enharmonischen Akkord“ nennt, sitzen auf 2, 4, tieferer 6 und 7. Das bedeutet für das *fa* und das Leitton-*mi*, dass als Variante des Dominantseptakkordes auch ein vermindertes Septakkord auf ihnen sitzen kann. Die Übersicht über den „Sitz der Akkorde“, der wie bei Heinichen „Schema“ heißt, sieht bei Förster folgendermaßen aus:

**Bevor ich weiter gehe, gebe ich folgendes
Schema, um den Sitz der Accorde leichter
übersehen zu können:**

	<i>k. e.</i>	<i>k. e.</i>	<i>k.</i>	<i>ü. e.</i>	<i>k. e.</i>
5 6 7	4 6	5 4	5 6	5	6
3. 4. 2.	3. 5. 6.	3. 2. 3.	3. 4. 7.	3. 6. 2.	5. 7.
I	II, III.	IV.	V.	VI.	VII.

Abb. 8: Förster (1805), S. 48 §50

Zur besseren Lesbarkeit folgt eine Abbildung in Klaviernotation. Die Stufenziffern sind, anders als bei Förster, wie heute üblich im Kreis notiert.

ch. en. ch. en. ch. ü. en. ch. en.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Abb. 9: Sitz der Akkorde nach Förster

Auf dem *mi* auf Skalenstufe 3 sitzt, wie bei Heinichen, der Sextakkord. Neben dem „charakteristischen“ und dem „enharmonischen“ Akkord gehört auch die Grundstellung der Subdominante zum *fa* auf Skalenstufe 4. Die verminderten Septakkorde können in der harmonischen Analyse als Varianten des Dominantseptakkords gelten. Für die Funktionstheorie sind es verkürzte Dominantseptakkorde mit kleiner None, für die Stufentheorie *vii*⁷. Die *vii*. Stufe gilt auch in stufentheoretisch argumentierenden Zusammenhängen als dominantisch.

Der Leitton heißt bei Förster, wie es schon im 18. Jahrhundert üblich geworden war, die „empfindsame Note“. Dieser schöne Ausdruck mag dazu aufrufen, bei der harmonischen Analyse und beim Harmonisieren auf die Leitttöne besonders achtzugeben. Wie Heinichen weist Förster auf die Erkennbarkeit des Leittons an Hochalterationszeichen hin:

„Eine durch Kreuz oder Auflösungszeichen erhöhte Note ist gemeinlich die empfindsame Note [...]“ (Förster 1805, S. 37 (§37)).

Fassen wir die Funktionen und Bedeutungen der Stufen *mi* und *fa* zusammen, bevor wir die Anwendung in einer harmonischen Analyse erproben.

Im Tonsystem kommt der Halbtonposition *mi-fa* als Orientierungspunkt zentrale Bedeutung zu. *Mi* und *fa* dienen zur Zeit der Hexachord-Solmisation auch zur Warnung, auf die Vermeidung übermäßiger und

verminderter Intervalle („*mi contra fa*“) zu achten. Semantisch ist insbesondere die *mi*-Tonart Phrygisch seit der Gregorianik mit klagenden und traurigen Inhalten assoziiert. Diese kristallisieren sich im engen fallenden Klauselschritt *fa-mi*, der als phrygische Wendung in der gesamten tonalen Musik Klage ausdrücken kann. Auf einer Quinten-Achse stehen *fa* und *mi* für die Abwärts- und Aufwärts-Richtung, die sich auch in den ihnen jeweils zugehörigen Alterationszeichen *b molle* (*fa*, abwärts, *b*-Vorzeichen) und *b durum* (*mi*, aufwärts, *#*-Vorzeichen und \natural) ausdrücken. Auf dieser Bedeutungsachse schwingen auch andere Assoziationen wie „sanft vs. forsch“ mit. Die Opposition „weich vs. hart“ ist in *b molle* und *b durum* präsent, sie führt begrifflich zur harmonischen Bedeutung von *mi* als Durterz und *fa* als Mollterz. Die Durterz *mi* kann in der harmonischen Analyse insbesondere als Leitton eines dominantischen Klangs erkannt werden. Die wichtigsten Akkordtypen mit *mi* als Leitton sind der Sextakkord, der Dominantseptakkord und der verminderte Septakkord. Die harmonischen Funktionen des *fa* sind etwas vielfältiger. Neben Grundton (von Subdominante oder Tonika) kann das *fa* Dominantseptime oder, wie schon erwähnt, Mollterz sein.

Ähnlich wie bei Heinichen und Förster soll vorgeschlagen werden, eine effektivere harmonische Analyse zu erreichen, indem Skalenposition und zugehöriger Akkord aufeinander bezogen werden. *Mi*- und *fa*-Stufen können anhand der Alterationszeichen leicht auf den ersten Blick gefunden werden. Die Methode beruht darauf, dass tonale Musik eine Einheit aus Bass, Melodiestimme und Harmonik ist. Aus den linearen Komponenten, sei es der Bass, sei es die Oberstimme, kann anhand der funktionalen Leiterstufen die Harmonik erschlossen werden. Es lässt sich sogar aus dem Bass die Kontur einer zugehörigen Oberstimme erschließen und aus der Oberstimme ein typischer Bassverlauf, aber dieses Thema verdient an anderem Orte eigene Aufmerksamkeit. Den Konnex zwischen Bassverlauf und einer idealen Oberstimme nennt Förster „beste Lage“ (siehe Holtmeier/ Menke/ Diergarten 2013).

Im Folgenden werden im Ausschnitt aus dem Chor *Che del ciel* aus Mozarts *La Clemenza di Tito* (1791) zunächst die *mi*- und *fa*-Stufen ge-

kennzeichnet und dann Schritt für Schritt Schlussfolgerungen daraus gezogen. Dies soll als Anregung dienen, harmonische Analyse im Schul-, Musikschul- und Hochschulkontext anhand von *mi*- und *fa*-Stufen zu strukturieren.

12

Che del ciel, che de gli de - i tu pen-sier, l'a - mor, tu

16

se - i, grand'E-roe nel gi-ro an - gu - sto si mo-strò di que-sto dí.

Abb. 10: Mozart, *Che del ciel*, Chorauszug ohne Orchester, T. 12-20

Hier sind alle *mi*-Stufen der Grundtonart G-Dur gekennzeichnet, also die Töne *fis* und *h*. *H* erscheint dabei stets als Tonika-Terz, *fis* stets als Leitton. Ausnahme ist das *h* auf dem letzten Sechzehntel im T. 18, das ein Durchgang ist. Für die *mi*-Stufen im Bass kann man mit Förster die Generalbassbezeichnungen 6 im Falle des *h* (T. 19) und 6/5 im Falle des *fis* (T. 13, 17 und 19) annehmen und liegt damit genau richtig. Aus sehr wenigen einfachen Operationen wie dem Markieren der leitereigenen *mi*-Stufen lassen sich also bei Berücksichtigung der harmonischen Funktion dieser Leiterstufe schon viele Rückschlüsse ziehen und eine gute Übersicht über das Stück gewinnen. Die Harmonik der ersten drei Takte ist eine geläufige Anfangsformel aus Grundstellung-Sekundakkord-Quintsextakkord-Grundstellung. Mit dieser Harmonik beginnt beispielsweise auch das erste Präludium aus Bachs *Wohltemperiertem Klavier*. Eine semantische Verbindung der Formel mit königlichen Sujets wurde vorgeschlagen (Rice 2015) – zu Mozarts *Titus* würde das passen. In der Bassformel dieses Initialmodells findet sich die synkopierte Sop-

ranklausel *fa-fa-mi-fa*, die das Modell mit den ältesten Stadien der mehrstimmigen Komposition verbindet.

21
Ma, ma ca-gion di ma-ra - vi-glia non è già, fe - li-ce Au-gu - sto, che gli

26
dei, che lor so - mi-glia, cus - to - dis - ca-no co - si, cus - to -

30
dis - ca - no co - si, che gli dei, chi lor so - mi - gia,

Abb. 11: Mozart, *Che del ciel*, Chorauszug ohne Orchester, T. 21-33

Im weiteren Verlauf nimmt die Harmonik mehr an Fahrt auf und es kommen auch nicht-leitereigene *fa*- und *mi*-Stufen vor. Das f^2 in T. 22-23 gibt sich durch Tiefalteration als *fa* zu erkennen. Es ist Septime eines Dominantseptakkords als Zwischendominante zur IV. Stufe C-Dur. Im Bass steht das *mi*, so dass der Akkord ein Quintsextakkord ist. Diese Formel wird in den nächsten beiden Takten eine Terz abwärts transponiert. Diesmal ist das *gis* im Bass an seiner Hochalteration als *mi* zu erkennen. Takt 22 bis 25 bilden damit die terzversetzte Sequenz I-IV-VI-II, also G^7-C-E^7-Am . Die nächste auffällige Hochalteration steht in T. 27. Hier findet sich Försters „enharmonischer Akkord“, der verminderte Septakkord mit Leitton im Bass. Dieser führt dominantisch zu e-Moll, von dem aus der Bass zur leitereigenen *fa*-Stufe *c* fortschreitet. Diese ist

fa-typisch zunächst Terz von a-Moll, dann Septime von D⁷. In T. 30-31 kehrt die aus den ersten Takten im Bass bekannte synkopierte Sopranklausel *fa-fa-mi-fa* im Alt wieder. Dieser erste Anlauf auf die Schlusskadenz mündet in einen „Inganno“, einen Trugschluss, der uns wieder ein neues *mi* auf *cis*² zeigt. Damit wird der Zielakkord der Kadenz doppeldominantisch. In Takt 32 zeigt ein *b*-Vorzeichen im Bass ein *fa* an. Die 6. Skalenstufe der Grundtonart, *e*, wird so zur tiefalterierten bzw. aus der Varianttonart g-Moll ausgeliehenen 6. Stufe *es*. Diese Stufe trägt häufig einen Sextakkord und bildet den vorletzten Akkord einer phrygischen Wendung aus Moll-Sextakkord und Dur-Grundstellung. Im harmonischen Kontext ist dieser Akkord auf der 6. Skalenstufe eine Prädominante. Der nachfolgende Dominantakkord D-Dur folgt direkt als Dominantseptakkord, was den Charakter als phrygische Wendung schwächt und das Weiterdenken der Harmonie im Kadenzkontext stärkt. Die nachfolgende, ausgedehnte Kadenzierung in der Grundtonart ist nicht abgebildet.

Über den harmonischen Verlauf des Stückes konnte anhand der *mi*- und *fa*-Stufen ein guter Überblick gewonnen werden. Nach der Initialformel über einer synkopierte Sopranklausel *fa-fa-mi-fa* im Bass, die auch in T. 16-18 wiederkehrt, kommt die Harmonik größtenteils mit Tonika und Dominante aus. In T. 19-20 wird als wichtiger syntaktischer Einschnitt ein Halbschluss erreicht. Der Abschnitt T. 21 bis 27 ist harmonisch instabiler. Er ist von Zwischendominanten zu Moll-Nebenstufen und diesen Nebenstufen geprägt. Dies ist eine typische harmonische Verhaltensweise für mittlere Abschnitte tonaler Stücke. Die charakteristischen Zwischendominanten lassen sich an Hochalterationen für die Leittöne und Tiefalterationen für die Septimen schon bei oberflächlicher Betrachtung leicht erkennen. Ab T. 28 finden sich typische Verfahren der Kadenzvorbereitung („Preparamento“⁴) und Kadenzvermeidung („Inganno“), die dafür sorgen, dass die endlich erreichte Schlusskadenz (nicht abgebildet) ein größeres Gewicht erhält und so

⁴ „Preparamento“ und „inganno“ sind Begriffe aus der italienischen Partimento-Tradition. Siehe Gjerdingen 2007, S. 149 und Menke 2011, S. 394.

ihre wichtige formale Funktion ausüben kann. Als *fa*-Funktion unter den kadenziellen Verfahrensweisen besonders zu erwähnen ist die tiefalterierte sechste Skalenstufe als Prädominante in einer phrygischen Wendung.

Dieser Text ist ein Plädoyer dafür, Skalenstufen als Ausdruck von harmonischen, strukturellen und semantischen Funktionen zu betrachten. Damit stellt sich Musik als Einheit von linearen Stimmen, Harmonien und kompositionsgeschichtlich kodierten Bedeutungen dar. Mit dem einzelnen Skalenton als Ausgangspunkt vereinfacht sich die musikalische Analyse, denn er bietet die Möglichkeit, zunächst von weitem auf die Noten zu schauen, etwa auf die Akzidentien, und von dort aus Hypothesen über den Gesamtzusammenhang zu erstellen. Mit einer vereinfachten Analyse sind viele konkrete Vorteile für das Musizieren und Musiklernen gegeben. So können etwa auch Musizierende am Melodieinstrument mehr von der Harmonik erleben, und wer an der Einzelstimme die Zusammenhänge begreift, kann besser spontan eine zweite Stimme oder eine ganze Begleitung erfinden. *Mi* und *fa* bieten hierfür einen hervorragenden Ausgangspunkt.

Literatur

Agricola, Martin (1533): *Musica Choralis Deudsch*, Wittenberg: Georg Rhau.

Erben, Eva (2019): „Die Klangsilben nehmen die Bewegung in sich auf“. Ein Plädoyer Frieda Loebensteins für die relative Solmisation, in: *üben & musizieren* 36/4, S. 38-39.

Förster, Emanuel Aloys (1805): *Anleitung zum General-Bass mit geschriebenen Notenbeispielen*, Wien/Leipzig: Breitkopf und Härtel.

Gjerdingen, Robert (2007): *Music in the Galant Style*, New York: Oxford University Press.

Heinichen, Johann David (1711): *Neu erfundene und Gründliche Anweisung [...]*, Hamburg: Benjamin Schiller.

- Heinichen, Johann David (1728): *Der Generalbass in der Composition*, Dresden: Selbstverlag.
- Holtmeier, Ludwig/ Diergarten, Felix (2008): Partimento, in: Ludwig Finscher (Hg.), *Musik in Geschichte und Gegenwart*, 2. Aufl., Supplement, Kassel: Bärenreiter, S. 653-659.
- Holtmeier, Ludwig/ Menke, Johannes/ Diergarten, Felix (2013): *Solfeggi, Bassi e Fughe. Georg Friedrich Händels Übungen zur Satzlehre*, Wilhelmshaven: Nötzel.
- Jeßulat, Ariane (2001): *Die Frage als musikalischer Topos: Studien zur Motivbildung im 19. Jahrhundert*, Berlin: Studiopunkt Verlag.
- Kepler, Johannes (1619): *Ioannis Keppleri Harmonices mundi libri V*, Linz: Johann Planck.
- Losert, Martin (2011): Von Silben und Zeichen: Relative Solmisation im Instrumentalunterricht, in: *üben & musizieren* 28/3, S. 28-32.
- Marpurg, Friedrich Wilhelm (1753): *Abhandlung von der Fuge*, Berlin: A.Haide/J.C.Spener.
- Mattheson, Johann (1725): *Critica musica d.i. Grundrichtige Untersuchung und Beurtheilung vieler, theils vorgefaßten, theils einfältigen Meinungen, Argumenten und Entwürffe, so in ... musicalischen Schriften ... zu finden*, Bd. 2: 1725, Hamburg: auf unkosten des autoris.
- Menke, Johannes (2011): Die Familie der *cadenza doppia*, in: *ZGMTH* 8/, S. 389-405.
- Rice, John A. (2015): Adding to the Galant Schematicon: The Lully, in: *Mozart-Jahrbuch* 2014, S. 205-225 (noch nicht erschienen; vorläufige Publikation auf academia.edu,
https://www.academia.edu/7783771/Adding_to_the_Galant_Schematicon_The_Lully, abgerufen am 28.8.2020.
- Schenkman, Walter (1976): The influence of hexachordal thinking in the organization of Bach's fugue subjects, in: *BACH: The quarterly journal of the Riemenschneider Bach Institute* 7/3, S. 7-16.

Spitta, Philipp (1880): Johann Sebastian Bach, Bd. 2, Leipzig: Breitkopf und Härtel.

Tanja Spatz

Gedanken zum analytischen Potential relativer Solmisation. Schlaglichter zu Passagen der *Zauberflöte*

Im Artikel wird schlaglichtartig über den Einbezug relativer Solmisationssilben in analytische Prozesse nachgedacht. Es werden Beispiele aus Mozarts „Zauberflöte“ in Hinblick auf unterschiedliche Aspekte (harmonischer) Analyse betrachtet, so etwa in Kadenzzen, Klauseln, Akkordbildungen und Umkehrungen; die Benennung und der Einbezug von Moll werden reflektiert. Am Beispiel der Ouvertüre werden darüber hinaus motivisch-thematische Aspekte betrachtet. Ein Schwerpunkt ist auf die flexible Handhabung der Silben als (hör-)analytisches Tool gelegt – einerseits, indem sich die Silben dem jeweils aktiven tonalen Rahmen anpassen (z. B. in kadenziellen Wendungen), andererseits indem die Silben in Sequenzbildungen auf unterschiedlichen Ebenen zum Einsatz kommen (für das Sequenzglied an sich und die Sequenz als großflächige Struktur). Neben den konkret analytischen Fragestellungen werden unterschiedliche Arbeitsweisen sowie Notations- und Darstellungsformen der Solmisationspraxis betrachtet.

Relative Solmisation ermöglicht einen praktischen Zugang zu Musik. Durch Singen, Zeigen und Nennen der Stufen werden Töne ihrem tonalen Kontext zugeordnet und ermöglichen dadurch einen differenzierten Zugang zu tonaler Musik. In diesem Sinne sind die Silben heute vielfach in Gesangsklassenkonzepten und der instrumental-vokalen Ausbildung im elementaren Bereich präsent.¹ Dabei können die Silben der relativen Solmisation auch als analytisches Tool verwendet werden, um – hinaus-

¹ Vgl. dazu die Artikel von Jauch, Johnson und Kreiß im vorliegenden Band. Weitere Beispiele sind die Konzepte von Jacobsen/ Stegemeier/ Zieske, Schnitzer, Bolender/ Müller, die Veröffentlichungen zur *Music Learning Theory* nach Edwin E. Gordon oder die instrumentalen Kurse von Gordon (u. a.) und Baberkoff-Montag (vgl. dazu die Literaturhinweise am Ende des Artikels).

gehend über die melodische Funktion von Tönen bzw. Tonstufen einer Skala – harmonische Aspekte erfahrbar und zugänglich zu machen.

Der vorliegende Artikel wirft schlaglichtartig den Blick auf einzelne Passagen der *Zauberflöte* von Wolfgang Amadeus Mozart. So soll das kreative Potential in der Anwendung der Solmisationssilben (sowohl im inhaltlichen als auch methodischen Sinne) als Chance zur Annäherung an grundlegende Elemente tonaler Musik aufgezeigt werden. Im Zentrum stehen für das Verständnis tonaler Abläufe zentrale Aspekte: Klauseln und Kadenzen, der Bezug von Stimmen zueinander, das Verhältnis von Dur und Moll sowie Akkorde im ein- und mehrstimmigen Kontext. Gerade die Stärke der Flexibilität der Silben im Rahmen einer harmonischen Analyse soll aufgezeigt werden. Flankiert wird dies durch motivisch-thematische Aspekte, Anregungen zu kleinen Improvisationen zweiter Stimmen sowie einem kurzen Exkurs zu Notations- und Darstellungsformen in der Arbeit mit Solmisation.

Im Sinne eines Anschlusses an die gängigen Konzepte habe ich mich für die relative Solmisation in der folgenden Verwendungsform entschieden: Zum Einsatz kommen die Dursilben *do-re-mi-fa-so-la-ti-do*. Moll beginnt auf *la* (sofern nicht explizit anders benannt): *la-ti-do-re-mi-fa-so-la*. Erhöhungen (beispielsweise im melodischen Moll) werden mit Wechsel der Silbe auf *-i* angegeben: *la-ti-do-re-mi-fi-si-la*.



Abb. 1: Verwendete Silben

Im Rahmen dieses Artikels werde ich zwischen unterschiedlichen Notationsformen als Teilaspekt eines vielfältigen Zuganges wechseln. Daher wird es zu Beginn einen kurzen Überblick über die verwendeten Darstellungsformen geben. Alle Beispielstellen sind der *Zauberflöte* entnommen und unter den jeweiligen Überschriften in ihrer Positionierung im Werk angegeben.

Zu Beginn: **NOTATION** in der Arbeit mit relativer Solmisation

Beispiel: *Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen*

(Königin der Nacht; Zweiter Aufzug, Achter Auftritt)

Die Frage nach der Rolle der Notation in Verbindung mit relativer Solmisation wird immer wieder diskutiert. Ich nutze hier im Artikel und auch im (hochschulischen) Unterricht unterschiedliche Notationsformen, die ich in der Folge kurz vorstelle und einordne.

Notation im gängigen System

Damit ist an dieser Stelle *die* übliche Notationsform gemeint, die heute notwendig ist, um Musik zu rezipieren und die deshalb auch unbedingt Teil des Unterrichtes sein sollte. Die Verknüpfung mit der relativen Solmisation kann dabei über eine Markierung des *Do/La* zu Beginn der Zeile oder durch (teilweises) Einfügen von Handzeichen und Silben erfolgen.

The image shows a musical staff in G major (one sharp) and 2/4 time. The melody is: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter). Above the staff, hand signs and syllables are placed: 'mi mi mi la mi do do ti ti la mi'. The syllables 'mi do do ti ti la mi' are aligned with the notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3 respectively. Below the staff, the lyrics are: 'Der Höl - le Ra - che kocht in mei - nem Her - zen'.

Abb. 2: Ausschnitte aus der Arie mit Handzeichen und Silben

Notation in Silben

Notation in den Silbenabläufen ohne weitere diastematische Hinweise. Hier muss zusätzlich eine Lösung für die Angabe der Oktavlage gefunden werden, die in der oben aufgezeigten Variante offensichtlich ist, sich hier jedoch durch einfache Nennung der Silben nicht erschließt. Häufig wird dies über Striche über/unter den Silben dargestellt.

do mi so do so mi re do ti la so fa mi fa re
mi mi mi la mi do do ti ti la mi

Abb. 3: Notation der gleichen Ausschnitte mittels Silben (ohne Spezifizierung der Oktavlage)

Anzeige am Modulator

In Anlehnung an die Idee des *Modulators*² (nach John Curwen, hier in einer vereinfachten Form, wie man sie u. a. bei Agnes Hundoeegger findet) hängt wie rechts beispielhaft dargestellt die Skala im Unterrichtsraum an der Wand und zeigt eine räumlich verteilte Abfolge der Silben (wobei die Halbtonschritte enger dargestellt sind als die Ganztöne). Die Silben können dort angezeigt werden, der diastematische Verlauf wird auf diese Weise erkennbar. Die Verknüpfung mit den Handzeichen kann entweder in der Umsetzung durch die Lernenden selbst oder durch grafische Darstellung ergänzend zum Modulator erfolgen.

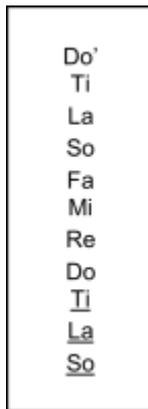


Abb. 4 (rechts): Simplifizierte Variante eines *Modulators* (nach Curwen/Hundoeegger)

² Der *Modulator* bezieht dabei – wie der Name suggeriert – auch Modulationen in andere Tonarten in die Darstellung mit ein (vgl. Curwen o. J., S. 20f.), während die vereinfachte Form wie hier dargestellt nur vom Material der Dur-Skala eines tonalen Bereiches ausgeht.

Notation im *Do/La*-Schlüssel

Diese Notationsform findet sich u. a. bei Agnes Hundoegger, einer deutschen Musikpädagogin, die ausgehend von der Solmiationslehre John Curwens (*Tonic Sol-fa*), die sie in England kennenlernte, die relative Solmisation über den Tonika-Do Bund in Deutschland verbreitete (vgl. dazu Losert 2015, S. 83ff.).

Durch die Nutzung von Notationslinien wird ein Bezug zur etablierten Notationsform hergestellt. Ein Vorteil des *Do*-Schlüssels ist die Notwendigkeit des relativen Lesens, da anderweitig die Halbtonschritte der Skala nicht positioniert werden können. Strukturen wie beispielsweise Dreiklänge oder Intervalle erhalten im Violin- oder Bassschlüssel eine analoge Erscheinungsform. So entspricht sich beispielsweise die Visualisierung der Grundstellung eines Akkordes in Terzschichtung.

do mi so do so mi re do ti la so fa mi fa re
Führt nicht durch dich Sa - ra - stro To - des - schmer zen

mi mi mi la mi do do ti ti la mi
Der Höl - le Ra - che kocht in mei nem Her zen

Abb. 5: Notation im *Do/La*-Schlüssel. Dazu wird häufig, u. a. bei Hundoegger, die absolute Tonhöhe des *Do* angegeben (in diesem Fall F)

Handzeichen

Die Handzeichen helfen bei der Eingewöhnung und können insbesondere die Richtungstendenzen beteiligter Töne schärfen (*ti-do*: Leitton, der in den Grundton geht).



Abb. 6: Darstellung der verwendeten Handzeichen (nach der Kodály-Konzeption, vgl. Losert 2015, S. 174)

Zudem ist der Zusammenhang zu den jeweiligen Skalenstufen hervorzuheben: *do* entspricht der 1. Stufe in Dur, *re* der 2. Stufe etc. In Moll bildet, wie bereits ausgeführt, *la* die 1. Stufe, *ti* die 2. Stufe etc. Die Stufen sollen in der hier vorgeschlagenen Auseinandersetzung ergänzend eine Rolle spielen, mehr dazu im weiteren Verlauf.

Es folgen nun die Schlaglichter auf einzelne Aspekte, deren man sich mit Hilfe der Solmisation annähern kann. Ich beschreibe jeweils ein mögliches Vorgehen in der Erarbeitung sowie die jeweilige Kontextualisierung (verbunden mit erläuternden Hinweisen wo notwendig).

Bereich A: **AKKORDE**

Beispiel: *Bei Männern, welche Liebe fühlen*

(Duett Pamina/Papageno; Erster Aufzug, Vierzehnter Auftritt)

Vorübung:

Singen der Tonika (*do-mi-so*) und der Dominante (*so-ti-re-fa*) in Dur auf Handzeichen, am *Modulator* bzw. durch Vor- und Nachsingen. Die Wechsel zwischen den beteiligten Akkorden erfolgen dabei zunächst in größeren Abständen, die zunehmend kleiner werden.

Anhören des Beginnes des Duettes: Welche Silben werden mit dem Tonhöhenverlauf verknüpft?

so so mi mi mi do do ti re fa fa mi so so do ti ti la so so fa mi re

Bei Män - nern wel - che Lie - be füh-len fehlt auch... ein gu - tes Her - ze nicht

Abb. 7: Melodie mit Silben und Handzeichen

Welche Töne lassen sich zu Akkorden gruppieren? Zum Nachvollziehen können hier gemeinsam markierte Töne beim Singen übereinander geschichtet werden, insofern sie sich zu einer Akkordstruktur zusammenfassen lassen. Zum Testen im Unterricht: Welcher Ton passt nicht mehr? Ab wann lassen sich lineare Verläufe nicht mehr einer zuvor erklungenen Akkordstruktur hinzurechnen?

Es folgt die Hinzunahme einer zweiten Stimme, singend oder am Klavier. Mögliche Akkordbildungen werden durch die Bassstimme gestärkt, weitere Töne lassen sich durch den Zusammenklang verorten (auch hier lassen sich wieder Akkordstrukturen durch einen Wechsel aus Abfolge im linearen Sinne und Zusammenklang im Sinne einer Schichtung hör- und sichtbar machen).

so so mi mi mi do do ti re fa fa mi so so do ti ti la so so fa mi re

Bei Män - nern wel - che Lie - be füh-len fehlt auch... ein gu - tes Her - ze nicht

do do do do so so do do mi mi fa mi ti do so

Abb. 7a: Melodie mit Silben und Handzeichen – zweistimmig

Die Erarbeitung der beiden zentralen Klangbildungen tonaler Musik (zumindest in ihrem Zusammenwirken in der Schlussbildung) ist ein wichtiges Element, bei dem sowohl die vertikale Komponente, der Klang (Akkord) als auch die horizontale Komponente, die Stimmführung (Linie) eine maßgebliche Rolle spielen. Hier liegt der Fokus auf dem Erfahren des jeweiligen Tonmaterials:

Tonika	1. Stufe	<i>do-mi-so</i>
Dominante	5. Stufe	<i>so-ti-re-fa</i>

Dabei enthalten Dominantklänge zwei Töne, die in ihrem melodischen Verlauf gut wahrnehmbar sind: das *ti* als Leitton zum *do*, das *fa* mit starker Tendenz zum *mi*. Der öffnende Charakter eines Halbschlusses (hier am Ende des Beispiels) lässt sich im Abgleich mit einem schließenden Ganzschluss mit der folgenden Fragestellung erarbeiten: Wie würden Ober- und Unterstimme am Ende des Beispiels weitergeführt werden, wenn hier noch ein abschließender Klang folgte? *re* zu *do*, *so* zu *do*. Diese klare Erwartungshaltung wird aber im Halbschluss nicht erfüllt, die Töne verbleiben im Klang der 5. Stufe. Mit der Frage nach einer möglichen Fortführung in einen (ab-)schließenden Klang lassen sich dann Anknüpfungspunkte zu den Stimmverläufen in Kadenz erarbeiten.

Bereich B: **KADENZEN**

Beispiel: *Sie ist vollbracht, die Heldentat*

(Die Drei Damen; Erster Akt, Erster Auftritt)

Die Stelle wird wie folgt in drei Systemen aufbereitet, entweder in Silben und/oder *Do*-Notation (Violinschlüssel und Generalvorzeichnung sind hier zum besseren Nachvollzug beibehalten). Die Stimmen können als Partitur oder einzeln verteilt werden.

The image shows a musical score for three voices (Soprano, Alto, and Tenor) in a key with two flats (B-flat and E-flat). The score is divided into two systems. The first system contains three staves, and the second system contains three staves. Solfège syllables are written above the notes. In the first system, the syllables are: *so do re mi mi re re do* (top), *so so si do do do si do* (middle), and *so mi so do la fa so do* (bottom). In the second system, the syllables are: *do so mi re do do si la so la si do* (top), *so so do si do la so fa mi fa mi* (middle), and *mi mi mi fa so fa so la do re do* (bottom). Blue dots mark the first notes of several phrases, and green dots mark the fifth notes of several phrases, as described in the caption.

Abb. 8: Passage mit Markierung der Klänge der 1. (blauen) und 5. (grünen) Stufe

Zunächst wird das Beispiel gesungen, bis alle Gruppen sich in ihren Stimmen sicher sind. Die in der Folge beschriebene hörende Auseinandersetzung kann entweder singend aus den Gruppen geschehen (alle singen), oder auch durch Beobachter*innen von außen beschrieben werden (ein Teil der Gruppe konzentriert sich auf das Singen, ein anderer auf das Hören und Beschreiben). Im zweiten Falle sollten die Gruppen in einem weiteren Durchgang die Rollen tauschen.

Wo finden wir die unter A kennengelernten Akkorde? Man kann nun auf den einzelnen Klängen stehen bleiben und die Tonkonstellationen und Klangwirkung betrachten: Wo finden sich Kombinationen, die von der 5. zur 1. Stufe schreiten? Zum besseren Nachvollzug können die Akkorde in Arpeggien gesungen werden – zunächst als Einzeltöne, danach liegenbleibend, so dass sich die Klänge sukzessive aufbauen.

Nachdem die Klangverbindungen (5. Stufe > 1. Stufe) geklärt wurden, können zwei weitere Aspekte in den Blick genommen werden:

1) **Umkehrung:** Ein Dreiklang auf der 1. Stufe im Durkontext nutzt immer die Töne *do-mi-so*. Sie können aber vertikal in unterschiedlichen Konstellationen zusammenklingen. Bei Verwenden der relativen Solmisation ist es nun von Vorteil, dass Töne (im selben tonalen Kontext) ihren Namen beibehalten, die Verortungen beteiligter Töne im Kontext einer Skala also bestehen bleiben. Verschiedene Konstellationen des gleichen Tonmaterials (z. B. *do-mi-so*) können nun über die Silben in ihrem konkreten musikalischen Auftreten beschrieben werden: sei es in der Oberstimme unter dem Begriff der Lage oder in der Bassstimme – dort in Bezug auf den Grundton (der Terzschichtung) und mögliche Umkehrungen: so ist im Beispiel auf der ersten Halben mit *mi* die Terz (3. Skalenstufe) im Bass und der Akkord damit ein Sextakkord bzw. eine erste Umkehrung.

The image shows three staves of musical notation in a common key signature (one flat). The top staff is labeled 'Oktavlage do' and shows notes on the 1st, 3rd, and 5th lines. The middle staff is labeled 'Terzlage mi' and shows notes on the 2nd, 4th, and 6th lines. The bottom staff is labeled 'Oktavlage do' and shows notes on the 1st, 3rd, and 5th lines. Below the bottom staff, the notes are labeled 'mi Terz' and 'do Grundton' to indicate their relative positions in the scale.

Abb. 9: Beschreiben von Lage und Umkehrung mit Bezug zu den Silben

2) **Klauseln:** Der Begriff der *Klausel* beschreibt typische Stimmverläufe, die in Schlusswendungen historisch gewachsene Rollen übernehmen. (Hinweis: Wir beschäftigen uns im Rahmen des Artikels ausschließlich mit authentischen Schlussbildungen.) Mit Hilfe der relativen Solmisation erhalten die Klauseln gut wiedererkennbare Bezeichnungen und können so leichter erinnert werden. Die Benennung in Silben kann dabei insofern als Äquivalent der Klauseln verstanden werden, als dass

sie den Stimmverlauf der jeweiligen Klausel im tonalen Kontext beschreiben. Beginnen könnte man in der betrachteten Stelle mit den beiden präsenten Klauseln i: Sopranklausel, 7-1/ *ti-do*; sie beinhaltet den Leitton, der zum Grundton tendiert; dazu die Bassklausel 5-1 / *so-do* (die Silben beziehen sich hier auf einen Durkontext). Als dritte Klausel könnte noch die Tenorklausel 2-1 / *re-do* ergänzt werden. Die Verknüpfung mit Solmisationssilben unterstützt einerseits die analytische Wahrnehmung beim Hören und ermöglicht andererseits die stilimitierende Verwendung beim Schreiben.

Abb. 10: Klauseln

Bereich C: MOLL

Beispiel: *Zum Leiden bin ich auserkoren*

(Königin der Nacht; Erster Aufzug, Sechster Auftritt)

Einstieg mit Hören und Solmisieren der ersten kurzen Phrase (*mi-mi-re-do*), dann Ergänzung zur ganzen Quinte (*mi-mi-re-do-do-ti-la*) > Wo befindet sich der Grundton? Wo befinden sich Halbtöne? (ggf. Unterstützung durch eine Harmonisierung am Klavier bzw. mit einer Aufnahme arbeiten) > *la*. Ergänzung von *fa-mi* (Hörhilfe: an das *mi* vom Beginn erinnern)

Abb. 11: Erarbeitung von Moll ausgehend von *mi-re-do*

In der Folge wendet sich das Beispiel in die parallele Durtonart. Durch das *la*-basierte Moll ist es nicht notwendig, das Bezugssystem der Solmisationssilben zu ändern. Mit Blick auf harmonische Analysen ist es allerdings sinnvoll, bisweilen sogar notwendig unter Verwendung des *la*-basierten Moll auch die Skalenstufen zu etablieren. Die Zahlen haben den Vorteil, unabhängig vom Tongeschlecht gleichbleibende Bezeichnungen verwenden zu können, beispielsweise für die 1. und 5. Stufe. Zur Etablierung der Stufen lässt sich, ergänzend zu den Solmisationssilben, auch das Singen auf Zahlen nutzen, so wie im Schaubild unten eingezeichnet.

Nochmaliges Hören und Bestimmen des Grundtones der letzten beiden Takte in der Abbildung: > *Do!* (auch hier am Klavier mit kontextbezogener Harmonisation unterstützen oder von einer Aufnahme abspielen). In den Stufen wird – im Gegensatz zu den Solmisationssilben – die Sequenz in der Melodiestimme unmittelbar ersichtlich: die Melodie folgt der gleichen Stufenfolge in Bezug auf die Kontexte (g-)Moll und (B-)Dur.

Abb. 12: Beispiel mit Handzeichen, Silben und Stufen

Bereich D: **STIMMBEZUG**Beispiel: *Schnelle FüÙe, rascher Mut*

(Papageno/Pamina; Erster Aufzug, Sechzehnter Auftritt)

Dieses Beispiel bildet einen ersten Einstieg zu einem freien Singen zweiter Stimmen, das sich auf weitere Bereiche und Musikstile übertragen lässt. Zunächst wird das folgende Beispiel, ausgehend von einer *Do*-Schlüsselung gesungen. (Die rot markierten Noten können dabei zur Vereinfachung weggelassen werden.)

The image shows two staves of musical notation in D major. The first staff contains the melody with lyrics: "mi fu so so fu fu re mi re mi fu so mi fu". The second staff continues the melody with lyrics: "re mi fu so so so fi fu re mi fu so fu mi re do". Red markings highlight specific notes in both staves.

Abb. 13: Singstimme der Pamina in *do*-Schlüsselung

Ist die Umsetzung sicher, soll eine zweite Stimme hinzukommen, die eine Terz tiefer beginnt und in der Folge parallel zur Oberstimme verläuft. Dies kann auf zwei Arten umgesetzt werden:

- 1) Improvisatorisch: „Bitte beginne/beginnt bei *do* statt *mi*, und singt davon ausgehend ‚das Gleiche‘ (im Sinne des diastematischen Verlaufs).“
- 2) Man nutzt die *Do*-Notation in ihrem relativen Ansatz: Der Schlüssel verlagert die Tonhöhe und damit das Klangergebnis.

Zur Anschauung diene das folgende Beispiel:

mi fa so so so fa re mi re mi fa so mi fa
do re mi mi mi fa re ti ti do ti do re mi do re
re mi fa so so so fi fa re mi fa so fa mi re do
ti do re mi mi mi ti re ti do re mi re do ti la

Abb. 13: Melodiestimme mit Unterterz, angegeben durch die Verschiebung des Do-Schlüssels

Bis auf zwei Stellen entspricht dies komplett der Umsetzung Mozarts, die beiden abweichenden Stellen sind dunkelrot markiert. Im zweiten Volltakt wird das *ti* durch ein *so* ersetzt, also eine stärkere kadenzielle Wendung angestrebt. Interessanter für den Unterricht ist das Ende des Beispiels, das die Frage nach der Tonart stellt: Moll (*la*) oder Dur (*do*)? Die Frage, welche Lösung von Mozart gewählt wird, kann durch vergleichendes Ausprobieren und hörendes Nachvollziehen einer Aufnahme beantwortet werden.

Diese Austerzung kann vielfach zum Improvisieren zweiter Stimmen eingesetzt werden – seien es Volkslieder oder auch Songs aus dem Jazz oder Pop.

Bereich F: **MOTIVE** und ihre Verarbeitung im musikalischen Kontext

Beispiel: *Ouverture*

Zunächst wird das folgende Beispiel auf Basis des Grundtones *es* gesungen. Hierbei handelt es sich um eine Reduktion des Initiiums des Al-

legro-Abschnittes der Ouvertüre, die Reduktion dient vor allem der besseren Umsetzbarkeit:



Abb. 14: Erster Takt des Allegro in reduzierter Form

Erneut wird das gleiche Initium gesungen, begonnen wird jetzt aber mit einem *b* als *do* – das Beispiel wird also auf die 5. Stufe von Es-Dur transponiert. Die Transposition kann auch auf Instrumenten umgesetzt werden, wodurch die Klangvorstellung in der Übertragung auf das absolute Notensystem gestärkt wird.

Nun wird Abbildung 15 gesungen, ebenfalls auf *b* beginnend – welche Elemente bleiben gleich, welche verändern sich?



Abb. 15: Einsatz der ersten Geige in Takt 20

Das Beispiel entspricht dem Einsatz der ersten Geige, nachdem das hier unter Abb. 14 abgebildete motivische Material auf *es* erklang. Die Themenbeantwortung in diesem als Fugato gestalteten Anfang erfolgt also tonal, nicht real mit der dort üblichen Anpassung der im erstmaligen Erscheinen enthaltenen Quinte im zweiten Takt. Im Vergleich mit der Transposition und in Verknüpfung mit den hier vorgeschlagenen Solmisationssilben kann die Veränderung gut begründet werden: man beginnt nicht direkt in B-Dur, sondern lässt sich Zeit, den nächsten tonalen Bereich harmonisch ausgeglichen zu erreichen. Die erste, transponierte Variante kann dazu im Vergleich ausprobiert werden (also im direkten Anschluss an den Es-Dur Abschnitt). So wird klanglich nachvollziehbar,

wie unterschiedlich der Weg in die 5. Stufe in den beiden Versionen gegangen wird.

Im weiteren Verlauf erklingt eine Variante des Themas in Moll. Auch hier bietet sich – zur besseren Visualisierung der gleichen Stufenfolge – das Singen auf Stufen an. Welche Stufen verändern sich, wenn ich Moll und Dur vergleiche?



Abb. 16: T. 109 in Fagott/Cello

In Bezug auf die Wahrnehmung der veränderten Stufen eines Abschnittes, der gleichermaßen in Moll wie auch in Dur erklingt, sei die zweite Variante angeführt, Mollkontexte zu solmisieren: Für die erste Stufe in Moll wird ebenfalls die Silbe *do* für den Grundton verwendet, Tiefalterationen bedienen sich häufig der Buchstaben *-a* und *-o*, so zum *Beispiel* *ma* oder *lo*. Das obige Beispiel könnte also im Abgleich von Moll und Dur wie folgt aussehen:

(Dur)	<i>Do.</i>	<i>Re-Do.</i>	<i>So.</i>	<i>La-So. Mi</i>
(Moll)	<i>Do.</i>	<i>Re-Do.</i>	<i>So.</i>	<i>Lo-So. Ma</i>

Im Sinne dieses Abgleiches birgt das *do*-basierte Moll große Plastizität. Daher sei es als Option hier angefügt. Allerdings nutzen viele der veröffentlichten Konzepte das *la*-basierte Moll, was aufgrund der Anschlussfähigkeit ein Argument für die Wahl der *la*-basierten Moll Variante im Rahmen dieses Artikels war. Die in der *la*-basierten Mollvariante umgesetzte Parallelität kann ihre Vorteile ausspielen, indem seltener ein Wechsel des Bezugsrahmens notwendig erscheint (vgl. Bereich C). Die Stufen sind dann eine gute Ergänzung, um die Vergleichbarkeit von Dur- und Mollwendungen, die z. B. auch Kadenz und Klauseln betrifft, herzustellen.

Zum Abschluss noch zwei Betrachtungen von Sequenzbildungen:

fa — so fa mi fa — so fa mi fa — so fa mi

so ti do so — ti do so — ti — do

Abb. 17: ab T. 167 (reduziert)

Zu sehen ist hier eine quintfällige Passage (grüne Markierungen der Zielakkorde), bei der jeweils der Zielakkord den Ausgangspunkt für die folgende Sequenzierung bildet. Wie hier zu erkennen, wurden alle Wendungen mit den gleichen Silben umgesetzt: Die Silben benennen die *Wahrnehmung* der Passage. Wir hören jeweils eine kadenzielle Wendung, die sequenziert wird. Die Wendung ist dabei – bis auf die Transposition – identisch. Die Silben benennen also den harmonischen Verlauf *im* Sequenzglied und folgen in dessen Versatz dem Quintfall.

Im folgenden Beispiel sind die Silben auf beiden Ebenen eingesetzt: auf der Ebene der Sequenz (obere Ebene: *ti-do*), in diesem Fall sekundweise ansteigend vermittelt über einen Leitton. Die untere, großflächigere Ebene beschreibt dagegen die jeweiligen Zielpunkte in Bezug auf die Ausgangstonart, die nie ganz verlassen, sondern durch die zwischendominantischen Wendungen erweitert wird. In diesem Fall kann ich die Silben also für beide Ebenen im hör-analytischen Sinne einsetzen.

do ti do ti do ti do ti do

do ————— re ————— mi ————— fa ————— so

1 2 3 4 5

Abb. 18: ab T. 149 (reduziert)

In der Erarbeitung der Sequenzen könnte man wie folgt vorgehen:

- 1) Singen auf Notation oder Anzeigen des ersten Sequenzgliedes. Variante: Vorspielen und benennen lassen (Bezug zu Klauseln möglich)
- 2) Verständnis des Ablaufes und Abgleich mit dem Notenmaterial: In welchem tonalen Bereich bewegen wir uns hier (zu Beginn)?
- 3) Vorspielen einer anderen Stelle: Benennung und Einordnung? > gleicher Ablauf auf einer anderen Stufe. So kann das Phänomen einer Sequenz im melodischen Sinne geklärt werden.
- 4) In einem weiteren Schritt kann über den Abstand der Sequenzglieder nachgedacht werden. Hier lässt sich die Solmisation großflächig nutzen, wie Abb. 18 zeigt. Unterstützt werden kann dies durch ein entsprechend schnelleres Spieltempo, so dass die Ebenen klar unterschieden werden können.

Die in einem solchen Vorgehen geforderte Flexibilität im Umgang mit den Silben und dem musikalischen Verlauf mag auf den ersten Blick etwas sprunghaft und wenig stringent anmuten – sie entspricht jedoch meiner Erfahrung nach den unterschiedlichen (hörenden und analytischen) Herangehensweisen, mit denen man sich Musik erschließt. Eine Sequenz besteht aus zwei Ebenen: Einem Sequenzglied, das einen musikalischen Ablauf (wie z. B. eine kadenzielle Wendung) beinhaltet. Dieses wird sequenziert, wiederum einer musikalischen Logik folgend (beispielsweise ein Quintfall). In tonaler Musik wird sich beides auf die zugrundeliegenden tonalen Strukturen beziehen. Die Solmisationssilben können dabei helfen, über Benennung und/oder Darstellung in Silben und Handzeichen zu veranschaulichen, wofür vielen das passende Vokabular oder auch schlicht das theoretische Wissen fehlt. Mit der Verbalisierung von tonaler Orientierung mittels Solmisationssilben können so die klingenden Phänomene etabliert und das Hören, Singen und die darin enthaltenen Erfahrungen nach und nach mit Begriffen verknüpft werden.

Abschließende Gedanken

Die aufgezeigten Passagen sind, wie beschrieben, lediglich Schlaglichter, mit denen ich darstellen möchte, wie relative Solmisation in Bezug zum konkreten musikalischen Werk zum Einsatz kommen kann. In dieser Anbindung kann relative Solmisation aus der Praxis heraus analytisches Potential bieten – indem aus dem hörenden Verstehen mittels der Solmisation Phänomene erfahrbar werden; die konkrete Benennung wie auch der theoretische Background können sich dann anschließen.

Notwendig dafür ist ein offener Umgang mit dem System der Silben. Elementarer Bestandteil ist der flexible Umgang mit der Frage nach lokalen tonalen Zentren. Wenn man als Lehrende*r den Zugang zu diesem Potential der Methode entfalten kann, bietet die Solmisation neben allen praktischen Anbindungen einen grundlegenden Gewinn für das analytische Verständnis tonaler Abläufe.

Zwei Dinge sind meiner Ansicht nach dafür unabdingbar:

- 1) Sicherheit im Umgang mit den relativen Solmisationssilben
- 2) Sicherheit im Umgang mit den tonalen Phänomenen: Als Lehrende*r muss ich zunächst die Analyse erstellen, um auf deren Basis über den Einsatz der Silben zu entscheiden. Gerade die Ergänzung über den Einbezug der Stufen in Dur und Moll ermöglicht die generelle Übertragbarkeit in ein analytisches System, sei es Funktionstheorie, Stufentheorie oder Generalbass.

Der Schlüssel dazu sind die *mental effects* der Stufen, wie Curwen sie beschrieben hat und die sich in den Handzeichen widerspiegeln (vgl. Curwen 1884, viii): Gerade in den harmonischen Phänomenen zeigen sich genau die mit den Handzeichen repräsentierten Tendenzen der Töne häufig als die wichtigen Signale oder zentralen Elemente; am Beispiel einer Kadenz die Dominante mit dem Leitton *ti* (mit dem Streben zum Grundton *do*) oder die Septime, die zur Terz des Zielakkordes weitergeht (*fa-mi*).

Die Verknüpfung in die Harmonik hinein, das Begreifen einer Stimme in ihrem jeweiligen tonalen Kontext schärft das Verstehen musikalischer Abläufe und die Rolle der Einzelstimme darin. Keinesfalls muss – geschweige denn kann – alles durchgehend solmisiert werden, sondern die Solmisation kann punktuell zur Erläuterung und v. a. zur Erfahrung herangezogen werden. Sie ist an dieser Stelle das Werkzeug, das die theoretischen Aspekte erfahrbar und die Phänomene erlebbar macht. Davon ausgehend können Begriffe etabliert und angewandt werden. Die Solmisation ist das Bindeglied in die Praxis und kann damit – unabhängig von instrumentalpraktischen Fähigkeiten – Teilnahme am musikalischen Geschehen ermöglichen.

Literatur

Baberkoff-Montag, Anikó (1994): Hören – Singen – Spielen, Velbert.

Bolender, Roland/Müller, Gregor (2012): Gesangsklasse, Innsbruck (u.a): Helbling.

Curwen, John (o. J.): Tonic Sol-fa, London & New York: Novello, Ewer & Co.

Curwen, John (1861): How to observe harmony, London: J. Curwen & Sons.

Curwen, John (1884): The Standard Course of Lessons and Exercises in the Tonic Sol-fa Method of Teaching Music, London: Tonic Sol-fa Agency.

Gordon, Edwin E. (2003): Learning sequences in music: skill, content, and patterns; a music learning theory, Chicago: GIA Publications.

Grunow, Richard F./ Gordon, Edwin E./ Azzarra, Christopher D. (Hg.) (2010): Jump Right In: the instrumental series, Chicago: GIA Publications.

Hundoegger, Agnes ([ca.1931]): Leitfaden der Tonika Do-Lehre. Grundwerk und Übungsbuch, Berlin (u. a.): Verlag des Tonika Do-Bundes.

Hundoegger, Agnes ([ca. 1951]): Lehrweise nach Tonika Do (9. Auflage, völlig neu bearbeitet von Elisabeth Noack), Lippstadt: Kistner & Siegel.

Hundoegger, Agnes (Hg.) (1908): Leitfaden der Tonika Do-Methode für den Schulgebrauch, Hannover: Oertel.

Jacobsen, Petra/ Stegemeier, Silja/ Zieske, Silke (2007): Chor:klasse!, Edition Omega.

Losert, Martin (2015): Die didaktische Konzeption der Tonika Do-Methode: Geschichte – Erklärungen – Methoden, Augsburg: Wißner.

Schnitzer, Ralf (2008): Singen ist klasse, Mainz: Schott.

Notenmaterial

Mozart, Wolfgang Amadeus: Die Zauberflöte (KV 620); nach dem Urtext der neuen Mozart-Ausgabe: Gruber Orel (Hg.) (1970), Kassel (u. a.): Bärenreiter (4. Auflage von 2006).

Zu den Autor*innen

Ivo Ignaz Berg, Dr. phil., Professor für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin und Leiter des Studiengangs Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung. Studium der Instrumentalpädagogik, früher modaler Ensemblesmusik und Philosophie an den Musikhochschulen in Bremen und Tilburg sowie an der Universität Bremen. Promotion in Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin. Publikationen zur Phänomenologie des Musizierens (Körperlichkeit, Embodiment, Geste, Notation, Improvisation), zur Aufführungspraxis früher und zeitgenössischer Musik sowie zu gesellschaftspolitischen Dimensionen der Musikpädagogik.

Eva Erben, Dr. phil., studierte Instrumentalpädagogik (Klavier) und Elementare Musikpädagogik in Würzburg. 1997 erwarb sie außerdem das Montessori-Diplom. Neben einer vierjährigen Tätigkeit an der privaten Montessori-Grundschule Rothenburg o.d.T. (1997-2001) unterrichtet sie seit 1998 an der Musikschule Kitzingen. Dem 2014 absolvierten Masterstudiengang Musikpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg folgte ein Promotionsstudium an der Universität der Künste Berlin mit einer Arbeit über Leben und Wirken der Musikpädagogin Frieda Loebenstein.

Marie-Luise Jauch wurde an der Musikhochschule Detmold, Abteilung Münster sowie dem Mozarteum Salzburg ausgebildet. Die Violinpädagogin arbeitet seit 1991 als Dozentin für Violine, Viola, Liedbegleitung, Klavier und relative Solmisation an der Universität Hildesheim. Von 1992 bis 2003 bildete sie Studierende im Hauptfach Violine und Viola Instrumentalpädagogik am Konservatorium/ Fachhochschule Osnabrück aus. 2004 erfolgte die Gründung der Streicherakademie Hannover, in der Schüler*innen nach einem besonderen von ihrem entwickelten Konzept ausgebildet werden. Die Streicherschule hat inzwischen ca. 150 Schüler*innen. Marie-Luise Jauch erhielt mit ihrem Schulprojekt „Lernen

durch Musik und Bewegung“ sowie dem Konzertorchester der Streicherakademie Hannover zahlreiche Auszeichnungen.

Daniel C. Johnson, Ph. D., ist Professor für Musik und Koordinator für Musikpädagogik an der University of North Carolina in Wilmington (USA). Als Fulbright- und Medici-Stipendiat mit über 25 Jahren Unterrichtserfahrung ist er eine internationale Koryphäe für musikalische Bildung und Ausbildung von Musiklehrkräften. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich des schulischen Musikunterrichts, des Musikhörens und der integrierten Kunsterziehung. Regelmäßig bietet er Fortbildungen und Workshops auf der ganzen Welt an. Er ist Absolvent des New England Conservatory, der University of Arizona, des St. Louis Conservatory und der Emory University. Seine jüngsten Artikel erscheinen in *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education* und *The Handbook of Listening*.

Laura Krämer, Dr. phil., ist Professorin für Musiktheorie mit dem Schwerpunkt Methodik an der HMTM Hannover. Sie studierte Musiktheorie, Musikwissenschaft und Italienisch in Berlin und promovierte in Heidelberg über Béla Bartók. Ihr Interesse gilt der historischen Improvisation, der musikalischen Semantik und der historischen und modernen Lehrmethodik für das Verstehen und Erfinden von Musik innerhalb und außerhalb der Hochschule.

Johanna Kreiß studierte Musik und katholische Religion für gymnasiales Lehramt sowie Kinder- und Jugendchorleitung an der HMTM Hannover. Im Rahmen ihres Chorleitungsstudiums lernte sie die Solmisation nach Kodály und Gordon sowie deren Chancen und Möglichkeiten zur Musikvermittlung kennen. Seit einigen Jahren nutzt sie die Methode auf spielerische und vielfältige Art und Weise in ihren eigenen Kinderchören zur Vermittlung musiktheoretischer Inhalte und zur Gehörbildung. Auch im Rahmen ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich mit der Wirkweise und den verschiedenen Konzeptionen der Solmisation und einer möglichen Anwendung im Schulmusikunterricht. Neben ihrer musikpä-

dagogischen Arbeit ist sie gelegentlich auch solistisch als Sängerin tätig. Seit August 2020 ist sie Studienreferendarin am Gymnasium Julianum in Helmstedt.

Martin Losert, Dr. phil., studierte Schulmusik, Instrumentalpädagogik, Konzertfach Saxophon sowie Politikwissenschaften und Musikwissenschaft in Berlin und Bordeaux. Er promovierte bei Prof. Dr. Ulrich Mahlert an der *Universität der Künste Berlin* über die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. In Monographien und als Herausgeber beschäftigt er sich zudem mit der Didaktik des Instrumentalunterrichts, Improvisation, Musizieren und Glück, Kompositionspädagogik, Ästhetik der Interpretation und der Vermittlung zeitgenössischer Musik. Derzeit arbeitet Martin Losert als Professor für Instrumental- und Gesangspädagogik an der *Universität Mozarteum Salzburg* sowie als Saxophonist des *Ensemble Mosaik* Berlin, mit dem er international konzertiert.

Anna-Christine Rhode-Jüchtern, Dr. habil., Musikwissenschaftlerin und Musikpädagogin. Von 1972-1976 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Johann-Sebastian-Bach-Institut in Göttingen, vertrat sie von 1980 bis 2008 am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld das Fach Musikwissenschaft. Schwerpunkte ihrer Veröffentlichungen sind die Musik in der NS-Zeit, Komponistinnen im 20. Jahrhundert, die Geschichte außerschulischer Musikerziehung ab dem 19. Jahrhundert; z. Zt. arbeitet sie an einer Publikation über die Seminarleiterin und Reformpädagogin Maria Leo (1873-1942).

Eva Rieger, Prof. Dr., deutsche Musikwissenschaftlerin. Sie arbeitete weltweit als Erste nach Sophie Drinker die Sozial- und Kulturgeschichte der Frau in der Musikkultur auf und schrieb im Zuge der Frauenbewegung eine musikwissenschaftliche Untersuchung über die Benachteiligung der Frau in der deutschen Musikkultur (*Frau, Musik und Männerherrschaft*). Ihr Arbeitsschwerpunkt ist neben der Filmmusik, der Musikpädagogik und dem Leben und Werk Richard Wagners vor allem die

Genderforschung in der Musikkultur, Zusammen mit der deutsch-schweizerischen Mäzenin Mariann Steegmann (1939-2001) entwickelte sie die Idee einer Stiftung zur Förderung von Frauen in Musik und Kunst (*Mariann-Steegmann-Foundation*).

Franz Riemer, Dr. phil., studierte Schulmusik sowie Geschichte und Musikwissenschaft in Detmold und Berlin. Er war Lehrer an allgemeinbildender Schule und Musikschule, Leiter des Fachbereichs Musik an der Bundesakademie Wolfenbüttel und lehrte u. a. an der Universität Braunschweig (Universitätsmusikdirektor und Honorarprofessor). Seit 1989 ist er Universitätsprofessor für Musik und ihre Didaktik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. In ehrenamtlicher Tätigkeit war er u. a. Präsident des Landemusikrats Niedersachsen und Bundesvorsitzender des Arbeitskreises Musik in der Jugend. Veröffentlichungen u. a. zu Chorklassen in Niedersachsen und zu historischen Themen.

Nepomuk Riva, Dr. phil., Studium der Musikwissenschaft und ev. Theologie in Heidelberg und an der HU Berlin. 2012 Promotion im Rahmen des Graduiertenkollegs „Schriftbildlichkeit“ an der FU Berlin über schriftliche und mündliche Überlieferungen Kameruner Kirchenlieder. 2013-2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Musiksoziologie/Historische Anthropologie der Musik am Musikwissenschaftlichen Seminar der HU Berlin. Seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Musikethnologie der HMTM Hannover und wissenschaftlicher Koordinator des DAAD-Graduiertenkollegs „Performing Sustainability“ zwischen dem Center for World Music (Universität Hildesheim), der University of Cape Coast (Ghana) und der University of Maiduguri (Nigeria). Forschungsschwerpunkte sind die Musiken Afrikas, die Repräsentation Afrikas in der europäischen Musik, musikalische Gestik sowie Schriftlichkeits- und Mündlichkeitsprozesse in der Musikgeschichte.

Tanja Spatz studierte Schulmusik sowie Musiktheorie und Gehörbildung im Master an der Hochschule für Musik Freiburg. Bereits im Studium setzte sie sich verstärkt mit relativer Solmisation auseinander und dachte u. a. in ihrer Masterarbeit (Gehörbildung) über die Verknüpfung der relativen Solmisation mit harmonischen Aspekten nach. Neben diversen Lehraufträgen war sie von 2017 bis 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover tätig. Heute lehrt sie an der Hochschule für Musik Freiburg. Daneben ist sie Chorleiterin eines Kirchenchores.

Andrea Welte, Dr. phil., Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Fachgruppen- und Studiengangssprecherin, Leiterin des Bildungs- und Forschungsprojekts ImproKultur. Studium der Schulmusik und Instrumentalpädagogik Flöte (Universität der Künste Berlin), Orchester Flöte (HfM Hanns Eisler Berlin), Erziehungswissenschaften, Philosophie und Romanistik in Berlin (Freie Universität u. a.) und Paris (Sorbonne; DAAD-Stipendium), Promotion bei Ulrich Mahler an der Universität der Künste Berlin. Breit gefächerte künstlerische Praxis als Flötistin und langjährige Lehrerfahrung an Musikschulen und Hochschulen. Forschungsschwerpunkte im Bereich von Musik- und Instrumentalpädagogik sowie Musikvermittlung.

Agnes Hundoegger und Guido von Arezzo verbindet (über 1000 Jahre hinweg) eines: die Solmisation. Sie spielt in der musikalischen Bildung weltweit eine immer größere Rolle. Daher befasst sich der Band (und das vorausgegangene Symposium) mit Konzepten des Solmiserens aus unterschiedlichen Blickwinkeln von geschichtlichen Aspekten bis hin zu aktuellen Ansätzen und Verwendungsweisen.