

Die Ward - Methode und ihre Anwendung
im Musikunterricht an niederländischen Schulen

Schriftliche Hausarbeit
vorgelegt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt für die Sekundarstufe I
von Gisbert Brandt

Köln, den 10. Mai 1984

Gutachter: Dr. Rudolf Klinkhammer
Seminar für Musik und ihre Didaktik
Universität zu Köln

Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
Vorwort	1
1. Die Entstehung der Ward-Methode in den USA	3
2. Die Darstellung der Ward-Methode anhand der Lehrbücher Justine Wards	15
2.1. Aufstellung und kurze Erläuterung der wichtigsten Lehrbücher der Ward-Methode	15
2.2. Darstellung der Ward-Methode im einzelnen	32
3. Die Niederlande und die Ward-Methode	55
3.1. Die Verbreitung der Ward-Methode in den Niederlanden	55
3.2. Anmerkungen zum niederländischen Schulsystem	72
3.2.1 Die "St. Jozef School" in Helmond	73
3.3. Die Unterrichtsprotokolle	77
3.3.1 Erste Klasse	81
3.3.2 Zweite Klasse	101
3.3.3 Dritte Klasse	129
3.3.4 Vierte Klasse	146
3.3.5 Fünfte Klasse	167
3.3.6 Sechste Klasse	193
Nachwort	213
Anhang	215
Literaturverzeichnis	245

Vorwort

When music is presented to little children in a manner which is suitable to their age, when it is graded with the same care as the other subjects taught in the elementary grades, it becomes a subject which brings fresh vitality and joy into the lives of the children. It becomes a language in which they express themselves naturally and as easily as in their native tongue. They read and write music, they compose little melodies and sing them, and even those children who appear to be tone deaf at first can learn to sing correctly (1).

Wie schon aus dem Titel der Arbeit hervorgeht, habe ich ein zweifaches Ziel vor Augen.

Auf der einen Seite geht es mir darum, einen allgemeinen Überblick über die Ward-Methode zu geben, über ihre Voraussetzungen, ihre Ziele, ihre methodischen Vorgehensweisen.

Auf der anderen Seite steht der Versuch, anhand von Unterrichtsprotokollen zu zeigen, wie das methodische Konzept in die Praxis umgesetzt wird.

Es schien mir notwendig, einiges über die historische Entwicklung der Ward-Methode zu sagen, da ihre enge Verknüpfung mit der kirchenmusikalischen Reformbewegung in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts nicht außer acht gelassen werden darf. Dieses geschieht in Kapitel 1 und wird in Kapitel 3.1. für die niederländischen Verhältnisse noch einmal aufgegriffen.

Das zweite Kapitel ist der eigentlichen Betrachtung der Ward-Methode vorbehalten. Es sei hier von vorneherein gesagt, daß es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, einen umfassenden Überblick über eine Methode zu geben, die seit nun mehr als 70 Jahren praktiziert wird und heute in einer vierten überarbeiteten Fassung vorliegt. Schon die Aufarbeitung der Entwicklung der Ward-Methode von den Anfängen bis heute würde ein ganzes Buch füllen.

(1) J. Ward: Music-First Year, Washington, D.C., 1933, S. 5

Den Schwerpunkt des dritten Kapitels bilden die Unterrichtsprotokolle. Ich habe hier versucht, so genau wie möglich alle mit dem Musikunterricht in Verbindung stehenden Äußerungen und Handlungen von Schülern und Lehrern zu beschreiben. Der Leser soll in die Lage versetzt werden, sich anhand dieser Protokolle ein Bild zu machen über die Realisation der Ward-Methode in der Unterrichtspraxis. Ich hoffe, daß dieser Versuch gelungen ist.

1. Die Entstehung der Ward-Methode in den USA (1)

Justine Bayard Ward (1879-1975) wurde am 7. August 1879 in Morristown, New Jersey als Tochter von William Bayard Cutting und seiner Frau Olivia Cutting, geb. Murray, geboren.

Die der anglikanischen Kirche angehörende Familie Cutting kann mit zum amerikanischen "Pionieradel" des 19. Jahrhunderts gezählt werden. Schon der Großvater war an der Erschließung des "Middle West" und "Far West" durch verschiedene Eisenbahn-Projekte beteiligt. Justine Wards Vater engagierte sich nicht nur wirtschaftlich, er war Vizepräsident der New Yorker "Chamber of Commerce", sondern war auch um die Förderung von Kunst und Wissenschaft bemüht. Er gehörte zu den "Box-Holder" der "Metropolitan Opera", das heißt, er war einer der Leute, die die "Metropolitan Opera Company of New York" finanzierten und das jährliche Defizit ausglich, wofür ihnen eine Loge auf dem ersten Rang zustand.

Justine Ward erhielt die für "höhere Töchter" damals übliche Erziehung, wozu auch ein wenig "Klavierspiel für den Hausgebrauch" gehörte. Die musikalischen Interessen des jungen Mädchens gingen jedoch bald über das Maß des Üblichen und gesellschaftlich Erlaubten hinaus. Schon mit 15 Jahren wünschte sie sich leidenschaftlich, in Europa Musik studieren zu können. Dieser Wunsch blieb ihr zwar versagt, aber ein Jahr später nahm sie bei Hermann Hans Wetzler Privatmusikstunden. Sie studierte bei ihm Instrumentation, Harmonielehre, Kontrapunkt und Formenlehre, außerdem soll sie eine gute Pianistin gewesen sein. Diese Studien setzten sich bis ins Jahr 1901 fort.

Am 2. Juli 1901 heiratete sie in London den jungen katholischen Rechtsanwalt George Cabot Ward. Am 27. Januar 1904 trat sie zur katholischen Kirche über. Die Gründe für diesen Schritt sind nicht bis ins letzte geklärt; jedenfalls ist zu vermuten, daß sie durch ihren Ehemann in Berührung mit dem Katholizismus kam. Bei ihren bisherigen musikalischen Studien hatte sie sich besonders mit der

(1) Die Informationen zur Entstehung der Ward-Methode sind in erster Linie der Arbeit von Gabriel M. Steinschulte: Die Ward-Bewegung, Regensburg 1979, entnommen. Sie ist meines Wissens bisher die einzige größere Veröffentlichung in deutscher Sprache zu diesem Themenkomplex überhaupt.

liturgischen Musik der katholischen Kirche, vor allem der klassischen Polyphonie, beschäftigt. Es ist möglich, daß nach dem Studium dieser Musik und unter dem Einfluß eines katholischen Ehepartners der grundlegende päpstliche Erlaß über die Kirchenmusik, das berühmte "Motu Proprio" von 1903, für die Konversionsentscheidung Justine Wards ausschlaggebend wurde. Andere Stimmen berichten, daß J. Ward von der lateinischen Liturgie der katholischen Messe und der damit verbundenen Musik tief beeindruckt war. (2)

An der Kirche St. Franz Xaverius in New York hatte im Jahre 1883 der aus dem Elsaß stammende Jesuitenpater Johann Baptist Young einen Knabenchor gegründet. Young kann als ein Vorreiter der kirchenmusikalischen Reform auf amerikanischen Boden angesehen werden. Er veranstaltete in den Jahren nach 1903 eine Reihe von vielbeachteten Modell-aufführungen mit liturgischer Musik im Sinne des Motu Proprio, um durch diese Beispiele dem Klerus, den Kapellmeistern, Organisten und Sängern eine sowohl möglichst authentische als auch praktikable Interpretation des Gregorianischen Chorals zu demonstrieren. J.B. Young stand schon damals mit seiner Choralinterpretation der Schule von Solesmes nahe.

Bei der Arbeit mit seinem Knabenchor entwickelte J.B. Young unter Zuhilfenahme der Ziffernmethode von Chev  ein erstes musikp dagogisches Konzept, das später für die Entstehung und Entwicklung der Ward-Methode von großer Bedeutung sein sollte. Steinschulte bezeichnet diesen Jesuitenpater als den eigentlichen Mentor Justine Wards. (3) Es entwickelte sich eine enge, freundschaftliche Beziehung zwischen J. Ward und J.B. Young.

In der Folgezeit mußte J. Ward enttäuscht feststellen, daß die im "Motu Proprio" von 1903 formulierten Ziele keineswegs der kirchenmusikalischen Wirklichkeit, insbesondere in den USA, entsprachen. Papst Pius X. hatte die Erneuerung der liturgischen Musik durch eine Besinnung auf den restaurierten Gregorianischen Choral und die altklassische Polyphonie, sowie durch aus dem liturgischen Geist dieser beiden Musikteile geschaffene Neukomposition gefordert. (4)

(2) Vgl. Steinschulte, S. 19

(3) Vgl. Steinschulte, S. 20

(4) Vgl. Kirchemusikalische Gesetzgebung, Die Erlasse Pius X., Pius XI. und Pius XII.  ber Liturgie und Kirchenmusik, Abtei Gr ssau in Wimpfen/Neckar, 4/1954

Durch die tatsächliche Situation der Kirchenmusik ernüchtert, beschloß J. Ward, die Arbeit an der Verwirklichung der im "Moto Proprio" geforderten Ziele zu ihrer Lebensaufgabe zu machen. Steinschulte schreibt dazu:

Ausgangspunkt, Leitfaden und Ziel des Lebenswerkes von Justine Ward ist die allgemeine Erneuerung der katholischen Kirchenmusik; es wäre eine verkürzte Wahrheit, J. Wards Wirken und Absichten auf ein allgemein musikpädagogisches bzw. choralpropagandistisches Engagement zu reduzieren. (5)

In den Jahren zwischen Februar 1906 und März 1910 lebte J. Ward mit ihrem Ehemann in Puerto Rico, wo dieser beruflich tätig war. Bis zu ihrer Rückkehr in die USA beschränkte sich J. Wards reformerische Tätigkeit auf einige Aufsätze über kirchenmusikalische Fragen aus den Jahren 1905 und 1906 (6).

Kurz nach ihrer Rückkehr lernte sie den Leiter des Educational Department der Catholic University of America in Washington D.C., Thomas Edward Shields, kennen.

Dieser trug sich mit weitreichenden Plänen zur Revision der pädagogischen Methoden an den Pfarr-Grundschulen. Insbesondere bereitete er eine neue Schulbuchserie vor und wollte auch der Musik einen wesentlichen Platz in seinem System einräumen. Er bot J. Ward die Mitarbeit an seinem Projekt an.

J. Ward war unter dem Einfluß von J.B. Young zu der Überzeugung gelangt, daß eine kirchenmusikalische Erneuerung, wollte sie dauerhaft sein, nur durch musikpädagogische Arbeit mit noch unverbildeten Kindern zu erreichen sei. J.B. Young war es auch, der J. Ward darin bestärkte, Shields' Angebot anzunehmen.

In der Folgezeit konnte sie, die sich bisher noch nicht intensiv mit pädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt hatte, auf diesem Gebiet erste Erfahrungen sammeln.

Shields arbeitete an einer fachlich fundierten Reorganisation des gesamten katholischen Unterrichtswesens in den USA, das vor allem im Volksschulbereich, zu großen Teilen in den Händen von Ordensschwestern lag. Zur damaligen Zeit verwehrt die Katholische Universität von

(5) Vgl. Steinschulte, S. 24

(6) Vgl. hierzu Steinschulte, S. 26-42

Washington dem weiblichen Geschlecht grundsätzlich die Immatrikulation, so daß Ordensschwestern, wollten sie studieren, gezwungen waren sich an weltlichen Universitäten einzuschreiben. Andererseits wurde dies damals von weiten Kreisen der katholischen Bevölkerung als Skandal empfunden. Ein erstes Ziel von Shields war nun die Gründung eines eigenen, der katholischen Universität von Washington angegliederten "Sisters College". Nach der Überwindung von anfänglich großen Schwierigkeiten konnte diese Institution am 3. Oktober 1911 offiziell eröffnet werden, obwohl noch keine eigenen Gebäude errichtet waren. Für die Zukunft sollte dieses "Sisters College" ein wichtiger Ausgangspunkt für die pädagogische Erneuerung des katholischen Unterrichtswesens, wie auch für die damit verbundene Verbreitung der entstehenden Ward-Bewegung sein.

Seit dem Juni 1912 sammelte J. Ward erste musikpädagogische Erfahrungen mit einer Mädchengruppe in East Islip, Long Island, einem kleinen Dorf ohne Pfarrschule und Pfarrchor. Sie folgte bei diesem Lehrversuch noch einem von Young vorgeschlagenen Lehrplan. Ab dem Jahre 1913 arbeitete sie intensiv an der Abfassung ihres ersten Lehrbuches. In diesem Jahr nahm sie auch erstmals an den seit 1911 am "Sisters College" durchgeführten Sommerkursen für Lehrerfortbildung teil und gab Musikkurse. Diese Art der Verbreitung der Ward-Methode, mit Hilfe von Ferienkursen und später auch Abendkursen auf freiwilliger Basis, sollte für die gesamte Ward-Bewegung charakteristisch bleiben.

Im Jahre 1914 erschien in den "Catholic Education Series" der von J. Ward und Elizabeth W. Perkins herausgegebene erste Band der Ward-Methode, "Music-First Year", mit einem Vorwort von Edward A. Pace und Thomas Ed. Shields. (7)

In der "Instruction" dieses ersten Buches wird nochmals auf den Ausgangspunkt aller Bemühungen hingewiesen, auf den Wunsch Pius X., daß die gesamte Gemeinde an den liturgischen Gesängen teilhaben solle. Daher wird angestrebt, daß die Kinder ebensogut vom Blatt singen wie lesen können sollen. Das Unterrichtskonzept ist zugeschnitten auf den musikalisch durchschnittlich begabten Grundschullehrer, dessen Arbeit

(7) Vgl. J. Ward und E. Perkins: Music-First Year, in: Cath. Educ. Series, Washington, D.C., 1914

regelmäßig von ausgebildeten Musiklehrern überprüft und vertieft werden soll. Dieses Prinzip eines musikalischen Fachberaters gehört bis heute zum Konzept der Ward-Methode. Es wird deutlich darauf hingewiesen, daß es darum geht, alle Kinder für Musik zu interessieren und nicht eine begabte Minderheit auf Kosten der anderen zu fördern. Es seien hier einige Bemerkungen zum Inhalt des Buches gemacht:

- Es handelt sich um ein reines Lehrerhandbuch.
- Das Buch besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil widmet sich hauptsächlich der Stimm- und Gehörbildung; im zweiten Teil werden die Kinder an die optische Wahrnehmung musikalischer Zeichen herangeführt.
- Die verwendete Notation ist die Ziffernotation, gleichzeitig werden die Kinder mit den Solmisationssilben vertraut gemacht:

1 2 3 4 5 6 7 $\dot{1}$
do re mi fa sol la ti do

- J. Ward entwickelt hier eine eigene Rhythmustheorie, die sie später, nach den gregorianischen Studien in Solesmes und der intensiveren Auseinandersetzung mit den Theorien von Dom Mocquereau, entschieden verwirft.

So empfiehlt sie zum Rhythustraining Marsch- und Springspiele oder im Normalfall das lautstarke "Auf-das-Pult-Schlagen", wobei mit am Körper anliegenden rechten Oberarm der Unterarmhebel den 'Auf- und-Nieder-Schlag' markiert. (8)

- J. Wards Vorliebe für szenische Spiele geistigen Inhalts läßt sich schon in diesem ersten Buch feststellen.

In der Folgezeit entfalteten Shields und J. Ward eine rege Reisetätigkeit, um mit Vorträgen und Vorführungen die Verbreitung ihrer Reformbemühungen voranzutreiben.

(8) Steinschulte, S. 62

1916 erschien das zweite Buch der Ward-Methode (9). Es knüpfte an die pädagogischen und methodischen Grundsätze des ersten Buches an:

- J. Ward weist im Vorwort darauf hin,

daß der Schüler die Notation genauso beherrscht wie die englische Muttersprache und ebenso in der Musik zu "denken" vermag wie in der Sprache. (10)

- Einen Großteil des musikalischen Materials machen ältere, meist europäische Volkslieder aus, die für den pädagogischen Zweck bearbeitet sind.
- Wahrscheinlich aufgrund persönlicher Erfahrungen sieht sie sich veranlaßt, nochmals eindringlich auf die Stimmbildungsübungen (Vocal Exercises) hinzuweisen:

Der Sänger ist der einzige Musiker, der aufgerufen ist, sein eigenes Instrument zunächst zu bauen, bevor er lernen kann, darauf zu spielen. (11)

- Die von J. Ward hier vertretene Rhythmusauffassung entspricht der des ersten Buches.

Noch im Jahre 1916 wurde am "Manhattanville College" in New York und der angegliederten "Annunciation Parish School for Girls", nach Vorträgen und Muster-Unterrichtsstunden von J. Ward, die Ward-Methode eingeführt. Ein Jahr später, im Sommer 1917 wurde hier der erste Sommerkurs zur Lehrerausbildung veranstaltet. Diese Kurse, die von da ab jährlich abgehalten wurden, erlangten für die Ausbreitung der Ward-Bewegung eine zentrale Bedeutung.

Im Jahre 1918 entschloß sich J. Ward wegen des allgemein wachsenden Interesses an der Methode zur Stiftung eines neuen Lehrstuhls für Musik am Manhattanville College. Diese Einrichtung mit dem Namen

(9) J. Ward und E. Perkins: Music-Second Year, in: The Cath. Educ. Series, Washington, D.C., 1916 und 1920

(10) Ebd., S. 6, zitiert nach Steinschulte, S. 66

(11) Ebd., S. 5, zitiert nach Steinschulte, S. 66/67

"Pius X. Institute of Liturgical Music" sollte ein Zentrum für die kirchenmusikalische Reformarbeit im Sinne des "Motu Proprio" von 1903 werden.

Die Hauptaufgabe des Institutes war die Vorbereitung weltlicher sowie geistlicher Lehrkräfte und Pfarrseelsorger auf ihre musikpädagogische Arbeit im Sinne der Kirchenmusikreform. Dazu wurden, dem Konzept der Ward-Methode entsprechend, vier Kurse angeboten, wovon drei auf den allgemeinen Musik- und Gesangsunterricht entfielen und der vierte der Gregorianik gewidmet war. Die Kurse umfaßten jeweils den Stoff eines Grundschul-Unterrichtsjahres. Im allgemeinen hatten die Absolventen eines Kurses, nach bestandener Abschlußprüfung, ein Unterrichtsjahr Gelegenheit praktische Erfahrungen mit der Ward-Methode zu sammeln (mit Unterstützung der Fachberater), bevor sie, nach erfolgreichen Lehrproben, zu einem weiterführenden Kursus zugelassen wurden. Den Gregorianik-Kursus konnte man schon nach dem ersten erfolgreichen Ward-Jahr belegen.

Im Jahre 1919 erschien das dritte Lehrbuch der Ward-Methode gemeinsam mit einem parallel konzipierten Schülerbuch (12). Den Lehrstoff weitete die Autorin bis zur einfachen Chromatik aus. Durch die Behandlung von alternierenden 2er und 3er Metren versucht sie, die Kinder auf den freirhythmischen gregorianischen Choral vorzubereiten. Gregorianische Stücke, Bach-Choräle und Kompositionen von Schubert machen den größten Teil des Melodienrepertoires aus.

Ein zentrales Ereignis in der Geschichte der Ward-Bewegung war der Gregorianische Kongreß vom 1. bis 3. Juni 1920 in New York. Zu den geladenen Gästen gehörte Dom André Mocquereau, der führende Vertreter der Schule von Solesmes. Die Begegnung zwischen J. Ward und Mocquereau wurde für die zukünftige Entwicklung der Ward-Methode von entscheidender Bedeutung. Mocquereaus Choralauffassung und vor allem seine rhythmustheoretischen Überlegungen machten einen solchen Eindruck auf J. Ward, daß sie ihre diesbezüglichen eigenen Theorien verwarf und sich uneingeschränkt den Lehren Mocquereaus zuwandte. Die Arbeit an ihrem schon fast druckfertigen vierten Lehrbuch, das den Choralunterricht behandeln sollte, gab sie vollständig auf. Im

(12) J. Ward: Music-Third Year, Teacher' s Manual, und: Music-Third Year, Children' s Manual, beide in: The Cath. Educ. Series, Washington, D.C., 1919

Frühjahr 1921 reiste sie nach Europa, um in Quarr Abbey (13) unter der Leitung Mocquereaus ihre bis dahin eigentlich mehr laienhaften Kenntnisse vom gregorianischen Choral zu vertiefen und wissenschaftlich zu fundieren. Das Chorallehrbuch der Ward-Methode, mit einer Neufassung begann J. Ward im Herbst 1921 noch in Europa, kann nach Steinschulte als ein unmittelbares Ergebnis des Studienaufenthaltes in Quarr Abbey angesehen werden (14). Mit Unterbrechungen dauerte ihr Aufenthalt in Quarr Abbey bis zum Beginn der Sommerschule am Pius X. Institute Ende Juni 1922 in New York. Auch Dom Mocquereau nahm wieder an dieser Sommerschule teil, indem er vielbeachtete Kurse über Geschichte, Rhythmustheorie und Ästhetik des gregorianischen Chorals abhielt.

Dieser Sommerkursus 1922 war wahrscheinlich einer der erfolgreichsten der Ward-Bewegung überhaupt. Unter den ca. 150 Teilnehmern befanden sich

neben zahlreichen Laien und Weltpriestern Repräsentanten von 29 verschiedenen Orden und religiösen Gemeinschaften, was zur Folge hatte, daß sich die Solesmer Choralauffassung künftig in den USA und Kanada weitgehend in der Praxis durchsetzen konnte. (15)

Bereits ein halbes Jahr vor der endgültigen Veröffentlichung ihres vierten Lehrbuches (16), unterrichtete J. Ward auf diesem Sommerkurs gregorianische Grundkenntnisse, insbesondere die rhythmischen Prinzipien ihres Lehrers Mocquereau.

Mocquereau definiert den Rhythmus als eine geordnete Bewegung, eine Abfolge von Spannung und Entspannung (17). Von zentraler Bedeutung ist dabei das Begriffspaar Arsis und Thesis (griech., urspr.

(13) Die gesamte Abtei St. Pierre von Solesmes befand sich in den Jahren von 1903 bis 1922 im Exil in Quarr Abbey auf der Isle of Whight.

(14) Vgl. Steinschulte, S. 117

(15) Steinschulte, S. 125

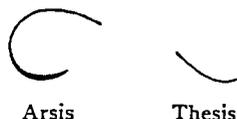
(16) J. Ward: Music-Fourth Year, Gregorian Chant According to the Principles of Dom André Mocquereau of Solesmes, Washington, D.C. 1923

(17) Zur Schule von Solesmes und den Theorien Mocquereaus, siehe folgende, in deutscher Sprache erschienene Schriften: Dom Joseph Gajard: Die Methode von Solesmes. Ihre Grundprinzipien, ihre praktischen Interpretationsregeln, Tournai 1954; ders.: Der Rhythmus im Gregorianischen Gesang, Tournai 1953; G. v. Mann: Vom Wesen und der Bedeutung des Rhythmus nach Dom Mocequereau..., in: Musica Sacra, 1914

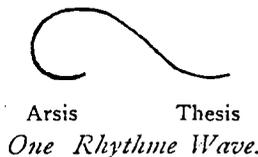
Hebung und Senkung des Fußes). Beide sind Wesensbestandteile einer rhythmischen Einheit. J. Ward erklärt in ihrem Gregorianik-Lehrbuch diesen Sachverhalt folgendermaßen (18):

Each rhythmic wave has two parts:

- 1) A beginning, an up-ward spring, full of energy and lift, quick, light, in motion. This is called an *Arsis*.
- 2) An ending, quiet, drooping, giving the sense of an arrival, a place of repose. This is called a *Thesis*.

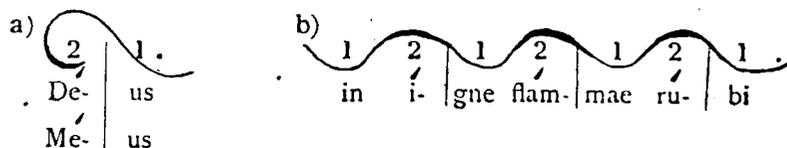


These two parts of a rhythmic wave cannot be separated. They are two halves of one thing. We cannot rise on an arsis without coming down to earth on a thesis. Therefore we picture this rhythmic wave as follows:



This gives us a true picture of a rhythmic wave, with its two parts: Its rise and its fall, its energy and its repose, its arsis and its thesis.

Entscheidend dabei ist, daß Mocquereau den rhythmischen Akzent (Ictus) der Arsis zuweist (im Gegensatz zu H. Riemanns Lehre vom Auftakt). Als Beispiele mögen hier einige einführende Übungen aus J. Wards Gregorianik-Lehrbuch dienen (19):



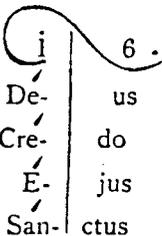
This should be sung quite smoothly with no stress or pressure on the accent. Therefore be careful not to sing:



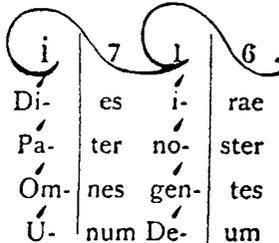
(18) J. Ward: Music-Fourth Year ..., Washington 1923, S. 7f
 (19) Ebd., S. 5f

Sing the following words smoothly, evenly, legato, with the high note very light, and allowing the voice to drop softly like a snow-flake, almost in a whisper, on the last syllable.

Exercise 1.

a)  6 .

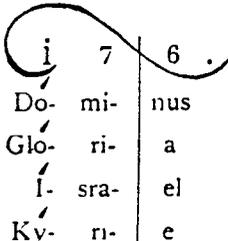
De- us
Cre- do
E- jus
San- ctus

b)  7 1 6 .

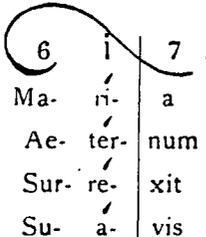
Di- es i- rae
Pa- ter no- ster
Om- nes gen- tes
U- num De- um

Repeat the exercise rising on the toes and lifting the arms at each accent.

Exercise 2.

a)  7 6 .

Do- mi- nus
Glo- ri- a
I- sra- el
Ky- ri- e

b)  6 i 7 .

Ma- ri- a
Ae- ter- num
Sur- re- xit
Su- a- vis

Sing this exercise exactly as the first, rising on the toes at the accent, but with no stress whatever.

Nach Steinschulte besteht die persönliche Leistung J. Wards darin,

daß sie die Ausübung der Cheironomie Mocquereaus, die bislang nur dem fortgeschrittenen Kenner der Materie vorbehalten war, nun an den Anfang ihrer gregorianischen Lehrmethode setzte und gleichzeitig zu einer die rhythmische Erziehung unterstützenden, ganzkörperlich empfundenen Bewegung umdeutet. Josef Lennards berichtet aus seiner langjährigen musikpädagogischen Erfahrung, daß diese cheironomische Bewegung "nicht nur für eine verständnisvolle Interpretation der Melodien" sorgt, sondern zusätzlich bei vokalen Improvisationsübungen stimulierend wirkt und "in der Gesangsstunde eine frohe, lebhaftige Atmosphäre" schafft (20).

J. Ward geht in der späteren Neufassung ihrer Lehrbücher über das bloße Nachzeichnen der Rhythmusbewegung mit den Armen hinaus, und läßt die Arsis-Thesis-Gesten durch ein Mitschwingen des ganzen Körpers unterstützen, womit sie gewissermaßen ein tänzerisches Element in ihre Methode einführt. Durch die Aktivierung des Körpers in

(20) Steinschulte, S. 135

seiner Gesamtheit, kann ein wesentlich tieferes Rhythmus-Empfinden erreicht werden als z.B. durch die, auch in der ersten Fassung der Ward-Methode noch üblichen Klatschübungen.

Durch die Übernahme der Theorien Mocquereaus ergaben sich in den zwanziger Jahren für die Ward-Bewegung erhebliche praktische Probleme, da die drei älteren Lehrbücher, zumindest was die rhythmische Erziehung anbelangte, unbrauchbar geworden waren. Bevor J. Ward mit der Edition der revidierten Ausgabe begann, was erst in den dreißiger Jahren geschah, war man gezwungen, die rhythmischen Grundsätze dem 1923 veröffentlichten vierten Band der Ward-Methode zu entnehmen.

In den folgenden Jahren breitete sich die Ward-Bewegung über weite Teile der USA und auch Kanadas aus, woran vor allem die weiteren Sommerkurse, die regelmäßig am Pius X. Institute in New York veranstaltet wurden, keinen geringen Anteil hatten.

Am 25. Februar 1929 wurde die "Dom Mocquereau Schola Cantorum Foundation" mit Sitz in New York gegründet. Diese "Educational Foundation" hatte folgende Aufgaben zu erfüllen:

- 1) Erziehung und Ausbildung im Gregorianischen Choral nach den Grundsätzen Dom Mocquereaus, wie sie in seinen Veröffentlichungen, insbesondere im "Nombre Musical" (I. u. II) und in der "Paleographie Musicale" dargelegt sind. [..]
- 2) Erziehung und Ausbildung in altklassischer Polyphonie unter besonderer Berücksichtigung der römischen Schule des 16. Jahrhunderts [..]
- 3) Erziehung und Ausbildung in allen anderen Fächern, die zum musikalisch-technischen und kulturellen Rüstzeug gehören, einschließlich Vom-Blatt-Singen, Stimmbildung, Chorleitung, Klavier- und Orgelspiel, Harmonielehre, Kontrapunkt, Musikgeschichte, Liturgie und verwandte Fächer, sofern ihre Unterweisung den Hauptaufgaben der Stiftung dient. (21)

Das anfängliche Stiftungsvermögen von 1.000.000 US \$ war in erster Linie für die Finanzierung des Pius X. Institute, sowie für die Errichtung einer neuen Musikabteilung an der Catholic University in Washington, D.C., vorgesehen. Dieser Versuch, mit dem man der amerikanischen Ward-Bewegung ein dauerhaftes und wirksames Zentrum verleihen wollte, scheiterte jedoch.

(21) Zitiert nach Steinschulte, S. 175-178

In der Folgezeit kam es zu immer heftiger werdenden Auseinandersetzungen zwischen J. Ward und dem Pius X. Institute, da man dort vor allem in der Rhythmuserziehung wohl erheblich von der revidierten Ward-Methode abwich.

Im Jahre 1930 wurde der Name der obengenannten Stiftung in "Dom Mocquereau Foundation" gekürzt. Sie tritt heute noch unter diesem Namen für die oben genannten Ziele ein.

Im Sommer 1931 kam es zum endgültigen Abbruch der Beziehungen zwischen J. Ward und dem Pius X. Institute in New York. Damit fehlte der Ward-Bewegung in Amerika vorläufig ein leistungsfähiges, koordinierendes Zentrum. Trotzdem sollte die Verbreitung der Bewegung weiterfortschreiten (22).

Justine Ward selbst wandte in den folgenden Jahren ihre Aufmerksamkeit verstärkt der Entstehung und Verbreitung der Ward-Bewegung in Europa zu.

Die weitere Entwicklung der Ward-Bewegung stelle ich hier nicht mehr dar, sie ist der umfangreichen Arbeit von Steinschulte zu entnehmen.

(22) Siehe hierzu: Steinschulte, S. 192-221

2. Die Darstellung der Ward-Methode anhand der Lehrbücher Justine Wards

2.1. Aufstellung und kurze Erläuterung der wichtigsten Lehrbücher der Ward-Methode

Da die Ward-Methode im Laufe ihrer Geschichte mehrfach umgearbeitet wurde, erscheint mir eine diesen Vorgang widerspiegelnde Aufstellung der verschiedenen Editionen sinnvoll.

1. Edition

- I: J. Ward u. E. Perkins: Music-First Year, Washington, D.C., 1914
- II: J. Ward u. E. Perkins: Music-Second Year, Washington, D.C., 1916
- III: J. Ward: Music-Third-Year, Teacher's Manual, Washington, D.C., 1919
- IIIa: J. Ward: Music Third-Year, Children's Manual, Washington, D.C., 1919
- IV: J. Ward: Music-Fourth Year, Gregorian Chant, Washington, D.C., 1923
- J. Ward: Hymnal- a Supplement to Music First and Second Year, Washington, D.C., 1918 (1)

Diese erste, vierbändige Ausgabe der Ward-Methode kann als Realisation der ebenfalls in vier Bänden entworfenen Young-Methode angesehen werden. Von Young stammt nicht zuletzt auch die Anregung zur Ver-

(1) Zum Inhalt dieses "Hymnal", siehe Steinschulte, S. 88ff

wendung der Ziffernotation nach Chev . Mit dem vierten Band ihrer Methode und der damit verbundenen Übernahme der Theorien Mocquereaus, geht J. Ward jedoch weit über Youngs Konzeption hinaus.

Im Vorwort des zweiten Bandes vertritt J. Ward die Ansicht, daß die Behandlung Gregorianischer Gesänge erst im vierten Schuljahr stattfinden könne (2).

Das 1918 erscheinende "Hymnal", das viele Gregorianische Gesänge enthält, war dementsprechend für Kinder vorgesehen, die dem Grundschulalter schon entwachsen waren (3).

2. Edition

Die Umstellung der Ward-Methode auf die Theorien Mocquereaus machten eine vollständige Umarbeitung der ersten drei Lehrbücher notwendig. Interessant ist, daß das erste Buch der revidierten Ausgabe zuerst in italienischer Sprache erschien. (4) Das wird aus der Tatsache erklärbar, daß sich J. Ward zum Beginn der dreißiger Jahre der entstehenden Ward-Bewegung in Europa zuwandte und für lange Zeit auch ihren Wohnsitz in Europa nahm.

- I: J. Ward: Music-First Year, Washington, D.C., 1933
- II: J. Ward: Music-Second Year, Teacher's Manual, Washington, D.C., 1936
- IIa: J. Ward: Music-Second Year, Children's Manual, Washington, D.C., 1936
- III: J. Ward: Music-Third Year, Teacher's Manual, Washington, D.C., 1938
- IIIa: J. Ward: Music-Third Year, Children's Manual, Washington, D.C., 1938

(2) Vgl. J. Ward u. E. Perkins: Music-Second Year, a.a.O., S. 5

(3) Vgl. Steinschulte, S. 88

(4) J. Ward: Musica-primo anno, Rom, 1932

- IV: J. Ward: Music-Fourth Year, Gregorian Chant, Washington, D.C., 1923
- V: J. Ward: Music-Fifth Year, Song Manual of Secular Music, Washington, D.C., 1942
- VI: J. Ward: Music-Book Six, Song Manual of Secular Music, Washington, D.C., 1945

Im Vorwort ihres dritten Lehrbuches schreibt J. Ward, daß nach einer Vermittlung der musikalisch-technischen Grundkenntnisse in den ersten beiden Jahren, nun für die weitere musikalische Ausbildung zwei Wege offenstünden: Der Lehrer kann sich auf der Linie rein musikalischer Entwicklung weiterbewegen, welche durch den Lehrstoff des dritten Bandes realisiert wird, oder auf einer Linie, welche strikt liturgisch ausgerichtet ist. Letztere wird repräsentiert durch das vierte Lehrbuch. Wo der Wunsch besteht, die Kinder schon im frühen Alter, in Übereinstimmung mit den Wünschen des hl. Stuhls, auf die Teilnahme am liturgischen Gesang der Kirche vorzubereiten, ist "Gregorian Chant" das Lehrbuch für die dritte Klasse.

Lehrer, die vorziehen, die musikalische Erziehung weiter zu perfektionieren, bevor sie das Studium des Gregorianischen Chorals beginnen, folgen dem Lehrplan des dritten Buches. Für Lehrer, die den Kindern eine teilweise musikalische und teilweise liturgische Erziehung vermitteln wollen, beabsichtigte J. Ward ein Schema zu publizieren, mit welchem man eine Kombination beider Bücher, Music-Third Year und Gregorian Chant, im 3. und 4. Schuljahr unterrichten könne (5).

Aus einem 1938 veröffentlichten Aufsatz geht hervor, daß J. Ward schon zu diesem Zeitpunkt eine Ausweitung der Methode auf 8 Lehrjahre vorsah. Die weiterführenden Bände V - VIII sollten in zwei Serien erscheinen. Die erste Serie sollte der allgemein-musikalischen Ausbildung vorbehalten sein: polyphone Stimmbildungsübungen, polyrhythmische Übungen, Übungen zur Harmonielehre, sowie ein Auswahlrepertoire der Vokalmusik vom 13. Jhd. bis zur Gegenwart.

(5) Vgl. J. Ward: Music-Third Year, a.a.O., S. 3

Die zweite Serie sollte das Studium des Gregorianischen Chorals intensivieren (6).

Zu einer Ausweitung der Ward-Methode in diesem Maße kam es jedoch nicht mehr. Die in den vierziger Jahren erschienenen Bände V und VI können als die Fortsetzung der musikalischen Ausbildungslinie betrachtet werden. Ich möchte hier einige Beispiele aus dem Inhalt anführen:

- Band V:
- . drei- und vierstimmige Kanons;
 - . Übungen zur Modulation in Subdominante und Dominante in Dur und Moll;
 - . Lieder mit Modulationen;
 - . Rhythmusübungen zum Taktwechsel;
 - . zwei- und dreistimmige Originalkompositionen alter Meister.
- Band VI:
- . Modulationen über zwei und drei Vorzeichen;
 - . Rhythmusübungen mit Triolen;
 - . zwei-, drei- und vierstimmige Originalkompositionen alter Meister;
 - . im Anhang ein originales, liturgisches Drama aus dem XIII. Jahrhundert (7).

Viele der mehrstimmigen Kompositionen, die hier veröffentlicht sind, findet man in der späteren, acht-bändigen Ausgabe der Ward-Methode wieder. (Vor allem in den Bänden 5, 6 und 7)

Im Jahre 1949 veröffentlichte J. Ward noch ein weiteres Gregorianik-Lehrbuch, das als Fortsetzung ihres ersten Gregorianik-Lehrbuches von 1923 angesehen werden kann und zur Vertiefung des Gregorianischen Gesanges gedacht war (8).

(6) Vgl. Steinschulte, S. 314f

(7) Officium Pastorum, A nativity Play of the XIII. C. Words and Music from Codex 904, Paris, BN, herausgegeben von J. Ward in moderner Notenschrift.

Diese zweite Edition der Ward-Methode kann, vor allem in ihrem Kernbestand, der die Bände I bis IV umfaßt, als die klassische Ausprägung der Ward-Methode betrachtet werden. Alle späteren Ausgaben der Ward-Methode greifen auf die hier erarbeitete methodische Konzeption zurück. Die meisten Übungsmaterialien werden wortwörtlich übernommen.

J. Wards umfangreiche Einführungen, die wir jeweils am Anfang der Bände I, II und III finden, stellen ein wertvolles Kompendium ihrer in über 20 Jahren praktischer Erfahrung gewonnenen musik-pädagogischen Erkenntnisse dar. Die dort aufgeführten und erläuterten Grundsätze, Ziele und methodischen Vorgehensweisen haben bis heute Gültigkeit für die Ward-Methode. Bei der Darstellung der Methode im einzelnen (im zweiten Teil dieses Kapitels) werde ich diese Vorworte zu Rate ziehen.

3. Edition

In den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg erschien in vergleichsweise kurzer Zeit die überarbeitete 8-bändige Ausgabe der Ward-Methode. Das methodische Konzept wird im Prinzip nicht verändert, nur daß die musikalischen Grundlagen jetzt ausführlicher behandelt werden. Mehr als in den früheren Ausgaben räumt J. Ward hier der Polyphonie einen weiten Raum ein. Die Gregorianik wird nicht mehr in einem Band zusammengefaßt, sondern auf alle Lehrbücher verteilt. Dieses 8-bändige Ward-Lehrwerk stellt ein ausgereiftes musikhistorisches Kompendium der gesamten abendländischen Vokalmusik dar, von der mittelalterlichen modalen Einstimmigkeit, bis hin zu Kompositionen Mussorgskys. (9)

I: J. Ward: That All May Sing (10)

II: J. Ward: Music 2 - Look and Listen, Washington, D.C., 1954

(8) J. Ward: Gregorian Chant, Volume Two, a study of Phraseological Rhythm, Psalmody, Form and Aesthetics, Washington, D.C., 1949

(9) Vgl. Kopien des Inhaltsverzeichnisses und der inneren Umschlagseiten des VIII. Bandes im Anhang

(10) Dieser Band war mir nicht zugänglich

- IIa: J. Ward: Music 2 - How to Look and Listen, Teacher's Guide, Washington, D.C., 1957
- III: J. Ward: Music 3 - Think and Sing, Washington, D.C. (10)
- IIIa: J. Ward: Music 3 - How to Think and Sing, Teacher's Guide, Washington, D.C., 1958
- IV: J. Ward: Music 4 - Sing and Pray, Washington, D.C., 1956
- IVa: J. Ward: Music 4 - How to Sing and Pray, Teacher's Guide, Washington, D.C., 1958
- V: J. Ward: Music 5 - Music's Golden Tongue, Washington, D.C., 1957
- Va: J. Ward: Music 5 - How to teach Music's Golden Tongue, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1959
- VI: J. Ward: Music 6 - Music's many Moods, Washington, D.C., 1958
- VIa: J. Ward: Music 6 - How to teach Music's many Moods, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1960
- VII: J. Ward and John Lessard: Music 7 - Voices that Vary, A Collection of Songs für Changing Voices, Unison two Part - three Part - four Part, Washington, D.C., 1959
- VIIa: J. Ward: Music 7 - How to teach Voices that Vary, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1960
- VIII: J. Ward and J. Lessard: Music 8 - Ten Centuries of Song, A collection of Sacred and Secular Songs für Unison and Mixed Voices in two, three, four and five Parts, Washington, D.C., 1961

(10) Dieser Band war mir nicht zugänglich.

VIIIa: J. Ward: Music 8 - How to teach Ten Centuries of Song,
Teachers' Guide, Washington, D.C., 1962

Wie man aus der Aufstellung ersehen kann, gibt es für jeden Jahrgang ein Lehrerbuch und ein Schülerbuch. Die Schülerbücher enthalten im wesentlichen die zu erarbeitenden Musikstücke sowie die zu behandelnden Übungen, so daß sich z.B. eine Tafelanschrift in den meisten Fällen erübrigt.

Das Material ist in Kapitel aufgeteilt, die jeweils den Stoff für eine Unterrichtswoche enthalten.

Die Lehrerbücher sind, mit Ausnahme des 8. Bandes, jeweils in zwei Teile geteilt. Im ersten Teil werden Kapitel für Kapitel Hinweise zur Behandlung der einzelnen Elemente des Musikunterrichts gegeben. (11) Es wird auf besondere Schwierigkeiten hingewiesen, oder es werden hier auch Tips gegeben, z.B. für die Einführung neuer Übungen usw.

Der zweite Teil besteht bei allen Lehrerbüchern (mit Ausnahme des 8.) aus sogenannten "Lesson Plans". (12) Das sind Wochenpläne, die jeweils den Stoff eines Kapitels beispielhaft auf die einzelnen Tage der Woche verteilen. Der Lehrer kann sich nach ihnen richten; es wird ihm aber geraten, selbst Überlegungen zur Planung eines Wochenablaufes zu machen und dabei die spezifischen Probleme seiner eigenen Klasse in die Planung mit einzubeziehen. Die "Lesson Plans" sind jeweils komplett für das ganze Schuljahr vorhanden. Da sie in alle Bücher aufgenommen wurden, scheinen sie sich einer großen Beliebtheit erfreut zu haben. (13)

Da es im Rahmen einer solchen Arbeit unmöglich ist, jedes dieser Bücher im einzelnen zu besprechen, möchte ich hier exemplarisch anhand des Vorwortes des vierten Bandes kurz aufzeigen, wie es um den Ausbildungsstand der Kinder zu diesem Zeitpunkt bestellt sein sollte. J. Ward gibt hier eine kurze Zusammenfassung dessen, was in den ersten drei Jahren erarbeitet worden ist:

-
- (11) Zur Gliederung des Unterrichts in einzelne Unterrichtselemente, siehe Kapitel 2.2. dieser Arbeit
 - (12) Diese "Lesson Plans" sind in allen Büchern von einer "Sister Rose Vincent, S.L." erstellt.
 - (13) Zur Illustration findet sich im Anhang die Kopie eines (beliebigen) "Lesson Plans". aus dem 4. Band. Es handelt sich um: Chapter 14, March, 1st Week.

A solid foundation was laid in Tone, Pitch, Rhythm, Modality and Appreciation. Staff reading was practiced in all keys up to (and including) four sharps and four flats. The Children know already that there are other Modes besides the modern Major and Minor; that there is a rhythm which is free as well as rhythm that is measured. (14)

Weiterhin gibt sie eine kurze Zusammenstellung der Dinge, die neu in diesem Buch sind:

1. GREGORIAN CHANT with its proper notation.
2. INTERVALS AS SUCH (Fifths and Thirds)
3. POLYPHONY, introduced by brief phrases for two voices.
4. MODULATION from Major keys to their Dominant (Major). (15)

Zum Vergleich dazu hier die entsprechende Stelle des sechsten Bandes:

1. INTERVALS of a Fourth, a Second, a Sixth and a Seventh
2. INVERSION of Intervals
3. MODULATION to the Sub-Dominant
4. CHROMATICS - Sharps and Flats
5. CHORDS and their Inversions
6. MODES of MI and SOL (Gregorian Chant)
7. Continued experience in Two Part Singing
8. Introduction to three Part Singing (16)

Interessant ist, daß die Kinder erst im Verlauf des 6. Schuljahres an das aktive Musikhören ("Active Listening") herangeführt werden. In der ersten Übung dieser Art wird anhand des 1. Satzes von Beethovens 5. Symphonie bewußtes, analytisches Musikhören geübt (Wiedererkennen der verschiedenen Themen in ihrer unterschiedlichen Gestalt). J. Ward versucht diesen Prozeß durch eine kleine Geschichte zu motivieren. (17) Aus den Lesson Plans geht hervor, daß diese Hör-Übungen in erster Linie für die Freitage, sozusagen als Wochenausklang, vorgesehen sind.

(14) J. Ward: Music 4 - How to Sing and Pray, a.a.O., S. 1

(15) Ebd., S. 1

(16) J. Ward: Music 6 - How to teach Music's many Moods, a.a.O., S. 3

(17) Vgl. J. Ward: Music 6 - ..., a.a.O., S. 41f, siehe die Kopie dieser ersten Lehreranweisung zu diesem neuen Unterrichtselement im Anhang.

Eine Besonderheit innerhalb der Ward-Methode stellt ohne Zweifel das Lehrbuch für die siebte Klasse dar. J. Ward trägt hier der Tatsache Rechnung, daß die Jungen langsam in das Alter kommen, wo ihre Stimmen mutieren und sich zwangsläufig die Stimmlage verändert. Im Vorwort sowie vor allem in den Erläuterungen zu den Stimmbildungs- und Intonationsübungen der einzelnen Kapitel spiegelt sich die jahrzehntelange Erfahrung wieder, die J. Ward auch im Umgang mit diesem speziellen Problem der Musik-Erziehung gemacht hat. Der Tatsache entsprechend, daß mutierende Stimmen oft nur über einen geringen Tonumfang sicher (im musikalischen Sinne) verfügen, enthält das Schülerbuch spezielle Übungen und speziell ausgewähltes musikalisches Material. So gibt es Stücke, deren Begleitstimmen oft nur mit wenigen (1 - 4) Tönen auskommen. Sie sind für die ersten "Gehversuche" mit der sich verändernden Stimme gedacht.

Vergleiche hierzu eine Aufstellung, die J. Ward im Vorwort des 7. Buches bringt (18):

SONGS using ONE TONE ONLY in Alto Part:	Page 58	Tone C
	Page 76	" E flat
	Page 104	" D
SONGS using TWO TONES ONLY	Page 31	Tones F# & D
	" 39	" E & D#
	" 60	" " "
	" 43	" D & C# (Vocal)
	" 72	" " " (Song)
	" 106	" D flat & E flat
SONGS using THREE TONES ONLY	Page 62	" Eb, D & C
	" 66	" " " "
SONGS using FOUR TONES ONLY	Page 88	" F sharp, E, D, C#
	" 90	" C, D E, F.

Jungen, die sich im "Stimmbruch" befinden, werden also bei der Ward-Methode nicht "stillgelegt" sondern ihren Fähigkeiten entsprechend einbezogen. Mit besonderen Stimmübungen versucht man dann behutsam, die neu-erworbene Stimme zu festigen und den Tonumfang zu vergrößern.

(18) J. Ward: Music 7 - How to teach Voices that Vary, a.a.O., S. 8

Auch die erhöhten Anforderungen, die der Musikunterricht der 7. Klasse für den Lehrer bereithält, können nach Meinung von J. Ward vom normalen Klassenlehrer bewältigt werden. Voraussetzung ist, daß er über die entsprechenden Erfahrungen mit vorhergehenden Klassen verfügt und sich auf einem Kursus den gesamten Lehrstoff des siebten, eventuell auch des achten Lehrjahres angeeignet hat. Sie schreibt dazu (19):

In what should this teacher training consist?

1) In familiarity with all the earlier volumes of this music series, the technical skills and techniques therein developed, the vocal and rhythmic principles, the training of eye and ear.

2) A course covering the work provided for seventh and eighth grades which includes the treatment of the *changing* and *changed* voices of boys, including also, familiarity with the repertoire of Books Seven and Eight, with enough musical theory to guide the class in active singing and even possibly, listening. That is what we consider an adequate teacher training. We can easily conceive of *more* and desire it but we cannot conceive of *less*.

Weiterhin weist sie hier noch einmal eindringlich auf die Bedeutung der Musikalischen Fachberater hin (20). Diesen besonderen, bis heute von der Ward-Bewegung mit großem Erfolg praktizierten Service möchte ich an dieser Stelle einmal kurz erklären:

Die Musikalischen Fachberater (engl.: Supervisors, ndl.: Consulanten) sind mit der Ward-Methode aufs genaueste vertraute Lehrpersonen, meist haupt- oder nebenamtliche Ward-Kursleiter. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, durch das Land zu reisen und Schulen, an denen die Ward-Methode praktiziert wird, zu besuchen. Dort hospitieren sie in Unterrichtsstunden und stehen den Lehrern bei der Bewältigung spezieller Probleme zur Seite. Sie führen dazu beratende Gespräche oder geben Musterstunden mit den jeweiligen Klassen. Dieses freiwillige Angebot ist von den mit der Ward-Bewegung verbundenen Lehrern zu allen Zeiten gerne in Anspruch genommen worden. Ich hatte selbst die Gelegenheit, mich mit zwei erfahrenen niederländischen Consulanten über ihre Arbeit zu unterhalten.

Höhepunkt und Schlußstein der achtbändigen Ward-Ausgabe sind die beiden Bücher für die achte Klasse. Das Schülerbuch enthält einen einjährigen Streifzug durch die Geschichte der europäischen

(19) Ebd., S. 2

(20) Vgl. ebd., S. 2

Vokalmusik (21). Im Lehrerbuch befindet sich zu jedem im Schülerbuch enthaltenen Musikstück eine Beschreibung mit Hinweisen zur Einstudierung und Interpretation sowie Bemerkungen zu besonderen Schwierigkeiten. Ebenfalls enthalten sind kurze biographische Notizen zu den einzelnen Komponisten. Ein weiterer Teil des Lehrerbuches bleibt einer kurzgefaßten Geschichte der Vokalmusik vorbehalten (22). Sie korrespondiert mit der auf den inneren Umschlagseiten des Schülerbuches befindlichen Tafel "River of Creative Music" (siehe Anhang). Die Abbildung gibt einigermaßen Aufschluß über die Bedeutung, die J. Ward den einzelnen Komponisten beimißt. Beachte auch die ange-deutete Aufteilung in geistlichen (linke Seite) und weltlichen Bereich (rechte Seite) 7.

Am Schluß des Vorwortes zu ihrem achten Lehrerbuch gibt J. Ward eine ganz kurze Definition ihres gesamten Werkes, die ich an dieser Stelle noch zitieren möchte (23):

In conclusion I should like to sum up the Master Plan of this whole system of musical education.

THE PLAN

The plan—as stated in Volume One—is to give a solid musical education to every child, an education which covers not only modern music but the liturgical song of the Church as has been so insistently urged by the Holy See.

OBJECT

This object is fully accomplished wherever the system has been taught—both in the United States and in Europe. All Catholic children CAN sing the Ordinary of the Mass in Gregorian Chant (the supreme model for all sacred music)¹ with other chants and hymns required by the liturgy of the Church.

They also sing a repertoire of music ranging from ancient folk songs of many nations to the works of the great composers, a partial list of whom can be seen on the map of *The River* (inside cover).

-
- (21) Vgl. hierzu im Anhang Inhaltsverzeichnis und Komponistenverzeichnis des 8. Bandes sowie die inneren Umschlagseiten mit dem "River of Creative Music"
- (22) The River of Creative Music - A Short History of Vocal Music based on the works of Composers whose music appears in the series 'That All May Sing', in: Music 8 - How to teach ten Centuries of Song, a.a.O., S. 95 - 116
- (23) Ebd., S. 10f

METHOD

In order to accomplish this task, the technique of music was simplified to a degree where the class teacher could carry out this teaching along with the other subjects in the school curriculum.²

This, in turn, entailed a serious teaching problem, since no one can be expected to teach what he does not know. But music is not an occult art. It can be *learned* and must be taught to the classroom teacher if all our children are to sing. A simple method, then, was required. It was provided.

The musical training of the children, started in the first grade, is carried through all subsequent years of primary, intermediary and upper grades.

PEDAGOGY

The pedagogy was suited to the unfolding capacity of the pupils. Every faculty was called upon to do its share in the learning process in exactly the same sense as it functions in other subjects taught—such as mathematics, literature, history, geography. Activity on the part of the learner was encouraged. Music was not assumed to be something that could be soaked into the system passively. It was assumed to require concentrated attention and intelligent, prompt application.

The Time involved was twenty minutes a day, five days in the week. This will seem excessive only to those who do not realize that by this training in the classroom we eliminate all long, boring rehearsals of special programs for assemblies or for the singing of the Mass. All such preparation has been covered in those daily twenty minute classes.

QUALITY

The quality of the music embodied in these volumes is such as to be worthy of performance before an audience. There is not a single bit of trash to be found in their pages, nor even a mediocre composition. Nothing will be found that is trite, pompous or bombastic.

For true distinction in music, true eloquence and refinement, reside in simplicity. Selection of material has followed the principle so well expressed by Joubert:

“Set before children only what is simple lest you corrupt their taste; only what is pure lest you corrupt their hearts.”

¹ St. Pius X

² It would be absurd to pretend that every class teacher can train children to the point of perfection in the eyes of a musician. What she CAN do if she receives adequate training, is to turn out children each with a well placed voice, an educated ear and capable of reading at sight music of medium difficulty. Such children can be taken over by a musician and guided into realms of true artistic significance.

4. Edition

Im Jahre 1976, ein Jahr nach dem Tod von J. Ward, erschien der erste Band einer neu überarbeiteten Ausgabe der Ward-Methode. Betreut wird diese vierte Edition von Theodore Marier, dem Direktor des "Ward Center" an der "Catholic University of America, Washington, D.C.". Folgende Bände sind bisher erschienen:

- I: The Ward Method - Music Instruction for Catholic Schools by Justine Ward, That All May Sing - Book One - Teacher's Manual, Copyright 1956 by Justine Ward, Revised Edition, Copyright 1976 by Dom Mocquereau Foundation, New York, N.Y.

- II: The Ward Method - Music Instruction for Catholic Schools by Justine Ward, Look and Listen - Book Two - Teacher's Manual, Copyright 1957 by J. Ward, Revised Edition Copyright 1981 by the Dom Mocquereau Foundation, New York, N.Y.
- III: The Ward Method - Music Instruction for Catholic Schools by Justine Ward, Think And Sing - Book Three - Teacher's Manual, Copyright 1958 by J. Ward, Revised Edition Copyright 1982 by the Dom Mocquereau Foundation, New York, N.Y.

Alle drei Bücher enthalten den Zusatz:

Revised by International Committee of Teachers of the Ward Method.
New American Edition Prepared by Theodore Marier.

Schon an den Titeln und an den Hinweisen auf J. Wards Copyright läßt sich erkennen, daß sich diese Ausgabe eng an J. Wards eigene achtbändige Ausgabe anlehnt. So ist gleich im Vorwort des ersten Bandes vermerkt, daß die Serie auf acht Bände erweitert werden soll (24). Trotzdem bestehen einige Unterschiede.

Die neue Ausgabe erscheint nicht mehr getrennt als Schüler- und Lehrerbuch (jedenfalls scheint bisher kein Schülerbuch erschienen zu sein). Prinzipiell ist das auch nicht notwendig, da die Lehrerbücher alle Materialien enthalten. (Obwohl auf Dauer gesehen ein Schülerbuch praktikabler wäre. So ist der Lehrer gezwungen, die zu behandelnden Lieder und Melodien an die Tafel zu schreiben. In den Niederlanden z.B. bedient man sich einer Kompromißlösung, indem man beide Möglichkeiten einsetzt. Siehe weiter unten.) Vom Aufbau her ähneln die neuen Bücher mehr der klassischen Ward-Edition der dreißiger Jahre. Der Lehrstoff ist in Kapitel eingeteilt, die jeweils den Stoff für eine Unterrichtswoche enthalten. (Die Bücher haben zwischen 22 und 24 Kapitel.) Innerhalb der einzelnen Kapitel ist der Lehrstoff den einzelnen Elementen des Musikunterrichts entsprechend gegliedert. Diese Elemente sind:

(24) The Ward Methode - That All May Sing - Book One ..., a.a.O.,
S. iii

- Vocal Training: Hier sind in erster Linie die Stimmbildungsübungen (Vocal Exercises) enthalten. Die verwendeten Übungen befinden sich zum größten Teil schon in der klassischen Ward-Ausgabe (25).
- Intonation: Hier stehen Diagramme für das zu behandelnde Tonmaterial, "Intonation Exercises" in Ziffernotation sowie "Ear and Eye Tests" genannte Übungen, die das schnelle Auffassungsvermögen der Kinder für längere Tongruppen sowohl auditiv als auch visuell, trainieren sollen (26).
- Rhythm: Hier sind die rhythmischen Übungen untergebracht, die meist anhand von "Rhythm Patterns" genannten Tafeln behandelt werden.
- Notation: Hier werden, je nach Ausbildungsstand der Kinder, folgende Notierungsarten behandelt:
Number Notation, Finger Notation, Melodic Gesture, Staff Notation (Besprechung siehe weiter unten).
- Creative Acting: Es handelt sich in den meisten Fällen um gezielte Improvisationsübungen. Angefangen vom melodischen Frage- und Antwort-Spiel zwischen Schüler und Lehrer, über improvisierte Rondoformen, bis hin zu Modulationsübungen (z.B. einen gegebenen Melodieanfang in Dur nach Moll hin fortsetzen und umgekehrt).
- Songs: Hier sind Lieder und Melodien, mit und ohne Text, verzeichnet, die jeweils in Tonmaterial und Rhythmus mit den jeweiligen Übungen der Kapitel übereinstimmen. Der Lehrer kann hier auswählen, da immer mehr Beispiele vorhanden sind, als behandelt werden können.

Diese Gliederung der Kapitel in einzelne Elemente finden wir genau so schon in der klassischen Ward-Ausgabe der dreißiger Jahre. Aber die Übereinstimmungen gehen noch weiter. Auch die meisten Übungen

(25) Ich habe im Anhang jeweils eine Doppelseite mit Vocal Exercises aus den Bänden: I (1933), II (1936) und III (1938) zusammengestellt. Bei der damaligen Edition waren die Voc. Ex. noch nicht auf die einzelnen Kapitel verteilt, sondern jeweils am Anfang der Bücher zusammengefaßt.

(26) Im 1. Band (1976) sind diese Übungen, zusammen mit entsprechenden rhythmischen Übungen, zu einem eigenen Element - "Dictations" - zusammengefaßt.

zur Intonation, zum Rhythmus, zur Notation sowie die meisten Diagramme sind schon in den alten Ausgaben enthalten. Die Unterschiede beschränken sich in erster Linie auf eine Neuverteilung des musikalischen Lehrstoffes sowie auf den Versuch, den Lied- und Melodienbestand veränderten Zeitumständen anzupassen (27).

Bezüglich des Lehrstoffes läßt sich sagen, daß die Ward-Ausgabe der dreißiger Jahre den Stoff in gedrängterer Fassung bringt; z.B. gibt es dort eine Reihe von kurzen, zweistimmigen Übungen zur Einführung der Polyphonie. Interessanterweise verwendet J. Ward hierzu fast ausschließlich Ausschnitte aus Kompositionen großer Meister (28). Eine solche Einführung der Mehrstimmigkeit ist im dritten Band der Neuauflage noch nicht vorgesehen.

Die neuen Bände der Ward-Methode bilden die Grundlagen für anderssprachige Ward-Ausgaben. Die Herausgeber schreiben dazu:

Translations of the revised books are being made for use in the various European countries where the Ward Method is used. Among them are Portugal, France, Switzerland (French and German), and Holland (29).

Nach meiner Erfahrung bestehen diese Bücher aus einer möglichst wortgetreuen Übersetzung der amerikanischen Ausgabe. Die Nummerierungen und Bezeichnungen fast sämtlicher (von den jeweiligen Sprachen unabhängigen) Übungen stimmen jeweils überein. Allein beim Repertoire der landessprachigen Lieder und Gesänge ergeben sich Unterschiede. Sie werden von den jeweiligen nationalen Ward Centren ausgewählt und zusammengestellt. Das Copyright verbleibt bei der Dom Mocquereau Foundation, New York.

Von niederländischer Seite aus standen mir eine vorläufige Übersetzung des zweiten Bandes und ein dazugehöriges Schülerbuch sowie eine vorläufige Übersetzung des ersten Bandes in deutscher Sprache zur Verfügung. Sie enthalten auf den Titelseiten folgende Angaben:

-
- (27) Inwieweit dieser Versuch gelungen ist, müßte in einer eigenen Studie geklärt werden. Auf jeden Fall wären noch die weiteren Bände der 4. Edition abzuwarten.
- (28) Vgl. im Anhang Kopie einer Übersicht über die "Polyphonie Phrases and Songs" aus Music-Third Year, 1938. Sie bezieht sich auf den Inhalt des Schülerbuches.
- (29) The Ward Method, Look and Listen-Book Two, a.a.O., S. iii

- De Wardmethode voor Muzikale Vorming door Justine Ward - Kijk En Luister - Deel Twee - Handleiding, Voorlopige uitgave - 1981, Opnieuw bewerkt door een internationale groep van muziekpedagogen, Voor Neederland: Silvère van Lieshout, Ward Centrum Nederland 5701 BD Helmond, Oorspronkelijke uitgave: Copyright 1956 by Justine Ward, Herziene uitgave: Copyright 1980 by the Dom Mocquereau Foundation, 1981 Dutch Edition, New York, N.Y.
- De Wardmethode door Justine Ward, Kijk en Luister, Leerlingenbundel, Deel 2, Provisional Edition prepared for the Ward Centrum Nederland (c) 1982 by the Dom Mocquereau Foundation, New York, N.Y., USA
- Die Wardmethode, Musikerziehung für Katholische Schulen von Justine Ward, Alle sollen singen, Buch 1, Handbuch des Lehrers, bearbeitet von einem internationalen Gremium von Lehrern der Ward-Methode, Vorläufige Deutsche Ausgabe, Herausgegeben von der Zentralstelle der Ward-Methode by the Catholic University of America Press, Washington, D.C., USA, Copyright 1956 by Justine Ward, Copyright 1976 by the Dom Mocquereau Foundation, New York, N.Y., German Translation Copyright by the Dom Mocquereau Foundation New York, N.Y., 1979

Diese letztgenannte deutsche Übersetzung wurde in den Niederlanden erstellt. Über deutschsprachige Ausgaben von Schweitzer Seite ist mir bisher nichts bekanntgeworden.

Das genannte "Leerlingenbundel" ist ein vom niederländischen Ward Centrum herausgegebenes Schülerheft. Es enthält die Lieder und Übungen der niederländischen Ausgabe des zweiten Bandes der Ward-Methode.

Angesichts der Vielzahl der hier aufgeführten Veröffentlichungen halte ich es im Rahmen dieser Arbeit nicht für möglich, ein genaues Bild über die verschiedenen Entwicklungsstufen der Ward-Methode (repräsentiert durch die verschiedenen Editionen) zu geben.

Bei der folgenden Darstellung der Ward-Methode im einzelnen orientiere ich mich an der aktuellen 4. Edition, auch deshalb, weil sie die Grundlage der im dritten Kapitel dieser Arbeit behandelten Unterrichtsstunden bildet. Wo es notwendig ist, werde ich mich auf die Vorworte J. Wards und ihre umfangreichen, als "Advice To Teachers" bezeichneten Einführungen zu den ersten drei Büchern der klassischen Edition berufen. Die dort gegebenen Erklärungen und Begründungen haben ihre Gültigkeit für die Ward-Methode bis heute behalten.

2.2 Darstellung der Ward-Methode im einzelnen

Es ist das Ziel der Ward-Methode, den Kindern der Grundschulklassen eine solide und stabile Musikerziehung zukommen zu lassen. Eine Erziehung, die sich nicht nur der modernen Musik, sondern auch den liturgischen Melodien der Kirche, besonders dem Gregorianischen Choral widmen soll. Damit eine solche Erziehung effektiv sein kann, muß sie im ersten Schuljahr beginnen, bevor schlechte Gewohnheiten erworben werden, und sie muß sich der noch begrenzten Aufnahmefähigkeit der Kinder anpassen (30).

Die Kinder müssen lernen:

to sing, to read music at sight, to recognize tones and their relation to one another; their voices must be placed and transformed into agreeable instrument, and they must be drawn into that world of ordered movement which we call 'rhythm' (31).

Musik darf nicht unterrichtet werden

as a dry drill imposed from without but rather may become a living growth from within, animating the emotional life of the child, guiding his sentiment, and orientating his taste toward the highest standards of beauty! (33).

Dieser höchste Grad der Schönheit wird für J. Ward einerseits durch den Gregorianischen Choral der Katholischen Kirche repräsentiert, andererseits durch Melodien und Lieder der größten Meister "of the art of Song." (34) Die Mehrzahl der von ihr als Übungsmaterial verwendeten Melodien stammen von Komponisten des 16. und 17. Jahrhunderts. Sie begründet diese Schwerpunktlegung damit, daß diese Zeit eine vokale Periode war, im Unterschied zu späteren instrumentalen Perioden (35).

J. Ward geht von der Vorstellung aus, daß die permanente Konfrontation der Kinder mit qualitativ hochwertiger Musik sich geschmacksbildend auswirken müsse (36). Garanten für hochwertige Musik sind für J. Ward die anerkannt großen Komponisten der verschiedenen Epochen.

(30) Vgl. J. Ward: Music First Year ..., 1933, S. 3

(31) Ebd., S. 3

(32) Ebd., S. 3

(33) Ebd., S. 3

(34) Vgl. J. Ward: Music Third Year ..., 1938, S. 5

(35) Vgl. Ebd., S. 5

(36) Vgl. J. Ward: Music Second Year ..., 1936, S. 8

Im Vorwort ihres dritten Bandes von 1938 zählt sie eine Vielzahl von Komponisten auf, aus deren umfangreichen Werken sie Melodien entnommen hat (37).

The names of the composers are indicative of the quality of these melodies. Among the Italians of the sixteenth and seventeenth centuries, will be found such authors as Baretto, Bononcini, Caccini, Caprioli, Cavalli, Carrissimi, Cesti, Falconieri, Frescobaldi, Fallamero, Marco da Gagliano, Lonati, Manzolo, Monteverdi, Melani, Pasquini, Peri, Sabbatini, Scarlatti, Stradella, Tenaglia and Vecchi. Many of their melodies are published for the first time in this volume. The classical English composers are represented by John Dowland, Robert Jones, Thomas Campion, John Bartlet, Thomas Morley and William Byrd. The Flemish, by Valerius; the Germans by Bach, Händel, Haydn, Mozart, Schubert and Brahms.

Kindern eine mittelmäßige Melodie zu lehren, auch unter dem Vorwand einen technischen Gesichtspunkt illustrieren zu wollen, heißt nach J. Ward, den fundamentalen Zweck der Musikerziehung mißverstehen (38).

The object in view should be to lift the children above the mediocre both in feeling and in its expression, to remove them from all that is common and ugly into a superior world of beauty and distinction. A song that is mediocre is not merely a waste of time but is harmful. It is like an inoculation against music itself (39).

Die technische Ausbildung der Kinder ist also für J. Ward nie Selbstzweck, sondern immer einen höher angesiedelten Ziel untergeordnet:

... it means that our technical training must be of such a nature that it will lead directly and logically to the interpretation of masterpieces. A technical point in music is not worth developing unless it be found amply illustrated in the works of the great composers of vocal music (40).

Auch heute, angesichts der verstärkten Einbeziehung von Kinderliedern u. ä. durch die Neuedition der Ward-Methode, haben diese Grundsätze

(37) Vgl. J. Ward: Music Third Year ..., 1938, S. 6

(38) Vgl. ebd., S. 6

(39) Ebd., S. 5

(40) Ebd., S. 5

J. Wards noch ihre Gültigkeit. Viele der von J. Ward adaptierten Melodien erscheinen nämlich gar nicht als Lieder, sondern als namenlose Übungsmelodien, meistens in Ziffernotation, mit denen die jeweils behandelten Techniken illustriert werden. Als solche sind sie auch unverändert in der neuesten Ward-Ausgabe zu finden.

In der Einleitung ihres dritten Buches (1938) faßt J. Ward noch einmal die pädagogischen Prinzipien zusammen, auf denen ihre Lehrbücher aufbauen (41):

It will be
sufficient for our purpose to remind the teacher that a rounded musical development requires that the education of the ear should keep pace with that of the eye; that difficulties of a complex nature need to be separated in order to be mastered; that concentration and action must be alternated; that each lesson should be composed of all the elements contained in music: of vocal exercises, of intonation exercises, of rhythmic exercises, of ear training, of reading from the staff, and of the interpretation of melodies and songs. Moreover, the teacher will remember that, if the material embodied in each chapter covers approximately a week's work, this material needs to be organized into individual lessons, that each element be given its due importance, and that this requires intelligent planning by the individual teacher.

In allen Büchern der Ward-Methode wird immer wieder darauf hingewiesen, daß die Lektionen möglichst täglich stattfinden sollten und ihre Dauer zwischen 20 und 30 Minuten betragen sollte (42).

Um den komplexen Informationsgehalt von Musikstücken jeglicher Art und die damit verbundenen vielfältigen Anforderungen an die Kinder bewältigen zu können, gliedert J. Ward das ganze Problemfeld Musikunterricht in die oben zitierten Elemente. Diese Elemente werden im Verlauf des Musikunterrichtes zuerst einzeln behandelt, später paarweise, dann zu mehreren kombiniert, bis sie, z.B. bei aufführungsreifen Einstudierungen von Musikstücken, alle einbezogen werden. Auf diese Weise erreicht J. Ward eine abgestufte Steigerung der Komplexität ihres Stoffes, dem sich langsam steigenden Auffassungsvermögen der Kinder entsprechend.

(41) Ebd., S. 7

(42) Vgl. z.B.: The Ward Method, That All May Sing, Book One, ..., 1976, S. 185

Schon in der Einleitung von *Music-First Year* (1933) gibt sie genaue Erläuterungen, wie die einzelnen Elemente miteinander zu kombinieren sind (43).

Weiterhin schärft sie den Lehrern ein, daß Elemente, welche große Konzentration fordern mit solchen abwechseln sollen, die relativ entspannend sind, um die Kinder nicht zu überfordern (44). Dazu teilt sie die einzelnen Elemente in drei Kategorien ein (45):

I. *Exercises Which Demand the Greatest Concentration*

1. Intonation exercises.
2. Dictation, oral and written.
3. Finger dictation.
4. Visualization of phrases.

II. *Exercises Which Demand Less Concentration*

1. Vocal exercises.
2. Phrases with *melody and rhythm*, for assimilation.
3. Staff work as eye training.

III. *Exercises of Relative Relaxation*

1. Rhythmic movements without singing.
2. Rhythmic movements while singing well-known phrases.
3. Compositions by the children written in their books or on the board.
4. Improvisations by the children in the form of musical conversations.

Justine Ward teilt die musikalische Entwicklung der Kinder in drei Stufen ein (46):

First Stage: Pure Imitation

J. Ward beschreibt hier ein sechsjähriges Kind als ein nachahmendes Wesen. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, das Kind so schnell wie möglich von der Nachahmung zum Verständnis zu führen.

(43) Vgl. J. Ward: *Music-First Year ...*, 1933, S. 15f

(44) Vgl. ebd., S. 17

(45) Ebd., S. 17

(46) Vgl. Ebd., s. 5f, ebenso: *The Ward Method, That All May Sing, Book One, ...*, 1976, S. v

Second Stage: Reflection

Auf dieser Stufe soll der vorher gelernte (z.B. rhythmische oder melodische) Material in den aktiven Besitz der Kinder übergehen. Dieses ist nach J. Ward ein sehr diffiziler Prozeß und verlangt große Geduld und viel Geschick von Seiten des Lehrers. Im ersten Schuljahr werden sich erste und zweite Entwicklungsstufe oft überlappen, da sich die Kinder zuerst ein gewisses Grundrepertoire an Fähigkeiten aneignen müssen.

Third Stage: Growth

Auf dieser Stufe der Entfaltung soll das Kind unter sorgfältiger Anleitung des Lehrers die Schritte vom Bekannten zum Verwandten und schließlich zum bisher Unbekannten selbständig gehen. Konsequenterweise darf der Lehrer dabei nicht direkt helfen (in dem er z.B. einfach etwas Unbekanntes vorsingt), sondern soll unter geschickter Verwendung all der suggestiven Hilfsmittel, die die Methode bereit hält, durch Zerlegung einer Schwierigkeit in einzelne Elemente usw., die Kinder beim Prozeß des Selbst-Entdeckens und Sich-Aneignens behutsam führen.

Im folgenden möchte ich die einzelnen Elemente der Ward-Methode und den mit ihnen verbundenen Unterrichtsstoff, wie er in der 4. Edition enthalten ist, behandeln.

1. Vocal Training

Jede Musik-Lektion beginnt mit Stimmbildungsübungen. Ihr Ziel ist es, den Kindern zu einem genau intonierenden, wohlklingenden Instrument zu verhelfen. Im ersten Jahr steht die Bemühung um eine gute Tonqualität durch Ausbildung der Kopfresonanz im Zentrum des Interesses (47). Die Übungen des ersten Jahres werden ausschließlich auf der Silbe nu gesungen. Im zweiten und dritten Jahr liegt der Schwerpunkt

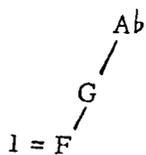
(47) Vgl. Music First Year ..., 1933, S. 7 und S. 37-41

mehr auf der Erweiterung des Tonumfanges sowie auf der Artikulation verschiedener Vokale und Konsonanten (48).

Zuerst wird die Konzentration der Kinder nur auf den Klang ihrer Stimme gelenkt, später werden die Beachtung der genauen Intonation, sowie die exakte Einhaltung des Rhythmus mit einbezogen (Kombinierung der Elemente). Hier einige Beispiele für Vocal Exercises aus Band II (1981):

Vocal Exercise 3

Kap. 2, S. 13



1 1 2 3 4 5 . *
Nu Nu Nu Nu Nu Nu

5 5 4 3 2 1 .
Nu Nu Nu Nu Nu Nu

*Begin each tone with a strong Nnnnn.
Take breath at end of line.*

Vocal Exercise 8a Kap. 5, S. 43

1 = G

1 3 5 4 3 2 1 7 6 5 6 7 1 . 0
Nu Nu

Vocal Exercise 19a

1 = B — C — A

(6 = G)

6 i 3 2 i 7 6 5 4 3 4 5 6 . .
Nu No Na Ne Ni
Du Do Da De Di
Tu To Ta Te Ti

Kap. 22, S. 200

(48) Vgl. eine Aufstellung von Vocal Exercises im Anhang und die entsprechenden Stellen der Unterrichtsstunden in Kap. 3.3

2. Intonation

Hier sind die das jeweilige Tonmaterial enthaltenden Diagramme und die dazu gehörenden Intonationsübungen zu finden. Die Übungen sind zur Entwicklung und Festigung des tonalen Vorstellungsvermögens gedacht. Der Lehrer soll dabei auf sauberste Intonation achten. Nach J. Ward ist für diese Übungen die größte Konzentration erforderlich. Es gibt verschiedene Möglichkeiten das tonale Material zu erarbeiten:

1. Als Intonation Exercise: Der Lehrer zeigt mit einem Zeigestock vorgegebene Tonfolgen am Diagramm und die Kinder singen die Töne auf Tonsilben (siehe unter Notation). Der Lehrer benutzt dazu einen Zeigestock der ein rotes und ein grünes Ende hat. Zeigt er die Töne mit der grünen Seite, sollen die Kinder sofort singen, zeigt er die Töne mit der roten Seite, sollen die Kinder die entsprechenden Töne "denken". Diese "roten Töne" sind in den Intonationsübungen kleiner gedruckt.

2. Als Ear Tests: Der Lehrer singt eine Tongruppe auf der Silbe nu vor und die Kinder müssen diese erkennen, d.h. sie müssen in der Lage sein, die Tongruppe mit Tonsilben nachzusingen oder diese in Ziffernotation aufzuschreiben. Das Material für diese Diktate entnimmt der Lehrer entweder aus eigens dafür vorgesehenen Übungen oder aus den Intonation Exercises.

2. Als Eye Tests: Die Kinder sollen sich daran gewöhnen, kurze (später längere) Phrasen visuell möglichst schnell wahrzunehmen. Dazu hat der Lehrer mehrere Möglichkeiten:

- Er zeigt eine Tonfolge mit dem roten Ende des Zeigestockes und läßt die Kinder erst danach singen;
- er zeigt den Kinder eine kurze Phrase mit der Finger-Notation (siehe unter Notation) und läßt sie dann nachsingen;
- er schreibt eine Tonfolge an die Tafel (in Ziffern oder Noten), wischt sie wieder aus und läßt die Kinder dann singen, was er geschrieben hatte.

Auch das Material für die Eye Tests entnimmt der Lehrer entweder den Intonations Exercises oder besonders aufgeführten Übungen.

Die Kinder sollen immer auf Tonsilben singen und die melodischen Gesten dazu machen (siehe unter Notation). Beides dient der suggestiven Unterstützung der Tonvorstellung.

Die Diagramme und die Intonationsübungen enthalten also das gesamte tonale Material, das die Kinder zu bewältigen haben. Ich möchte hier zur Ergänzung der in den Unterrichtsstunden (Kapitel 3.3.) gezeigten Fälle einige Beispiele anführen.

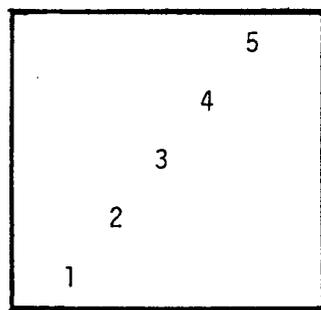


Diagram 3

(1 = F)

a)	→	b)	→
1 2 3 4 5		5 4 3 2 1	
1 2 3 4 5 5 5		5 4 3 2 1 1 1	
1 1 1 2 3 4 5		5 5 5 4 3 2 1	
c)	→		

Ward I (1976), Kap. 3, S. 38

Intonation Exercise 45 (1 = G)

Contains fragments of Second and Third Compass Exercises. "Help" notes are necessary in early training of children. Teacher takes only two or three lines at a time.

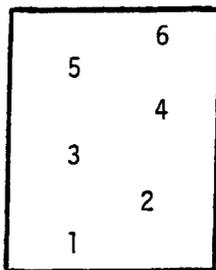


Diagram 10a

Ward I (1976), Kap. 27, S. 166

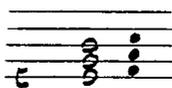


Diagram 10b

1	2	3	1	2	1	3	4	3
1	3	5	1	3	4	3	5	6
1	3	5	1	3	5	6	5	3
5	3	5	5	4	3	5	6	5
5	3	5	5	3	5	6	5	3
3	1	5	3	2	1	5	6	5
3	1	5	3	1	5	6	5	3
3	5	1	3	5	6	5	3	1

Sing "help" notes - Think "help" notes - Omit "help" notes

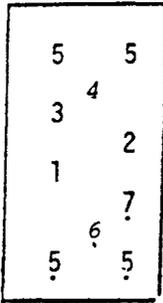
Intonation Exercise 46 (1 = G) *Discovering RE- FA - LA as stopping places.*

Fourth Compass Exercise

1	2	1	2	1	4	3	6	5	6	5	4	3	2	1	1	2	1
1	2	1	2	1	4	3	6	5	6	5	4	3	2	1	1	2	1
1	2	1	2	4	6	6	4	2	1	2	1						

Memorize last line.

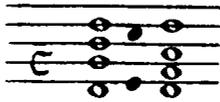
Intonation Exercise 24 - With Intonation Diagram 11 and Staff Diagram 11



Int. Diagram 11

1 = G
(5 = D)

Free use of notes of
Tonic and Dominant chords



Staff Diagram 11

Ward II (1981), Kap. 9, S. 87

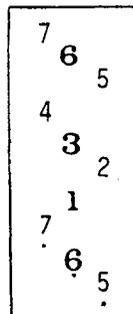
a)

1	5	5	1	3	5	5	3	1	5
		5	1	3	5	5	3	1	5
		5	1	3	5	5	3	1	5
		5	1	3	5	5	3	1	5 5 1

b)

1	5	5	7	2	5	5	4	2	7	5
		5	7	2	5	5	4	2	7	5
		5	7	2	5	5	4	2	7	5
		5	7	2	5	5	4	2	7	5 5 1

Intonation
Diagram 25



Staff Diagram 25

1 = G (6 = E)

Intonation Exercise 64 - with Intonation Diagram 25

6̣7̣6̣	121	343	656	656	343	121	6̣7̣6̣	656
6̣7̣6̣	121	343	656	656	343	121	6̣7̣6̣	656
7̣6̣	21	43	56	56	43	21	7̣6̣	56

Third Compass Exercise

Intonation Exercise 65 - with Intonation Diagram 25

1	7̣6̣	7̣6̣	21	43	56	56	43	21	7̣6̣	56	6̣7̣6̣
		7̣6̣	21	43	56	56	43	21	7̣6̣	56	6̣7̣6̣
		7̣6̣	21	43	56	56	43	21	7̣6̣	56	6̣7̣6̣
		7̣6̣	21	43	56	56	43	21	7̣6̣	56	6̣7̣6̣

Free use of groups

Ward II (1981), Kap. 20, S. 184

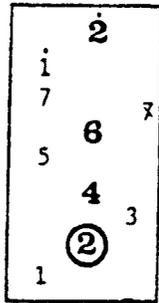
Ward III (1982),
Kap. 12, S. 105

RE Mode - Upper Tetrachord
Authentic Range 2 - 2
Use of both 7 and 7
Lower Tetrachord - Plagal Range 6 - 6

AUTHENTIC RANGE 2 - 2



Staff D. 19



Int. D. 19

Intonation Ex. 23

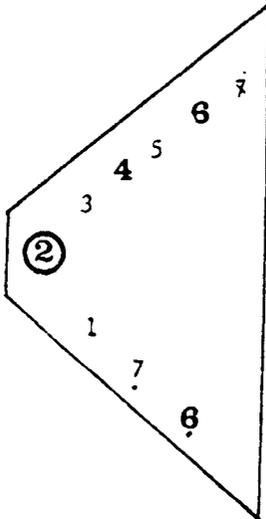
2 = E
6 = B

6	5	6	6	7	1̇	2̇	2̇	2̇	2̇	1̇	7	6	2	6			
6	5	6	6	1̇	2̇	2̇	1̇	2̇	2̇	1̇	7	6	1̇	2̇	6	5	6

Intonation Ex. 24

2 = E
6 = B

PLAGAL RANGE 6 - 6



Int. D. 20

23456	6	x	6	6	7	1̇	2̇	2̇	1̇	7	6	6	x	6	6	5	4	3	2	2	1	2	
2	4	6	6	x	6	6	7	1̇	2̇	2̇	1̇	7	6	6	x	6	6	4	4	2	2	1	2
2	6	6	x	6	6	7	1̇	2̇	2̇	1̇	7	6	6	x	6	6			2	2	1	2	
2	6	6	x	6	6	1̇	2̇	2̇	1̇	7	6	6	x	6	6	5	4	3	2	2	1	2	



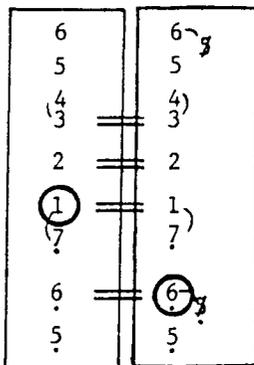
Staff D. 20

Intonation Ex. 25

2 = A
6 = E

2	1	7	6	6	7	1	2	2	3	4	5	6	6	x	6	6	5	4	3	2	2	1	2
2	1	7	6	6	7	1	2	2	4	6	6	x	6	6	5	4	3	2	2	1	2		
2	1	7	6	6	7	1	2	2	4	6					6	5	4	3	2	1	2		

Ward III (1982), Kap. 20, S. 186



Int. D. 33

Intonation Ex. 40

Practise one line of the exercise at a time. Then sing the entire exercise without stopping, going back and forth from one column or music line to the next.

M	1	5	1	3	5	4	3	.	==	m	3	4	3	6	6	6	6	.	3	.	==
M	3	4	5	4	3	2	1	.	==	m	1	2	1	7	6	6	6	.	.	==	
M	6	5	1	2	3	4	2	.	==	m	2	4	3	2	1	7	6	.	.	==	
	6	6	6	3	2	4	3	.	==	M	3	5	3	2	4	3	1	.	.	==	

3. Rhythm

Unter dem Begriff Rhythmus faßt J. Ward folgende drei Bedeutungen zusammen:

the primary grouping of the pulses by twos or by threes, the subdivision of these pulses into fractions (eighth notes, sixteenth notes, dotted notes, etc., as used in modern music), and also the movement of the phrase as a whole, made up, as it is, of the combination and interpretation of all these elements. Rhythm, being the life and soul of a musical composition, be it the simplest folk-song or the greatest symphony, must be prepared and built up in the minds and muscles of the children with the same care as we build up a sense of relative pitch (49).

Aufgrund ihrer Erfahrungen geht J. Ward davon aus, daß sechsjährige Kinder kein instinktives Rhythmusgefühl besitzen, sondern daß vorhandene Anlagen durch abgestufte Übungen entwickelt werden müssen. Das grundlegende Rhythmusgefühl kann, ihrer Meinung nach, am besten durch Gesten und Bewegungen des ganzen Körpers geformt werden (50).

Aus der Cheironomie Mocquereaus, die in erster Linie für den Gregorianischen Choral bestimmt ist, entwickelt J. Ward vier Rhythmische Gesten, die als Grundlage der gesamten Rhythmus-Erziehung der Ward-Methode angesehen werden können.

Die Gesten I, II und III sind dabei von elementarer Natur. Sie bestehen im Prinzip aus einer gleichmäßigen Auf- und Ab-Bewegung der Arme, die vom gesamten Körper mitvollzogen wird. Sie stellen den Rhythmus im Sinne Mocquereaus als eine geordnete Bewegung dar, bestehend aus Spannung (Arsis, Aufwärtsbewegung) und Entspannung (Thesis, Abwärtsbewegung). Die Gesten I und II sind dabei dem binären Rhythmus, die Geste III dem ternären Rhythmus vorbehalten. (Eine genaue Beschreibung aller vier Rhythmischen Gesten findet sich im Anhang.)

Die Geste IV dient mehr der Interpretation von Melodien. Hier werden die Arsis-Thesis-Bewegungen nur noch mit einem Arm ausgeführt und können beliebig miteinander kombiniert werden (vgl. dazu auch die Unterrichtsprotokolle in Kapitel 3.3). Durch eine dem melodischen

(49) J. Ward: Music First Year, ..., 1933, S. 11
(50) Ebd., S. 11

Spannungsverlauf angepaßte Folge von Arsen und Thesen wird dieser den Kindern quasi körperlich bewußt, was auf die Dauer zu einem erstaunlichem Empfinden für solche Spannungsabläufe führt (vgl. besonders die Erarbeitungsphasen für die Rhythmische Geste IV in der zweiten Klasse, Kap. 3.3.2.).

Wie alle Elemente, so werden auch die Rhythmischen Gesten zuerst isoliert geübt und später mit anderen Elementen kombiniert. Vor allem die elementaren Gesten I, II und III können zu fast allen Elementen hinzugezogen werden (Eine Vielzahl von Anwendungsbeispielen findet man in den Unterrichtsprotokollen.)

Zur Rhythmus-Ausbildung der Ward-Methode gehört weiterhin die Behandlung des "inneren Rhythmus", d.h. der unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten verschiedener Tonlängen innerhalb des Taktes. Diese Übungen werden anhand von Rhythm-Patterns durchgeführt. Zur Erläuterung seien hier einige Beispiele aufgeführt:

Rhythm Patterns - Series 3

Ward I (1976), Kap. 5, S. 52

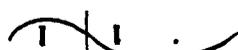
a) 

New b) 

c) 

Review Rhythm Patterns - Series 6 and continue to make new combinations into longer patterns or "words."

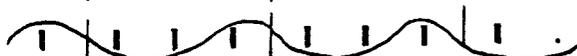
Practise as before with Metrical Gesture, Metrical Language, and Rhythm Gesture III. In giving a rhythm dictation, sing pattern as a melody, occasionally adding a verbal phrase.

a) 

b) 

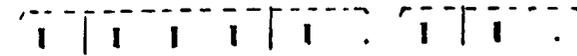
c) 

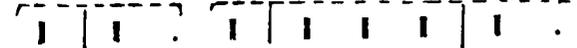
d) 

e) 

f) 

A) 

New B (c + a) 

New C (a + c) 

Ward I (1976), Kap. 13, S. 109

Dotted Quarter and Eighth in Triple Time
 (Up-pulse Beginning)
 Introducing the Triplet
 Continue Study of Free Rhythm

Rhythm Patterns - Series 16

	3	2	3	1	6	.	
a)							a)
b)			▭				b)
c)			▭				c)
d)				▭			d)
NEW - e)				▭▭			e)

Ward II (1981), Kap. 19, S. 178

$\frac{6}{8}$ Time with Rhythm Gesture II *continued*

Rhythm Patterns Series 10 - Extended

	1	2	3	1	.	.	
a)	▭	▭	▭	▭	.	.	
b)	▭	▭	▭	▭	.	.	
c)	▭	.	▭	▭	.	.	
d)	▭	.	▭	▭	.	.	
e)	▭	▭	▭	▭	.	.	
f)	▭	.	▭	▭	.	.	
g)	▭	.	▭	▭	.	.	

1. Practise with Metrical Gesture I and Metrical Language:

- = La
- = Long
- = Longer

Ward III (1982), Kap. 14, S. 137

Zur suggestiven Unterstützung hat die Ward-Methode 4 Metrische Gesten entwickelt, mit denen quasi der Takt geschlagen wird, in dem sich die Rhythm Patterns bewegen:

Metrical Gesture I:



Ward I (1976), Kap. 1, S. 2

Right hand touches palm of left hand for each pulse of the rhythm (shown as a single stroke in the rhythm patterns.) Right hand presses palm of left hand gently for each dot. For each single stroke say: |a. For each long note say: long.



To count the pulses of long notes while making Metrical Gesture I, press finger tips of right hand gently on palm of left hand for each dot. Be careful to avoid giving vocal emphasis to each act of pressure. To signal the end of a rhythm, fingers of left hand clasp finger tips of right hand.

Ward I (1976), Kap. 4, S. 47

Metrical Gesture II:

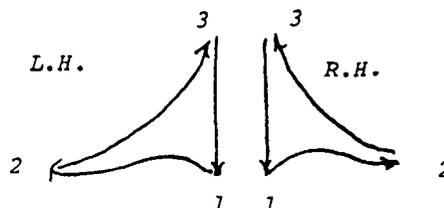
Sie besteht aus der Dirigier-Figur für den Zwei-Viertel-Takt. Sie wird nicht besonders eingeführt.



Metrical Gesture III:

Beating Time in 3 - Metrical Gesture III

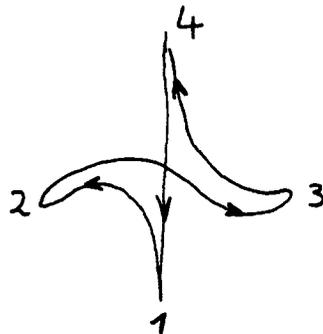
Practise making gesture correctly:
hands separately
hands together



Ward II (1981), Kap. 9, S. 88

Metrical Gesture IV:

Sie besteht aus der Dirigierkurve für den Vier-Viertel-Takt:



ab: Ward III, Kap. 6

Die Rhythm Patterns werden mit einer speziellen Metrical Language gesungen:

|| | | | | || || | | | | | | | ||
la long la long la lir-ra lir-ra long

|| | | | | || (vgl. Anhang)
la lai - ra la

|| | | | | | | | ||
la-ri-go la-ri-go long

Man sieht gleich, daß diese Metrical Language auf alle üblichen Rhythmen anwendbar ist. Die nicht englisch sprechenden Zweige der Ward-Bewegung wandeln die Silben nur geringfügig ab.

Alle diese Hilfsmittel zur rhythmischen Erziehung werden zuerst isoliert geübt und dann in einer Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten angewendet. Selbstverständlich werden sie auch mit anderen Elementen der Ward-Methode kombiniert. Man kann z.B. zuerst den Rhythmus eines Liedes erarbeiten, indem man ihn auf einem Ton mit Metrical Language singt und dazu eine Rhythmische oder Metrische Geste macht. Die Vielzahl der sich bietenden Kombinationsmöglichkeiten zu beschreiben, ist in dieser Arbeit nicht möglich.

Hinzuweisen bleibt noch auf die Tatsache, daß in den zu erarbeitenden Songs und Melodies der einzelnen Kapitel niemals eine rhythmische Kombination auftaucht, die nicht schon vorher anhand der Rhythm-Patterns geübt worden ist.

Man bekommt hier einen kleinen Eindruck von der Konsequenz und der Logik im Aufbau der Ward-Methode. Sie sind das Ergebnis einer jahrzehntelangen Erfahrung im Musikunterricht mit Kindern.

4. Notation

Unter dieser Überschrift werden nach und nach eine Vielzahl von Notierungsweisen eingeführt, die auch bei den anderen Elementen angewendet werden. Das erste Jahr der Ward-Methode beschäftigt sich in erster Linie mit der Erarbeitung der relativen Notierungssysteme, während später das Hauptgewicht auf der schrittweisen Verfügbarmachung der klassischen Linien-Notation liegt.

Folgende Notierungsweisen werden verwendet.

1. Number Notation

- 1 = Do
- 2 = Re
- 3 = Mi
- 4 = Fa
- 5 = Sol
- 6 = La
- 7 = Ti
- 8 = Do

Die in alten Ausgaben noch verwendete 8 ist heute konsequent durch $\overset{\cdot}{1}$ ersetzt. Die verschiedenen Oktaven werden durch Punkte über oder unter den Ziffern gekennzeichnet. Auf diese Weise läßt sich bequem ein Tonumfang von drei Oktaven darstellen:

$\underset{\cdot}{1} \underset{\cdot}{2} \underset{\cdot}{3} \underset{\cdot}{4} \underset{\cdot}{5} \underset{\cdot}{6} \underset{\cdot}{7} \quad 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \quad \overset{\cdot}{1} \ \overset{\cdot}{2} \ \overset{\cdot}{3} \ \overset{\cdot}{4} \ \overset{\cdot}{5} \ \overset{\cdot}{6} \ \overset{\cdot}{7}$

2. Finger Notation

J. Ward gibt in ihrem Buch "Musik, First Year" (1933) folgende Übersicht der nach und nach zu erarbeitenden Fingernotation: (51)

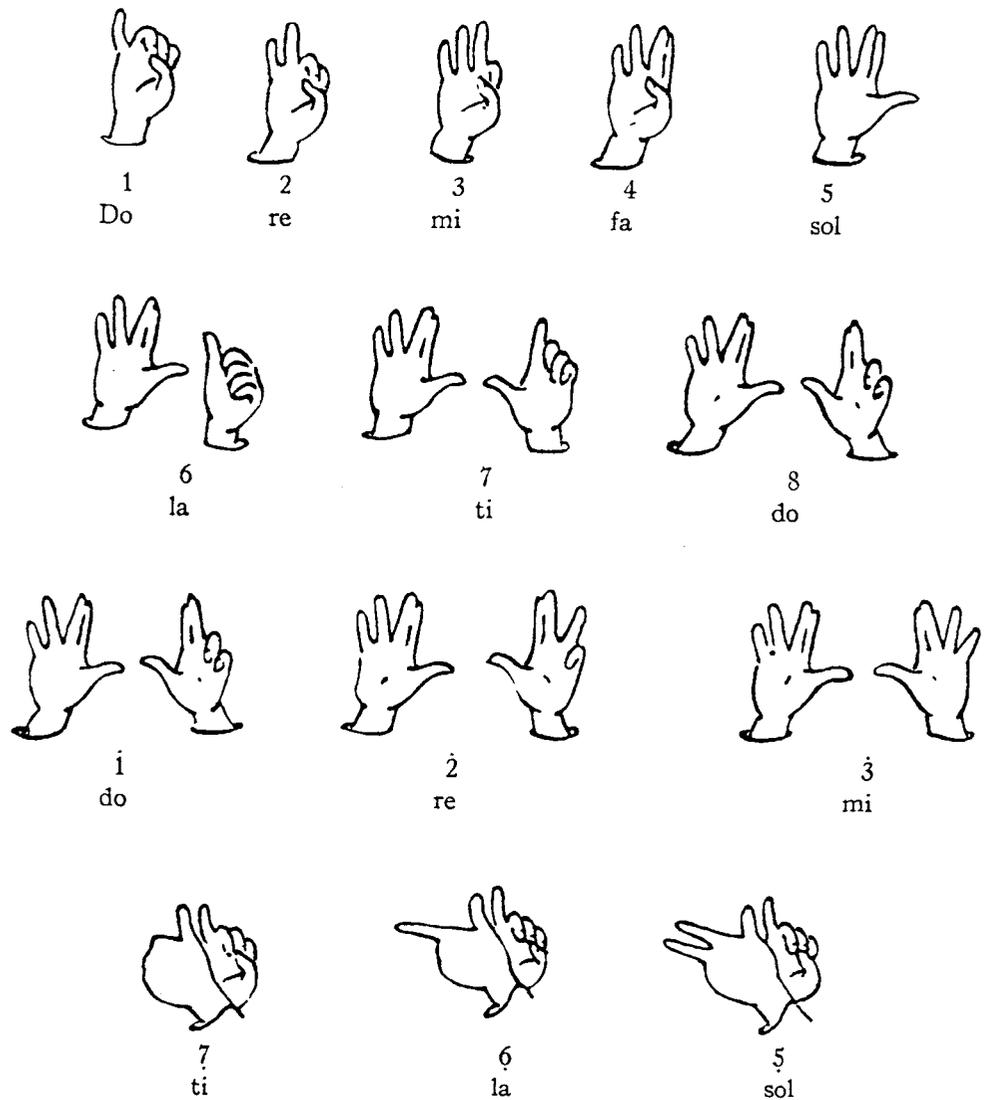


Diagram of the Finger Notation

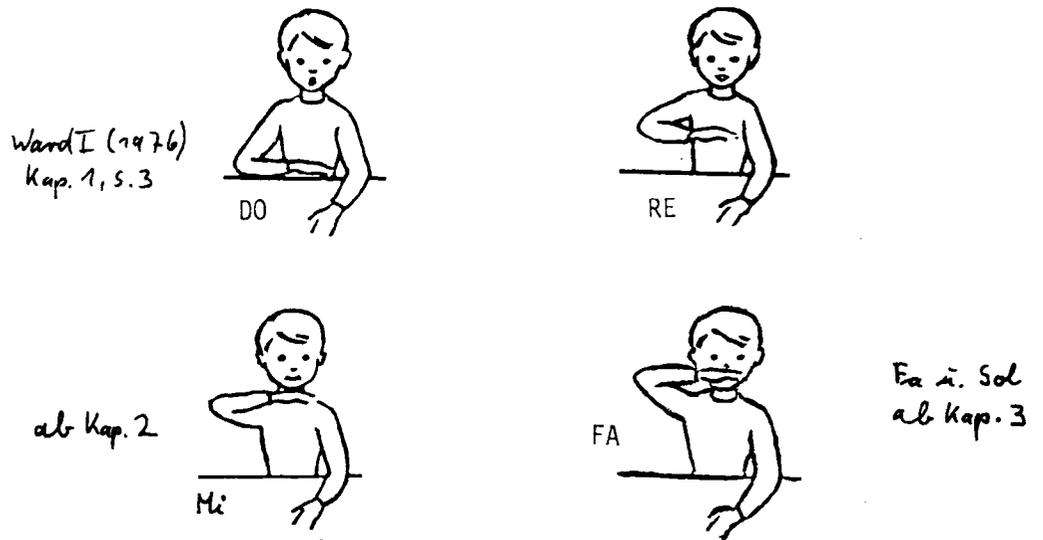
Diese Notierungsweise wird gerne für Diktate verwendet.

(51) J. Ward: Music, First Year, ..., 1933, S. 10

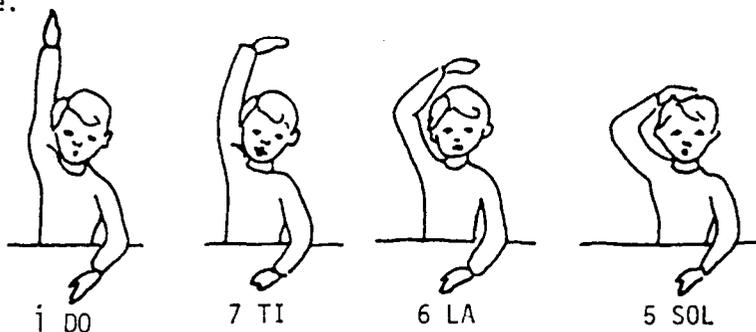
3. Melodic Gesture

Es handelt sich hier um eine sehr suggestive "Notationsweise". Sie wird als Hilfsmittel eingesetzt um in den Kindern eine räumliche Vorstellung vom relativen Standort eines Tones innerhalb des Ton-systems zu entwickeln. Vor allem bei der Erarbeitung des ersten Fünftönenraumes leistet diese Geste gute Dienste durch die exakte Fixierung der einzelnen Tonstufen mit Hilfe von Körpermerkmalen (Tisch-Brust-Kinn-Mund/Nase-Kopf). Die Kinder werden dementsprechend angehalten, die Melodic Gesture bei allen Übungen anzuwenden, die sich mit der Erarbeitung oder Vertiefung von Tonmaterial be-fassen (z.B. Intonation Exercises, Diktate, neue Melodien usw.).

Measuring (Melodic) Gesture Teacher uses left hand. Child uses right hand.



Present both intonation exercises also with Finger Notation and Arm Measuring Gesture.



The hand movement from 1 to 7 should be very slight thus indicating but a slight drop of pitch from DO to TI. The arm remains extended for 1 and 7. The elbow bends for 6 (LA) and the hand rests on the forehead for 5 (SOL).

Kap. 11, S. 95

4. Staff Notation

Schon im 5. Kapitel des ersten Ward-Buches werden die Kinder an die Linien-Notation herangeführt. Dazu werden ganz einfach die Ziffern auf Linien gesetzt und später durch dicke Punkte ersetzt. Die erste Übung sieht folgendermaßen aus:



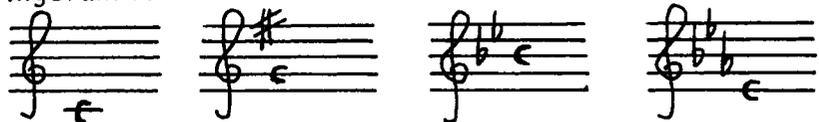
Im 6. Kapitel wird schon auf zwei Linien erweitert:



Spätere Intonationsübungen werden immer auch an solchen Linien-Diagrammen (genannt: z.B. Staff Notation 4, entspr. Diagramm 4) ausgeführt. Vergleiche dazu entsprechende Stellen in den Unterrichtsprotokollen.

Nach und nach wird das Liniensystem, parallel zur Ausweitung des Tonumfangs, auf 5 Linien erweitert. Der dabei verwendete Schlüssel ist immer der Do-Schlüssel. Im ersten Jahr wird er nur auf der ersten Notenlinie verwendet. Am Ende des ersten Jahres beherrschen die Kinder das 5-Linien-System mit Vierteln- und Halben-Noten und den Do-Schlüssel auf der ersten Linie.

Im zweiten Jahr wird der Do-Schlüssel in folgenden Positionen verwendet: 1. Hilfslinie (unten), 1. Linie und 2. Linie. Ab Kapitel 13 wird der G-Schlüssel eingeführt. Er tritt ab jetzt immer mit dem Do-Schlüssel zusammen auf, konsequenterweise werden jetzt auch die Akzidentien \sharp und \flat eingeführt:



Die Kombination von G-Schlüssel mit Do-Schlüssel auf der dritten Linie, sowie G-Schlüssel mit Do-Schlüssel auf der ersten Linie werden erst in den letzten beiden Kapiteln des zweiten Bandes behandelt. Die Schreibweisen für kleinere und größere Notenwerte, Punktierungen, Triolen usw. lernen die Kinder parallel zu den Rhythmusübungen kennen. Die Rhythm-Patterns erscheinen dann meist in zweifacher Gestalt,

als elementares "Strich- und Punkt-Diagramm" und in Notenschreibweise (52).

Auch hier wird wieder deutlich, wie sehr die einzelnen Elemente der Ward-Methode miteinander verzahnt sind.

5. Creative Acting

The children should be encouraged to compose melodies [7.7] not with the idea of developing great composers of music in the primary grades of our schools, but simply as expression, and a precious aid in developing the child's musical taste and temperament. Until a child has learned to use tones and rhythm as he would use the colors in a box of crayons, he remains outside the realm of musical delight (53).

J. Ward schreibt weiter, daß es entscheidend darauf ankomme, daß die zu improvisierenden oder aufzuschreibenden kleinen Melodien wirklich Kompositionen von Kindern seien und nicht die bloße Imitation von Vorbildern des Lehrers.

Die Spontaneität der Kinder darf nicht eingeengt, sondern muß angeregt werden. Wenn man den Kindern von vorneherein Regeln gibt über das Fortschreiten der Töne, für die Länge der Phrasen, über Ähnlichkeiten und Kontraste innerhalb der Melodie, so wird das die Kinder einschüchtern und entmutigen, und sie werden aufhören sich persönlich zu engagieren.

Trotzdem sollen die Kinder zu einem höheren Grad von Schönheit geführt werden (54).

Im Spannungsfeld dieser beiden gegensätzlich scheinenden Prinzipien spielt sich das Bemühen um Kreativität im Musikunterricht nach der Ward-Methode ab.

Die Ward-Methode löst dieses Problem auf verschiedene Weise. Das den Kindern für ihre Improvisationen zur Verfügung stehende Tonmaterial wird dadurch begrenzt, daß die Kinder immer auf Tonsilben improvi-

(52) Vgl. hierzu die Beispiele unter "3. Rhythm"

(53) J. Ward: Music Second Year, ..., 1936, S. 8

(54) Vgl. ebd., S. 8f

sieren. Das heißt, sie können nur Töne benutzen, die ihnen schon vertraut sind. Gleichzeitig heißt das aber auch, daß sie bewußt improvisieren, daß sie sich im Moment des Singens der jeweiligen Töne bewußt sein müssen. Sie können die aus dem Moment entstandene und schon verklungene Melodie wiederholen oder auch aufschreiben (siehe Unterrichtsprotokolle).

Die Ward-Methode benutzt das Element der Improvisation außerdem noch zu einer Art Formenlehre-Unterricht. Die Kreativität der Kinder wird dabei durch kleine Aufgabenstellungen geschickt in bestimmte Richtungen gelenkt, was die Kinder eher noch anspricht.

Am Anfang stehen Frage und Antwortspiele etwa von der Art, daß der Lehrer eine Tongruppe singt (Frage) und einzelne Schüler darauf antworten sollen.

Im 3. Kapitel des 1. Bandes ist die Aufgabenstellung die, daß die Kinder jeweils mit der Umkehrung antworten sollen. Singt der Lehrer z.B. eine aufsteigende Melodie, soll der Schüler mit einer abwärts gerichteten antworten. Solche Übungen können im freien Rhythmus stattfinden, dann ist dem Kind die Länge seiner Erwiderng freigestellt. Sie können aber auch mit vorgegebenen Rhythmen (aus den Rhythm-Patterns entnommen) kombiniert werden. Dann wird als verbindendes Element immer eine Rhythmische Geste hinzugezogen. Auf diese Weise werden im Laufe der ersten drei Lehrjahre alle üblichen Klein-Formen behandelt (ABA, AAB, AA'BB', ...) bis hin zum Rondo. (Beeindruckende Beispiele für ein improvisiertes Rondo und für eine freie Reihungsform finden sich im Protokoll der 5. Klasse, Kap. 3.3.5).

6. Songs

Am Anfang dieses Kapitels habe ich schon darauf hingewiesen, welche Bedeutung J. Ward dem Repertoire an Liedern und Melodien, das in ihren Büchern enthalten ist, beimißt.

Es sei an dieser Stelle noch ergänzt, daß bei der Aufnahme von Liedern mit Text, auch wenn er in englischer Sprache war, dieser fast immer verändert wurde. In den meisten Fällen befand J. Ward die originalen Texte als ungeeignet für Grundschulkinder (55).

Zum Verständnis dieser Tatsache muß man berücksichtigen, daß die Ward-Methode nie eine wertneutrale Musikerziehung sein wollte und dies bis heute auch nicht ist. J. Ward schreibt selbst dazu:

Wie believe that it is of the utmost importance that the general culture of the children and the orientation of their emotional life - even outside their strictly religious duties shall be of such a nature as not to contradict the whole tone of Catholic life and feeling (56).

Unter dem Aspekt einer solchen weltanschaulichen Orientierung ist natürlich die Auswahl der zu singenden Texte von größter Bedeutung (57). Auch in der neuen Ausgabe der Ward-Methode sind deshalb Lieder mit religiösen Texten in großer Anzahl vertreten.

Die in den einzelnen Kapiteln enthaltenen Lieder und Melodien sind sorgfältig so ausgewählt, daß sie dem bereits vermittelten Fertigkeiten melodisch-rhythmischer Gestaltung entsprechen.

Da die Lieder mit Text von den Kindern wesentlich mehr Konzentration verlangen als die textlosen Melodien, überwiegen letztere im Repertoire des 1. Bandes bei weitem. In den späteren Büchern verschiebt sich das Verhältnis entsprechend der Leistungsfähigkeit der Kinder:

Band I (1976):	57 Melodien ohne Text 27 Lieder
Band II (1981):	49 Melodien ohne Text 45 Lieder
Band III (1982):	45 Melodien ohne Text 162 Lieder.

(55) Vgl. J. Ward: Music Third Year, ..., 1938, S. 6

(56) Ebd., S. 6

(57) Daß diese weltanschauliche Orientierung der Ward-Methode bis heute Bestand hat und auch für die Zukunft ihre Gültigkeit behalten wird, zeigen schon die Titelköpfe der neuen Ward-Ausgabe: "The Ward Method - Music Instruction for Catholic Schools by Justine Ward".

Es muß nicht eigens betont werden, daß der einzelne Lehrer angesichts einer solchen Vielzahl von Liedern die Möglichkeit hat, auszuwählen. Die Fülle des Materials erlaubt es dabei auch, daß der Lehrer seinen thematischen Schwerpunkt selbst setzt. Er kann zum Beispiel gregorianische Melodien oder Kinderlieder bevorzugt behandeln.

Es ist mir unmöglich, im Rahmen dieser Arbeit eine erschöpfende Besprechung der einzelnen Elemente der Ward-Methode und ihres vielschichtigen Ineinandergreifens zu leisten. Es war meine Absicht, hier einen kurzen Überblick zu geben über die Bandbreite der methodischen Vorgehensweisen, derer sich die Ward-Methode bedient, um ihr Ziel,

to give a solid education in music to the children of our elementary grades (58)

zu erreichen.

(58) J. Ward: Music First Year, ..., 1933, S. 3

3. Die Niederlande und die Ward-Methode

3.1. Die Verbreitung der Ward-Methode in den Niederlanden (1)

Die Übernahme der Ward-Methode in den Niederlanden wurde dadurch begünstigt, daß die gregorianische Gesangspraxis nach der Schule von Solesmes schon weit verbreitet war. Als eigentlicher Beginn der Ward-Methode in den Niederlanden kann der 19. April 1927 angesehen werden, der Tag, an dem in Solesmes das 50-jährige Profess-Jubiläum von Dom Mocquereau begangen wurde. Zu diesen Feierlichkeiten waren Henricus Jacobus Vullinghs (2) (ein kirchenmusikalisch engagierter Priester der Diözese Roermond) und Josef Lennards (3) (ein junger Roermonder Pädagoge und Sprachlehrer) angereist. Hier trafen sie durch Vermittlung Mocquereaus mit Justine Ward zusammen. Die spontane Absicht einer künftig engen Zusammenarbeit resultierte aus einer weitgehenden Übereinstimmung in der Zielsetzung, die im "Motu Proprio" von 1903 dargelegten kirchenmusikalischen Reformziele zu verwirklichen (4).

Lennards und Vullinghs nahmen noch im Sommer des gleichen Jahres auf Einladung von J. Ward an der Sommerschule am "Pius X. Institute" in New York teil und setzten gleich nach ihrer Rückkehr die neu erworbenen Kenntnisse in die Praxis um: Vullinghs an einer Mädchengrundschule in Haelen/L., Lennards an einer Knabengrundschule in Horn/L. Gleichzeitig begannen sie, die Methode durch Zeitungsartikel und Vorträge bekanntzumachen. Ein erster, wichtiger Erfolg dieser Werbekampagne war die Einladung zu einer Kirchenmusikwoche, die die niederländische "Gregoriusvereniging" anlässlich ihres 50-jährigen Verbands-

(1) Die folgende kurze Darstellung der Geschichte der Ward-Bewegung in den Niederlanden orientiert sich an der Arbeit von Gabriel M. Steinschulte: Die Ward-Bewegung, Regensburg 1979. Sie ist meines Wissens die einzige zugängliche Studie über die Geschichte der Ward-Bewegung überhaupt. Die Darstellung der Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg basiert auf persönlichen Gesprächen mit verschiedenen Repräsentanten der Ward-Bewegung in den Niederlanden.

(2) Geb. am 14.9.1884 in Sevenum, gest. am 9.4.1945 im Konzentrationslager Bergen-Belsen

(3) Geb. am 21.12.1899 in Roermond

(4) Vgl. Steinschulte, S. 223f

jubiläums vom 26.-30. August 1928 in Utrecht veranstaltete. Justine Ward selbst hielt dort grundsätzliche Vorträge über die Methode. Besondere Beachtung fand eine siebenköpfige Schülerinnengruppe von der "Pius X. School" aus New York, die die theoretischen Ausführungen von J. Ward praktisch illustrierte. Man war von ihren Ausführungen derart beeindruckt, daß man J. Ward am 30. August zum Ehrenmitglied der "Gregoriusvereinigung" ernannte (5).

Am 4. September 1928 beschlossen J. Ward und Vertreter der "Gregoriusvereinigung" zur Verbesserung der musikalischen Jugenderziehung, insbesondere im Hinblick auf die Katholische Kirchenmusik, die Gründung eines Ward-Institutes, von wo aus mit Hilfe von Kursen, Vorträgen und Demonstrationen die Verbreitung der Ward-Methode gefördert werden sollte (6). Josef Lennards wurde für eine hauptberufliche Tätigkeit als Ward-Kursleiter gewonnen, und so konnte schon im Herbst 1928 mit den ersten Kursen zur Lehrerfortbildung mit je etwa 50 Teilnehmern begonnen werden (Utrecht ab 3.10.; Roermond ab 8.10; Heerlen ab 9.10.).

Im Juni 1929 wurden die Statuten für das neue niederländische "Ward-Instituut" festgelegt.

Bis zum Ende des Jahres 1929 veranstalteten Lennards und Vullinghs Vorträge und Vorführungen (mit ihren Schulklassen aus Horn und Haelen) in folgenden Städten: s'Hertogenbosch, Breda, Tilburg, Helmond, Lüttich, Deventer, Roosendaal, Hulst, Maastricht, Eindhoven, Brügge, Nimwegen, Heerlen, Roermond, Amersfoort, Gennep und Amsterdam (7). Als Folge dieser intensiven Werbetätigkeit konnten bis zum Herbst 1929 Kurse für das 1. Unterrichtsjahr in der Ward-Methode mit insgesamt etwa 400 Teilnehmern (meist Priestern, Pädagogen und Kirchenmusikern) in den Städten Utrecht, Roermond, Heerlen, Leiden, Helmond, Venlo, Tilburg und Sittard eingerichtet werden. Im September 1929 begannen die ersten Kurse für das zweite Ward-Jahr in Utrecht, Roermond, Leiden und Heerlen. Noch im Jahre 1929 erschien die niederländische Übersetzung des Gregorianik-Lehrbuches der Ward-Methode (8).

(5) Vgl. Steinschulte, S. 227f

(6) Vgl. Steinschulte, S. 228

(7) Vgl. Steinschulte, S. 231

(8) Vgl. hierzu, Steinschulte, S. 231, Anm. 41

Das rasch wachsende Interesse an der Ward-Methode machte die Mitarbeit einer dritten Lehrkraft neben Lennards und Vullinghs notwendig, und so begann im Sommer 1929 Johanna Thijssen, ebenfalls nach einem Studienaufenthalt an der "Pius X. School", ihre Lehrtätigkeit. Die Kurse wurden in 20 Doppelstunden gegeben, die jeweils einmal wöchentlich abends stattfanden.

Seit dem Herbst 1929 stand der jungen Ward-Bewegung mit dem neuen Institut in Haelen/L. ein arbeitsfähiges Zentrum zur Verfügung. Direktor wurde H. Vullinghs, J. Lennards sein Stellvertreter. Hier wurde in der Folgezeit die rasche Ausbreitung der Ward-Bewegung koordiniert. Im einzelnen wurden Kurse und Informationsveranstaltungen vorbereitet und in verschiedenen Städten durchgeführt. Besonders wichtig war, daß man die Kontakte zu den mit der Ward-Bewegung verbundenen Pädagogen durch regelmäßige Schulbesuche pflegte.

Ab 1930 richtete das "Gregoriusblad", das Verbandsorgan der niederländischen "Gregoriusvereniging", eine "Ward-Rubrik" ein, als Kommunikationsforum für die junge Bewegung.

Im Jahre 1930 wurden erstmals drei aufeinanderfolgende Kurse eingerichtet (Ward I, Ward II und Ward IV (Gregorianischer Choral)). Die Kurse schlossen mit einer Abschlußprüfung ab, über deren Bestehen man ein Zeugnis erhielt. In der Regel war die Teilnahme an einem weiterführenden Kursus an eine einjährige Praxiserfahrung mit dem Stoff des vorangegangenen Kursus gebunden. Insgesamt wurden im Jahre 1929 15 Kurse, 1930 schon 22 Kurse abgehalten. Nach einer vom "Ward-Institut" durchgeführten Umfrage arbeiteten im Frühjahr 1931 von den bis dahin 1000 examinierten Ward-Lehrern ca. 600 nach der Ward-Methode (9).

Im Juni 1931 veranstaltete die niederländische "Gregoriusvereniging" in Den Haag eine Tagung unter dem Thema: "Theorie en praktijk van de muzikale ontwikkeling der R.K. Schooljeugd". Einen Großteil der Tagung bestritt die junge niederländische Ward-Bewegung mit Vorführungen und Vorträgen. In einem Vortrag gliederte Lennards das methodische Konzept der Ward-Methode in 5 elementare Gesichtspunkte:

(9) Steinschulte gibt für dieses Faktum Gründe an. Vgl. Steinschulte, S. 234ff

1. Stimmbildung;
2. Entwicklung des Rhythmus-Gefühls;
3. Intervalltraining;
4. (Musikal.) Gehörbildung;
5. Musikalische Gestaltung und Kreativität; (10)

Mit dieser Tagung dokumentierte die "Gregoriusvereinigung" ihre Übereinstimmung mit Ziel und Methode der Ward-Bewegung.

Im Sommer 1931 verfaßte der "Inspecteur van het Lager Onderwijs" (11) im Distrikt Roermond, J. Cals, eine anerkennende Stellungnahme. Er betonte darin, daß ein Musikunterricht nach der Ward-Methode nicht nur für kirchliche Belange, sondern auch für die Erziehungsziele der Schule wertvoll sei (12).

Ab Dezember 1931 erschien in Haelen/L. die "Mededeelingen van het Ward-Instituut" monatlich als Kommunikationsforum für die mit der Ward-Bewegung verbundenen Kirchenmusiker und Pädagogen. Eine eigene Zeitschrift war notwendig geworden, da nicht alle Kursteilnehmer zur Leserschaft des "Gregoriusblad" gehörten und deswegen keinen Zugang zu der dort eingerichteten "Ward-Rubrik" hatten.

Zu Beginn des Jahres 1932 waren neben den hauptamtlichen Mitarbeitern in folgenden Städten Lehrkräfte als Kursleiter tätig: Zwartemeer, Den Haag, Varik, Neer/L., Nieuw-Vennep, Hoogkarspel und Utrecht. In den folgenden Jahren wurde die Arbeit des Ward-Institutes durch einen schon länger schwelenden und nun ausbrechenden Streit zwischen verschiedenen Choralinterpretationen beeinträchtigt. Im wesentlichen handelte es sich um Auseinandersetzungen zwischen Anhängern einer mensuralistischen Choralauffassung und den Anhängern der Choralinterpretation nach Solesmenser Schule, die ja vor allem durch die Ward-Bewegung repräsentiert waren. Der Streit drang bis in die einzelnen Gemeinden vor und trug nicht wenig zur Verunsicherung der Bevölkerung bei. So tauchten in verschiedenen Kirchen mensuralisierte Choralfassungen auf, die von den offiziellen Ausgaben erheblich abwichen. Der Streit zog solche Kreise, daß sich schließlich die Ritenkongregation (auf Anfrage von Vullinghs) mit einer ablehnenden Stellungnahme zur mensuralistischen Choralinterpretation einschaltete (13).

(10) Steinschulte, S. 237

(11) Angehöriger der zuständigen Schulaufsichtsbehörde

(12) Vgl. Steinschulte, S. 240

(13) Näheres zu diesem Problemkreis, siehe Steinschulte, S. 243 - 254

Im Jahre 1932 wurde das "Ward-Instituut" nach Roermond verlegt, wo es noch heute seinen Sitz hat. 1933 erschien hier die erste provisorische Ausgabe des zweiten Ward-Buches in niederländischer Sprache.

In den Jahren 1932/33 kam es zu ersten Kontakten deutscher Lehrer mit der Ward-Bewegung: im Juli 1932 besuchten Mitglieder des Kath. Lehrervereins Mönchengladbach und des Vereins Kath. deutscher Lehrerinnen auf Einladung des "R.K. Onderwijzersbond" die Stadt Roermond und lernten hier auch die Ward-Methode kennen, von deren Erfolg man sich sehr beeindruckt zeigte. Im Sommer 1933 kam es zu einem Gegenbesuch von Schulinspektor Cals in Begleitung von Vullinghs und Lennards mit ca. 25 ndl. Pädagogen und 36 Schulkindern aus Horn/L. Die Ward-Methode wurde während einer zweistündigen Vorführung in der überfüllten Aula des Marienlyzeums in Mönchengladbach demonstriert und erläutert. Trotz der großen Begeisterung aller Anwesenden kam es zu keinen weiteren Anstrengungen, die Ward-Methode in Deutschland einzuführen (14).

Vom 27.-30. Dezember 1933 veranstaltete das Ward-Instituut in Roermond einen Ferienkurs in Volkstanz, Volksmusik (-gesang) und Blockflötenspiel. Mit dieser ersten Veranstaltung dieser Art, zu der ca. 60 Teilnehmer gekommen waren,

beschritt die Ward-Bewegung in den Niederlanden ein Terrain, daß außerhalb ihres bisherigen, ausschließlich kirchenmusikalisch orientierten Wirkens lag, und auf dem sie für die Entwicklung bzw. Erneuerung dieser drei Bereiche, Volkstanz, Volksmusik (gemeint ist -gesang) und Blockflötenspiel, in den Niederlanden zu einem tragenden Faktor werden sollte (15).

Von den zahlreichen Aktivitäten des Jahres 1934 seien einige herausragende und vielbeachtete Ereignisse genannt:

- Teilnahme an den "Dagen voor den Kerkelijken volkszang" (2. - 3. April 1934 in Tilburg): Aufführungen eines aus Gregorianischen Gesängen zusammengestellten Passions- und Osterspiels durch den Knabenchor der "St. Jozef School" Helmond unter Leitung von Theo Drissen.

(14) Vgl. Steinschulte, S. 255ff und Steinschulte: Deutschland und die Ward-Bewegung, in: Divini Cultus Splendori, Liber Festivum in Honorem Joseph Lennards, hrsg. von Henricus P.M. Litjens und G. Steinschulte, Rom 1980, S. 351-372

(15) Steinschulte, S. 259

- Vom 4. - 7. April 1934 fand in Den Haag ein weiterer Kurs für Blockflötenspiel, Volkstanz und Volksmusik statt.
- Am 1. und 2. August 1934 veranstaltete die "Gregoriusvereinigung" in Den Haag einen Kongress für musikalische Jugenderziehung, der fast ganz im Zeichen der Ward-Bewegung stand. Den Ehrenvorsitz dieser Veranstaltung hatten der Minister für Unterricht, Kunst und Wissenschaft, H.P. Marchant und Willem Mengelberg, der Chefdirigent des Concertgebouw-Orchesters, übernommen. Von den zahlreichen Vorführungen und Diskussionsbeiträgen dieser vielbeachteten Veranstaltung (16) sei hier nur ein Referat von Josef Lennards genannt, in dem er zuerst die Aufgaben des Musikunterrichts in der Grundschule umreißt und dann daraus Forderungen für den musikpädagogischen Ausbildungsstand der Lehrer ableitet, die auch heute noch interessant sind. Anhand der folgenden Punkte sollen die Fähigkeiten der Lehrer überprüft werden:
 - . Dialektfreie, saubere Aussprache;
 - . "Hygienischer" Stimmgebrauch;
 - . Musikalisches Gehör;
 - . Notationskenntnisse, Beherrschung des G-, F-, und C-Schlüssels in verschiedenen Positionen;
 - . Kenntnis der Ziffernotation;
 - . Allgemeine musiktheoretische und gregorianische Grundbegriffe;
 - . Transposition der Solmisationssilben und Vom-Blatt-Singen einfacher Melodien;
 - . Musikalische Gestaltung, dargestellt anhand eines einstimmigen Liedes nach Wahl des Kandidaten;
 - . Lehrprobe;
 - . Fähigkeiten im Instrumentalspiel (erwünscht);
 - . Kenntnis der Physiologie des Kehlkopfes und der Stimme;
 - . Kenntnisse in der Entwicklung der Kinderstimme;
 - . Fähigkeiten zum Erkennen der häufigsten Sprachfehler und zu ihrer Behandlung;
 - . Musikpädagogische Grundkenntnisse und ihre Umsetzung in die Schulpraxis

(16) Näheres siehe Steinschulte, S. 262-274

- . Ausreichendes Repertoire an gregorianischen und muttersprachlichen (geistl./weltl.) Gesängen;
 - . Grundkenntnisse in der Musikgeschichte; (17)
- Vom 6. - 18. August 1934 veranstaltete das Ward-Institut einen Ferienkurs in Nuth/Südlimburg. Es wurden Kurse für alle bisherigen Stufen abgehalten (I, II, IV). Vom 13. - 18.8. wurde dieses Programm zusätzlich durch je einen Kursus in Volkstanz und Blockflötenspiel ergänzt. Im Mai 1934 hatte das Ward-Institut ein eigenes "Bureau voor Jengdmuziek en Volksdans" eingerichtet.
- Zum Weihnachtsfest 1934 gab das Ward-Institut ein original mittelalterliches Hirtenspiel heraus (18) und griff damit die von Theo Drissen angeregte Wiederbelebung des liturgischen Dramas auf.

Im Jahre 1935 begann die öffentliche Arbeit eines protestantischen Zweiges der Ward-Bewegung. August Weiss und J.L. Block, zwei protestantische Schulleiter aus Rotterdam, hatten in ihren Schulen, nach Absolvierung der entsprechenden Ward-Kurse, schon drei Jahre zuvor die Ward-Methode eingeführt. Am 9. März 1935 führten sie ihre Klassen auf einer großen Versammlung protestantischer Lehrer vor und ernteten damit viel Lob. Als direkte Folge davon kann ein erster Wardkursus für protestantische Lehrer angesehen werden, den August Weiss im Auftrag des Ward-Institutes mit 28 Teilnehmern durchführte. Zum ersten Mal in der Geschichte der Ward-Methode wurde diese losgelöst vom gregorianischen Choral angewendet.

Bis zum September 1935 waren in den Niederlanden insgesamt 211 Kurse durchgeführt worden.

Auch im Sommer 1935 wurden wieder Ferienkurse, die Volkstanz und Blockflötenspiel einschlossen, abgehalten. Insgesamt wurden 9 Volkstanz-Kurse, 4 Blockflötenkurse und 18 Demonstrationsveranstaltungen mit Volksmusik vom Ward-Institut veranstaltet.

(17) Steinschulte, S. 264f

(18) "Officium Pastorum" aus dem Gradualcodex 904, Paris, B.N.
Vgl. J. Ward (ed): Officium Pastorum, Washington D.C., 1943

In den Regierungsberichten der drei niederländischen Hauptinspektionen des Volksschulwesens wurden im Herbst 1935 die Leistungen der Ward-Methode anerkennend honoriert.

Im Mai 1936 begann August Weiss in den "Mededeelingen" eine eigene Rubrik ("Brieven uit Rotterdam") für die bisher 99 protestantischen Ward-Lehrer. Außerdem entfaltete er eine rege Tätigkeit, um, in erster Linie durch praktische Demonstrationen, die protestantische Lehrerschaft für die Ward-Methode zu gewinnen.

Ebenfalls 1936 erschien erstmals in niederländischer Sprache das 2. Ward-Lehrbuch sowie das dazugehörige Liederbuch:

Ähnlich der amerikanischen Edition enthält dieses für die Kinderhand gedachte Liederbuch neben einem verhältnismäßig umfangreichen Grundrepertoire gregorianischer Gesänge zahlreiche niederländische geistliche und weltliche Volksgesänge sowie Übungsmelodien, letztere z.T. auch in Ziffernotation (19).

Durch weitere rege Verbreitungstätigkeit des "Ward-Instituuts" (z.B. "Liturgische Musiktage" am 8. und 9. September 1936) war das Interesse der niederländischen Pädagogen an der Ward-Methode derart gestiegen, daß der Hauptinspizient und die Inspektoren des niederländischen Volksschulwesens in den Südprowinzen Limburg, Brabant und Geldern am 1. Oktober zu einer mehrstündigen Vorführung in die Volksschule nach Horn/L. kamen. Der Besuch schlug sich positiv in den Regierungsberichten nieder.

In der Folgezeit wurde, vor allem auf Wunsch der Lehrer, die Beratertätigkeit in den Schulen intensiviert. Die musikalischen Fachberater - haupt- oder nebenamtliche Ward-Pädagogen und Kursleiter - besuchten den Musikunterricht und halfen den Lehrern bei ihren spezifischen Problemen durch praktische Tips oder auch dadurch, daß sie selber Musterstunden gaben. Dieses Angebot des Ward-Institutes wurde von den Lehrern gerne angenommen.

Bis zum Ende des Jahres 1937 wuchs die Zahl der Mitarbeiter des Ward-Institutes auf 13 Personen (20).

(19) Steinschulte, S. 286

(20) Vgl. Steinschulte, S. 296

Das Interesse der protestantischen Lehrerschaft an der Ward-Methode stieg, nicht zuletzt wegen der regen Tätigkeit von August Weiss, der am 5. Februar 1937 in Utrecht den 10. Kursus für die Lehrerschaft der protestantischen und öffentlichen Schulen eröffnen konnte. Noch im gleichen Jahr erschien mit Erlaubnis von J. Ward eine eigens für nicht-katholische Schulen von A. Weiss überarbeitete Ausgabe des ersten Ward-Lehrbuches in niederländischer Sprache (21). Steinschulte schreibt dazu:

Der gregorianische Choral wurde aus dem Inhalt vollständig entfernt und durch Psalmen in niederländischer Sprache ersetzt; marianische Strophen und als zu katholisch empfundene Texte wurden in geistlichen Liedern ausgelassen. [..] In keinem anderen Land hat die konfessionell eher enge Ward-Methode mit Wissen und Genehmigung der Autorin eine derartige Überarbeitung erfahren, die das Kernstück ihrer ureigensten Intention, nämlich die Lehre des Gregorianischen Chorals, aus dessen Interpretation nach der Schule von Solesmes zudem auch das die Methode kennzeichnende rhythmus-theoretische Konzept entwickelt worden war, gänzlich aus dem Unterrichtsstoff entfernt. (22)

Seit dem Frühjahr 1937 wurden auf Anregung von mit der Ward-Bewegung verbundenen Lehrern regelmäßige regionale, dem Erfahrungsaustausch dienende Zusammenkünfte eingeführt. Die erste dieser "Ward Reunie" fand am 11. Februar 1937 in Eindhoven statt. Weitere Zusammenkünfte wurden abgehalten am:

- 14.10.1937 in Roermond;
- 3.2.1938 in Ijmuiden-Oost;
- 24.2.1938 in Eindhoven;
- 19.5.1938 in Helmond.

Die zunehmende Bedeutung der Ward-Methode manifestierte sich im ersten Halbjahr 1938 in einer Reihe von Rundfunksendungen, in denen nach der Ward-Methode ausgebildete Kinder ihren musikalischen Leistungsstand unter Beweis stellten:

(21) J. Ward u. A. Weiss: Methode-Ward, eerste leerjaar ...,
Tournai, 1937

(22) Steinschulte, S. 298f

- 31.1.1938: Mitwirkung zweier Klassen der Arentsschule unter Leitung von A. Weiss an einer Schulfunksendung der "Nederlandsche Christelijke Radio Vereeniging" (N.C.R.V.)
- 27.3.1938: Übertragung eines Hochamtes aus St. Jozef zu Helmond mit dem gleichnamigen Knabenchor unter der Leitung von Theo Drissen.
- 4.4.1938: Mitwirkung von Schülern der "Willem de Zwijger-School" (Rotterdam) unter der Leitung von G.M. Block an einer Schulfunksendung.
- 22.5.1938 Radio-Gottesdienst des K.R.O. (Katholieke Radio Omroep) mit Schülern der Kath. Mädchenschule in Nieuw-Vennep.

Seit dem Herbst 1936 gab es Spannungen zwischen J. Ward und dem Ward-Institut in Roermond. J. Ward wandte sich strikt gegen die Förderung von Volkstanz und Volksmusik, da sie eine Vernachlässigung der eigentlichen kirchenmusikalischen Aufgaben befürchtete. Aus diesem Grund beschloß sie im September 1937 die Loslösung des Institutes von der "Gregoriusvereinigung". Bis zum Sommer 1938 stiegen die Spannungen zwischen ihr und Vullinghs, der zeitweise auch Vorstandsmitglied der "Gregoriusvereinigung" war, derart an, daß sich dieser, als Direktor des Ward-Institutes, zum Rücktritt gezwungen sah,

da J. Ward offensichtlich in der Fortsetzung seiner Leitungsfunktion ein Hindernis für eine weitere Zusammenarbeit mit dem Ward-Institut sah. (23)

Die Leitung des Roermonder Ward-Institutes übernahm nun J. Lennards. Das Institut stand in Zukunft zum niederländischen Gregorius-Verein in zwar kooperativem, jedoch juristisch und wirtschaftlich unabhängigem Verhältnis.

Unter Führung von Vullinghs hatte das Ward-Institut in den 10 Jahren seines Bestehens

- 328 Ward-Kurse abgehalten;
- 6500 Ward-Zeugnisse ausgestellt;

(23) Steinschulte, S. 309

- 1800 Schulklassen durch seine Musik-Fachberater besuchen lassen;
- in 1000 Schulklassen die Ward-Methode vollständig eingeführt (24).

12 Kurse waren seit 1935 für nicht-katholische Lehrer veranstaltet worden.

Am 29. Dezember 1938 wurde in Haarlem unter Teilnahme vieler einflußreicher Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens das 10jährige Bestehen der niederländischen Ward-Bewegung gefeiert. Die Festlichkeiten und die Vorführungen des Tages erfuhren eine breite Beachtung in der Tagespresse (25).

Die Regierungsberichte der Schulinspektoren für das Jahr 1938 zollten der Ward-Bewegung hohes Lob. Sie vermerkten, daß es in der Provinz Limburg 76, in der Provinz Brabant 78 und in der Provinz Geldern 24 Schulen gäbe, die die Ward-Methode in allen Klassen praktizierten.

Noch im Winter des Jahres 1938 wurde die Übersetzung des inzwischen erschienenen dritten Ward-Lehrbuches und des dazugehörigen Liederbuches ins Auge gefaßt.

Wegen des beginnenden Krieges kam es jedoch nicht mehr dazu.

Seit Januar 1939 erschienen die "Mededeelingen", die bisher nur in hektographierter Form verbreitet worden waren, als gedruckte Zweimonats-Zeitschrift. Als ständige Mitarbeiter hatte man zwei Logopäden, den Musikwissenschaftler J. Smits van Walsberghe, und den Verantwortlichen des protestantischen Zweiges der Ward-Bewegung, A. Weiss, gewonnen.

Seit seiner Ernennung zum Ward-Kursleiter im März 1933 hatte A. Weiss 22 Vorträge und Vorführungen abgehalten, 10 Kurse geleitet und 317 Zeugnisse für das erste Ward-Jahr, sowie 40 Zeugnisse für das zweite Ward-Jahr ausgestellt. Am 1. Mai 1939 wurde er als Musikdozent an die protestantische "Kweekschool m.d. Bijbel" (26) in Rotterdam berufen.

(24) Vgl. Steinschulte, S. 309

(25) Vgl. Steinschulte, S. 317-320

(26) Die damalige "Kweekschool" entspr. in etwa einer pädagogischen Hochschule

Die Teilnahme der Ward-Bewegung an dem für Anfang April 1939 vorgesehenen II. Internationalen Kongreß für Musikerziehung in Prag scheiterte an dem gewaltsamen Anschluß der Tschechei als Protektorat Böhmen und Mähren an das Deutsche Reich am 14./15. März 1939. Leo Kestenberg hatte sich persönlich für eine Teilnahme der Ward-Bewegung eingesetzt, nachdem ihr Auftreten auf dem ersten Kongreß dieser Art in Prag vom 4. - 9. April 1936 nicht zustandegekommen war. Dies war wahrscheinlich auf eine Fehleinschätzung der Ward-Bewegung zu diesem Zeitpunkt von Seiten der Veranstalter zurückzuführen (27).

Im Juni 1939 kam es zu weiteren Bemühungen der Ward-Bewegung um Volkstanz und Volksmusik. Unter dem Namen "Muziek-en Volksdanskring voor Katholieken" veranstaltete man sogenannte Volksfeste mit Volkstanz, -musik, und -theatervorstellungen am 18. Juni in Horn/L., am 25. Juni in Bemmel/Betuwe und Anfang September in Nijmegen. Am 23. November 1939 wurde in Eindhoven ein Musik- und Volkstanzabend veranstaltet.

Mit der Okkupation der Niederlande durch deutsche Truppen am 10. Mai 1940 scheiterte die Vorbereitung zu einer offiziellen, staatlichen Anerkennung des Ward-Institutes. Die staatliche Anerkennung konnte daher erst im Jahre 1947 erfolgen.

Im Sommer 1940 kam es zur ersten Zusammenarbeit des Ward-Institutes mit der von Jop Pollmann, einem führenden Verfechter einer intensiven Volksmusikpflege, repräsentierten Stiftung "Het Nederlandsche Lied". Lennards und Pollmann waren der gemeinsamen Überzeugung,

daß das Niederländische Volkslied eine der letzten, von der Besatzungsmacht kaum unterdrückbaren Freiheitsräume (28)

wäre. Es begann eine enge Kooperation zwischen den beiden Instituten. Ein vom 5. - 10. August in Doorn gemeinsam abgehaltener Volksliedkurs fand bei dem sehr gemischten Publikum von Jugendleitern, Musikern und Pädagogen eine derartige Resonanz, daß bis zum April 1942 weitere 6 Kurse geplant wurden. In der Folgezeit wurde die Arbeit des Ward-Institutes noch aktiviert. Vor allem die Pflege und Förderung der Volksmusik erreichte in den Jahren nach dem deutschen Einmarsch einen Höhepunkt.

(27) Vgl. Steinschulte, S. 321-325

(28) Steinschulte, S. 332

Durch diese bewußte Stärkung des niederländischen Nationalgefühls mit Hilfe des Volksliedes geriet die niederländische Ward-Bewegung in eine zunehmend oppositionelle Haltung gegen die nationalsozialistische Herrschaft, die

mit stetiger Verschärfung des Krieges und sich anbahnender Niederlage Deutschlands zur polizeilichen Unterbindung aller öffentlichen Aktivitäten der Ward-Bewegung im Jahre 1943 führen mußte. (29)

Aus einem Schreiben von Lennards an das Unterrichtsministerium vom 23.8.1940 gehen folgende aufschlußreiche Zahlen über die Verbreitung der Ward-Methode im Jahre 1940 hervor:

- 386 veranstaltete Ward-Kurse;
- 8903 ausgestellte Zeugnisse;
- 1540 Schulklassen, in denen die Ward-Methode praktiziert wurde;
- 2400 Schulbesuche durch 11 Kursleiter;
- an 10 Lehrerausbildungsstätten wurde die Ward-Methode unterrichtet. (30)

Im Jahre 1940 selbst wurden noch 38 Kurse mit insgesamt 1124 Teilnehmern abgehalten.

Da die Ward-Methode auf die Dauer nur an Schulen erfolgreich war, deren Lehrkräfte mindestens zur Hälfte in der Ward-Methode ausgebildet waren, konzentrierte man sich darauf, an solchen Schulen, wo schon nach ihr unterrichtet wurde, diese vollständig einzuführen. Dank dieser Anstrengung stieg die Zahl der Schulen, die die Ward-Methode in allen Klassen anwendeten von 168 im Jahre 1939 auf 279 im Jahre 1940.

Weitere Aktivitäten im Jahre 1940:

- Ende August 1940: Tagung in Heerlen für Mitglieder verschiedener Jugendorganisationen zur Vermittlung von Volksmusik und Volkstanz.
- 26. - 31. Dezember 1940: ein weiterer Kursus dieser Art in Weert.

(29) Vgl. Steinschulte, S. 334

(30) Vgl. Steinschulte, S. 334f

Im Jahre 1941 nahm die Zahl der Wardkurse durch die stärker werdenden Kriegseinwirkungen ab. Im Zeitraum zwischen Mai und Juli wurden noch 15 Kurse veranstaltet. Für die zweite Jahreshälfte waren 4 Kurse vorgesehen. Auch die Förderung der Volksmusikpflege wurde weiter vorangetrieben auf Kursen, die gemeinsam mit der Stiftung "Het Nederlandsche Lied" bestritten wurden:

- 14. - 19. April in Heerlen;
- 21. - 26. Juli bei der Quäkergemeinde in Ommen;
- 25. - 30. August in Doorn. Diese Veranstaltung wurde unmittelbar nach ihrer Eröffnung von den Polizeibehörden geschlossen.

Das Ward-Institut wurde vom Regime als "Kirchlich-politisch" angesehen. Damit war den öffentlichen Bemühungen um die Pflege der niederländischen Volksmusik ein Ende gesetzt. (31)

Weitere, zum Teil schon ausgebuchte Kurse, konnten nicht mehr stattfinden.

Das Ward-Institut veranstaltete im Jahre 1942 noch insgesamt 27 kleinere Kurse, die man teilweise als Kurse in "Musikhören" (32) tarnte, um den Zusammenhalt der Bewegung zu stützen. Die rein musikalische Arbeit schien zunächst noch fortsetzbar. So wurde auch in den Schulen der Unterricht nach Möglichkeit aufrechterhalten. Die Nov./Dez.-Ausgabe der "Mededeelingen" war bis zum Kriegsende die letzte Veröffentlichung des Ward-Institutes. Das Erscheinen mußte wegen "Papiermangels" (33) eingestellt werden.

Daß die Ward-Bewegung trotzdem weiterbestand, zeigt der enthusiastische Neubeginn nach dem Einmarsch der alliierten Truppen im Frühjahr 1945. Selbst im Jahre 1943 waren noch 15 getarnte Ward-Kurse abgehalten worden, darunter Ferienkurse im Wald von Haelen.

Nicht zuletzt wegen des aktiven Widerstandes gegen die Hitler-Diktatur konnte die Ward-Bewegung unbelastet und eher noch enger zusammengeschlossen als vorher nach Kriegsende ihre Bemühungen verstärken.

(31) Steinschulte, S. 340

(32) Vgl. Steinschulte, S. 340

(33) Vgl. Steinschulte, S. 341

Nach dem Kriege erlebte die Ward-Bewegung einen weiteren großen Aufschwung. 1947 erfolgte die staatliche Anerkennung und damit auch eine staatliche Subvention des Institutes in Roermond.

1951 wurden die ersten Fachberater für die musikalische Arbeit in den Kindergärten eingesetzt. Die Ward-Bewegung sorgte mit einer beachtenswerten auf den Entwicklungsstand der Vorschulkinder abgestimmten Variante der Methode dafür, daß die Kinder schon im Alter von vier Jahren an die Musik herangeführt werden konnten.

An so gut wie allen Pädagogischen Hochschulen wurden Kurse in der Ward-Methode angeboten. Die Dozenten waren selbst in ihrer Jugend mit der Ward-Methode in Musik unterrichtet worden, und gaben sie jetzt, nach Absolvierung der entsprechenden Kurse, an ihre Studenten weiter.

Es kam zu einer fast explosionsartig zu nennenden Verbreitung. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß die Ward-Methode sich eben nicht nur an Musik-Fachlehrer wendet; jeder interessierte und musikalisch durchschnittlich begabte Lehrer kann prinzipiell mit der Ward-Methode einen erfolgreichen Musikunterricht durchführen, wenn er die entsprechenden Kurse absolviert hat.

In den fünfziger und Anfang der sechziger Jahre erreichte die Ward-Bewegung in den Niederlanden ihren vorläufigen Höhepunkt. Nahezu 100 % aller christlich orientierten Volksschulen, protestantische wie katholische, hatten die Ward-Methode eingeführt (34). In den sechziger Jahren gab es bis zu 180 Anmeldungen für einzelne Kurse, sodaß diese mehrfach geteilt werden mußten.

1965 wurde J. Lennards als Direktor des Ward-Institutes, dem er seit 1938 vorgestanden hatte, pensioniert. Unter seiner Führung hatte sich die niederländische Ward-Bewegung ein eigenes Profil geben können und war zu einem unverzichtbaren Bestandteil des niederländischen religiösen und kulturellen Lebens geworden. Lennards zog sich in der Folgezeit keineswegs auf sein Altenteil zurück, blieb weiterhin aktiv tätig für die Ward-Bewegung und für den Gregorianischen Choral, der ihm besonders am Herzen lag. 1980 wurde ihm für seine Verdienste die Ehrendoktorwürde des Pontificio Instituto di Musica Sacra (Rom) verliehen.

(34) Nach mündlichen Angaben von Frau M. Brouwers und Herrn W. Kessels, zwei ehemaligen Ward-Kursleitern und -Fachberatern.

Ihm zu Ehren wurde das Ward-Institut in Roermond im Jahre seiner Pensionierung in "Lennards-Instituut" umbenannt.

Unter dem neuen Direktor Lucas Lindeman verlagerte sich der Schwerpunkt des Lennards-Institutes langsam. In den sechziger Jahren begann man mit Musik-Kursen für Lehrer der "voortgezet onderwijs" (35), ursprünglich auch unter Verwendung der Ward-Methode, die aber in den siebziger Jahren nach und nach aus den Programmen dieser Kurse herausgenommen wurde.

Die eigentliche Aufgabe des Institutes, die Verbreitung und Pflege der Ward-Methode und die Heranbildung von Nachwuchspädagogen und -Kursleitern, wurde mehr und mehr vernachlässigt. Außerdem war man in den siebziger Jahren, als eine, dem sich wandelnden Zeitgeist entsprechende, Verlagerung der Schwerpunkte des Musikunterrichts weg vom Singen und den klassischen Grundinhalten erfolgte, schlecht auf diese neue Situation vorbereitet.

Die neugeschaffenen Ausbildungsgänge für Musik-Fachlehrer waren nicht mehr an einer solchen geschlossenen Methode, wie sie die Ward-Methode darstellt, interessiert. Jeder versuchte seine eigenen Vorstellungen zu verwirklichen. Wohin ein solches Separatistentum, bei dem ein kontinuierlicher Unterricht über Jahre hinweg nicht mehr gewährleistet ist, führt, kann man unschwer an der Situation unseres eigenen Musikunterrichts ablesen.

Aufgrund dieser Tatsachen schrumpfte die Ward-Bewegung auf einen kleinen, aber immer noch leistungsfähigen Kern zusammen. Heute wird in den ganzen Niederlanden schätzungsweise noch an 150 Kindergärten und an 50 Basisschulen konsequent, d.h. in allen Klassen, Musikunterricht nach der Ward-Methode erteilt. (36)

Die Zahl der Schulen, an denen einzelne Lehrer die Ward-Methode praktizieren, ist bedeutend größer.

(35) Weiterbildende oder berufsbildende Schulen nach der "lagere School", der sechsstufigen Basisschule

(36) Genaue Zahlen liegen nicht vor. Im "Ward-Centrum Nederland" wird z.Z. an einer Studie gearbeitet.

Das Roermonder "Lennards-Instituut" verlor zunehmend an Bedeutung. Zur Zeit werden in Roermond keine neuen Ward-Kurse angeboten, der letzte lief im vorigen Jahr (1983) mit ca. 50 Teilnehmern. Mit der Nummer 6 des 48. Jahrganges, dem Nov./Dez.-Heft 1983, stellte die Publikation des Institutes, die seit Ende der fünfziger Jahre unter dem Namen "Ex ore infantium" veröffentlicht wurde, ihr Erscheinen vorläufig ein.

Zum Ende des Jahres 1984 läuft die staatliche Unterstützung für das Roermonder Institut aus. Zu Beginn dieses Jahres (1984) ist der Direktor, L. Lindeman in den Ruhestand getreten. Das Institut hat zur Zeit keinen Direktor.

Im Jahre 1977 wurde in Helmond das "Ward-Centrum Nederland" gegründet. Helmond ist seit den dreißiger Jahren eine Hochburg der Ward-Bewegung gewesen, was ganz wesentlich der Arbeit von Theo Drissen zu verdanken war, der hier von 1930- 1967 als Lehrer tätig war, von 1956-1967 als Leiter der "St. Jozef School". In den Räumen des nach ihm benannten "Theo Drissen Instituut" ist das neue "Ward-Centrum" untergebracht. Leiter ist Silvere van Lieshout, der auch als Lehrer an der "St. Jozef School" unterrichtet. Von hier aus werden in noch bescheidenem Umfang Kurse in der Ward-Methode organisiert. Das Centrum steht ganz in der Tradition der Ward-Bewegung und unterhält gute Kontakte zur amerikanischen Ward-Zentrale. Es befaßt sich unter anderem mit der Übersetzung der neuen Ward-Bücher ins Niederländische. Die Bände 1 und 2 sind schon erschienen, Band 3 ist kurz vor der Fertigstellung.

Alle mit der Ward-Bewegung verbundenen Kreise setzen große Hoffnung in die Arbeit des noch jungen Centrums, dessen Aktivitäten schon erste, auch international anerkannte Erfolge erkennen läßt (39).

(39) Es seien hier nur zwei Schallplatten mit Gregorianischen Gesängen erwähnt, die sich einer großen Nachfrage erfreuen:
- Chant Gregorien du Liber Contualis. Les petites chanteurs de St. Joseph de Helmond, Pays-Bas. Direction: Silvere van Lieshout. O.J. WCN 830328
- Gregoriaans, de Zondagen door het jaar, XXIII en XXXIII. Het St. Jozefkoor mit Helmond, o.l.v. Silvere van Lieshout. 1979 Stichting St. Jozefzangertjes. ES 46.367

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich die niederländische Ward-Bewegung heute, nach einer Zeit der Rezession, am Beginn eines vielversprechenden Wiederaufbaus befindet.

Die überzeugenden Ergebnisse der Methode, die an den Schulen, wo sie noch konsequent angewendet wird, zu beobachten sind, finden ihre Beachtung nicht nur bei ausländischen Kreisen, sondern auch junge, musikbegeisterte niederländische Pädagogen beginnen sich wieder für die Methode zu interessieren, nach der ihre Eltern zum großen Teil unterrichtet worden sind. Es ist eine erstaunliche, aber bekannte Tatsache, daß fast alle niederländischen Musikstudenten Eltern haben, die nach der Ward-Methode gelernt haben.

Die überwältigende Mehrheit der heute in den Niederlanden tätigen kath. Kirchenmusiker hat ihre Liebe zur Musik dem Unterricht nach der Ward-Methode zu verdanken. Zum Beispiel waren fast alle Organisten und Chorleiter im Umkreis von Helmond einmal Schüler der St. Jozef School in Helmond, oder Mitglied des mit der Schule in direkter Verbindung stehenden Chores, der "St. Jozefzangertjes".

Überhaupt kann man feststellen, daß in den einstigen Ward-Hochburgen (40) auch heute noch überdurchschnittlich viele musikalische Aktivitäten anzutreffen sind, seien es Chöre, Blasorchester oder gut frequentierte Volksmusikschulen.

Nicht zuletzt ist es eine naheliegende Vermutung, daß die führende Rolle, die die Niederlande heute bei der Interpretation Alter Musik spielt, direkt mit der Ward-Bewegung in Verbindung gebracht werden kann, die sich ja schon von ihrem Ursprung her besonders mit Modaler Musik auseinandersetzt.

(40) Vgl. Karten im Anhang

3.2.1 Die "St. Jozef School" in Helmond

Helmond ist eine Industriestadt in Nordbrabant mit heute ca. 60.000 Einwohnern. Sie liegt in einer von der Landwirtschaft geprägten Umgebung etwa 20 km östlich von Eindhoven.

Helmond ist ein traditioneller Standort der Textil- und Bekleidungsindustrie, die sich aus der Heimwebearbeit des vorigen Jahrhunderts entwickelt hat. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde hier Metallindustrie angesiedelt.

In beiden Bereichen ist die Anzahl der Arbeitsplätze zurückgegangen, so daß heute 30 % der arbeitsfähigen Bevölkerung arbeitslos ist (1).

Die "St. Jozef School" liegt inmitten einer in den 20er Jahren erbauten Arbeitersiedlung. Diese Siedlung besteht aus den für niederländische Städte so typischen kleinen Einfamilienhäusern. Zu der Siedlung gehören, zur gleichen Zeit erbaut, eine Katholische Kirche, die "St. Jozef Kerk", und zwei Grundschulen, ursprünglich eine Jungen- und eine Mädchenschule. Beide Schulen sind in kirchlicher Trägerschaft und heute Gemeinschaftsschulen für Jungen und Mädchen. An der ehemaligen Jungenschule, der "St. Jozef School", wird nach der Ward-Methode Musikunterricht gegeben, auf der anderen Schule legt man keinen besonderen Wert auf die musikalische Ausbildung.

Das Viertel, ich nenne es der Einfachheit halber "St. Jozef-Viertel", gehört noch zum Stadtkern von Helmond, der an der "Zuid Willems Vaart" liegt, einem der vielbefahrenen Schifffahrtskanäle, die die Niederlande durchziehen.

Die heutige Bevölkerung des St. Jozef-Viertels gehört zur sozial benachteiligten Schicht (ndl.: cultuurarm, taalarm). Bewohner, die es sich finanziell leisten konnten, haben die kleinen Häuschen verlassen und sind in größere und modernere in den Neubaugebieten am Rande der Stadt gezogen. Die Folge davon war, daß die Bevölkerung stark überalterte und die freiwerdenden Häuser billig an ärmere Be-

(1) Nach Auskunft des Arbeitsamtes bei der Stadtverwaltung

völkerungskreise vermietet wurden, häufig an Ausländer und Arbeitslose. Um diese Entwicklung aufzuhalten, wurde das ganze Viertel, einschließlich der Schulen, vor ein paar Jahren von der Stadt restauriert und einem heute üblichen Lebensstandard angepaßt. Seitdem ist die "Stadtflucht" zum Stillstand gekommen.

Die Schülerzahl an der "St. Jozef School" ist von 500 Kindern um 1960 bis auf 185 heute zurückgegangen. Davon sind 20 % Ausländerkinder, größtenteils asiatischer Herkunft.

Der Backsteinbau der "St. Jozef School" stammt aus den 20er Jahren. Er wurde vor zwei Jahren renoviert. Das Gebäude und die Klassenräume machen einen hellen und freundlichen Eindruck. Es sind 10 Klassenräume, eine kleine Aula und eine Turnhalle vorhanden. In drei Klassenräumen im Erdgeschoß ist ein Kindergarten untergebracht. Jede Jahrgangsstufe besteht heute nur noch aus einer Klasse, mit Ausnahme der 6. Jahrgangsstufe, die noch zweizügig ist. Jede Klasse hat ihren festen Klassenraum, in dem, soweit möglich, alle Fächer unterrichtet werden. Die Aula steht als Ausweichraum zur Verfügung. Die Klassenstärke schwankt zwischen 25 und 32 Schülern.

Unterrichtszeiten:

3. - 6. Klasse:

Montag:	8.45 - 12.00	13.30 - 15.45
Dienstag:	8.45 - 12.00	13.30 - 15.45
Mittwoch:	8.45 - 12.30	
Donnerstag:	8.45 - 12.00	13.30 - 15.45
Freitag:	8.45 - 12.00	13.30 - 15.45

1. - 2. Klasse sowie Kindergarten:

Morgens:	8.45 - 11.30
Nachmittags:	13.30 - 15.45
Mittwochs:	8.45 - 11.45

Samstags ist schulfrei. Pausen sind jeweils von 10.15 - 10.30 und von 14.30 - 14.45.

Die Schule besitzt keine "Pausenklingel" und es gibt auch keinen zeitmäßig fest umrissenen Stundenplan. Die Lehrer können sich die Unterrichtsblöcke (vormittags jeweils 90 Min., nachmittags jeweils 60 Min.) je nach Bedarf frei einteilen.

In der 1 1/2 stündigen Mittagspause gehen die Kinder nach Hause. Da sie alle in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule wohnen, bereitet das keine Schwierigkeiten.

Das Problem mit den Hausaufgaben ist folgendermaßen gelöst:

- 1., 2. und 3. Klasse: keine Hausaufgaben.
4. Klasse: einmal pro Woche Rechnen oder Sprache;
einmal pro Woche Geschichte oder Erdkunde.
5. Klasse: einmal pro Woche Rechnen;
einmal pro Woche Sprache;
einmal pro Woche Erdkunde/Geschichte.
6. Klasse: Dienstags, Mittwochs, Donnerstags und Freitags
Rechnen oder Sprache;
Geschichte und Erdkunde in der Regel einmal pro
Woche. (2)

Das Lehrerkollegium besteht aus neun Lehrern, einer Lehrerin für das Fach "Textiele werkvornen", und zwei weiteren Lehrkräften, die sich speziell um die ausländischen Kinder kümmern.

Die "St. Jozef School" ist in der Unterrichtsorganisation relativ autonom. Zu Beginn eines Schuljahres, es beginnt wie bei uns nach den Sommerferien, werden vom Lehrerkollegium die Unterrichtsziele für das kommende Schuljahr sowie die Stundenverteilung festgelegt. Dabei werden die Erfahrungen des vorangegangenen Jahres in der Planung berücksichtigt. Änderungen betreffen nicht nur die Lernziele und Stundenpläne, sondern auch die Aufgabenverteilung für die Lehrer. In diesem Schuljahr ist der Schulleiter z.B. weitgehend vom Unterricht befreit, um sich liegengebliebener Verwaltungsarbeit widmen zu können.

Jede Klasse hat einen Klassenlehrer, der, soweit möglich, alle Fächer unterrichtet.

Meines Wissens wird vom schollbestuur nur der Fächerkanon festgeschrieben, nicht aber die Anzahl der jeweiligen Unterrichtseinheiten. Zu vermuten ist aber, daß sich die Behörde ein Mitspracherecht vorbehält. Kann ein Lehrer ein bestimmtes Fach nicht unterrichten, so tauschen zwei Lehrer für die betreffende Zeit ihre Klassen.

(2) Die Angaben sind einem Elterninformationsheft der "St. Jozef School" entnommen.

Der Unterrichtskanon umfaßt folgende Fächer:

- Lesen
- Schreiben
- Rechnen
- Niederländische Sprache
- Geschichte
- Geographie/Erdkunde
- Verkehrserziehung
- Naturkunde/Biologie
- Musik
- Zeichnen
- Sport
- Textiles Werken
- Religionsunterricht

In der "St. Jozef School" wird seit den 30er Jahren Musik nach der Ward-Methode unterrichtet. Sie gehört damit zu den Schulen, die die Ward-Methode, seit ihrem Aufkommen in den Niederlanden, bis heute praktizieren. Von den neun Lehrern der Schule sind vier in der Lage, nach der Ward-Methode zu unterrichten. Sie decken den Unterricht für alle Klassen ab. Die Klassen 1 bis 4 haben wöchentlich viermal 30 Minuten Musikunterricht; die 5. Klasse zweimal wöchentlich 30 Minuten. Aus beiden sechsten Klassen bildet sich zweimal wöchentlich eine feste Gruppe von insgesamt 26 Schülern für den Musikunterricht. Die restlichen Schüler der beiden sechsten Klassen beschäftigen sich in der Zeit mit "kreativem Arbeiten". Diese Verteilung gilt nur für das laufende Schuljahr.

Die Musiklektionen dauern jeweils ca. 30 Minuten und werden je nach Bedarf in einen der Unterrichtsblöcke eingebaut. Beliebte sind die Zeiten zu Unterrichtsbeginn oder nach den Pausen, da die Kinder dann frischer und konzentrationsfähiger sind.

3.3. Die Unterrichtsprotokolle

Zu den folgenden Unterrichtsprotokollen sind einige Vorbemerkungen notwendig:

Mein Ziel war es, die Unterrichtsprotokolle so genau wie möglich zu machen, damit der Leser an Hand dieser Beispiele überprüfen kann, inwieweit die Schulpraxis den anspruchsvollen Zielen der Ward-Methode gerecht wird.

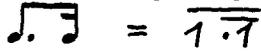
Mir ist bewußt, daß ein Unterrichtsprotokoll nur ein unvollkommenes Bild von der Vielfalt der sich im Unterricht ereignenden Interaktionen vermitteln kann. Gemäß dem Ziel meiner Arbeit habe ich schwerpunktmäßig die musikalischen Aktivitäten von Schülern und Lehrern protokolliert. Wenn dabei die Schilderung des Unterrichtsklimas oft vernachlässigt wird, so liegt das an der von mir gewählten Form der Protokolle. Im allgemeinen kann aber gesagt werden, daß an der "St. Jozef School" eine gelöste, freundliche Atmosphäre vorherrscht.

Die sprachliche Form solcher, sich streng am Unterrichtsverlauf orientierender Protokolle kann nicht immer befriedigend sein. Der Leser möge großzügig darüber hinwegsehen.

Als Hilfsmittel zur Erstellung der Protokolle wurden Tonbandaufzeichnungen und ergänzende schriftliche Notizen, sowie Photographien von Tafelanschriften und anderen Hilfsmitteln verwendet.

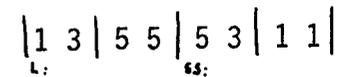
Zur Form der Protokolle sind einige Erläuterungen notwendig:

- Am Anfang jeder Stunde befindet sich die Auflistung der verwendeten Materialien. Die Tafelbilder sind immer vor Beginn des Unterrichts komplett. Sie bleiben während der Dauer eines Kapitels an der Tafel. Es werden nur die notwendigen Änderungen vorgenommen.
- Am linken Rand der Protokolle steht in eckigen Klammern die Uhrzeit.
- Die einzelnen Elemente des Musikunterrichts sind durch unterstrichene Überschriften gekennzeichnet. Ich habe versucht, soweit wie möglich die Einteilung der Lehrbücher anzuwenden.

- Die verwendete Notation ist fast ausnahmslos die Ziffernotation. Als hier notwendige Ergänzung habe ich punktierte Achtel eingeführt:  Die Ziffernotation gibt hier immer die tatsächlich klingende Tonhöhe an. Die ebenfalls verwendeten Solmisations-Silben geben dagegen die vom Sänger intendierte Tonhöhe an. Es gibt immer wieder Fälle, wo beides nicht übereinstimmt. Z.B. kann ein

1 2 3
Schüler singen: do mi so .

- Die Lehrer verwenden zur Kontrolle der Tonhöhe eine chromatische Stimpfpeife, die wie eine Mundharmonika funktioniert, aber kreisförmig gebaut ist.
- Die absoluten Tonhöhen einer Übung oder Melodie habe ich, wie auch in den Ward-Büchern üblich, mit Großbuchstaben angegeben (z.B.: G oder As). Dahinter befindet sich jeweils in runden Klammern die Identifizierung der absoluten Tonhöhe mit der relativen Ziffernotation. z.B. A (= 1) oder F (= 6)
- Taktstriche werden bei Übungen und Liedern nur gesetzt, wenn sich das entsprechende Tonmaterial tatsächlich in einem taktmäßigen Rhythmus bewegt.
- Der Doppelstrich am Ende von Notenbeispielen entspricht dem Schlußstrich unserer Liniennotation.
- Die Pfeile zwischen den Äußerungen verschiedener Sänger bedeutet, daß der Anschluß exakt und ohne Verzögerung des Takt-Metrums erfolgt: Z.B.

L: | 1 3 | 5 5 | → SS: | 5 3 | 1 1 | entspricht:


- L: Abkürzung für Lehrer
SS: Abkürzung für Schüler (pl.)

S₁: Abkürzung für einzelne Schüler. Die Zählung beginnt mit jedem Unterrichtselement wieder bei 1.

- Die wörtliche Rede erscheint meist als sinngemäße Übersetzung, in Ausnahmefällen (wenn gut verständlich) auch in niederländischer Sprache.
- Die Akzidentien werden folgendermaßen notiert: Erhöhung um einen halben Ton: ~~♯~~; Erniedrigung um einen halben Ton: ~~♭~~.
- Die Lehrer benutzen für die Intonationsübungen einen Zeigestock mit einem roten und einem grünen Ende. Zeigt der Lehrer mit dem roten Ende, sollen die Kinder nicht singen, sondern sich die gezeigten Töne vorstellen; zeigt der Lehrer mit dem grünen Ende, soll sofort gesungen werden.

- Wenn die Kinder während des Singens die Rhythmischen Gesten anwenden, so sind diese als Kurven in die Melodie eingetragen.

Z.B.



- Die Nummerierung der unter Materialien aufgelisteten Übungen, stimmt mit der Nummerierung in den Ward-Büchern überein.
- Die Lehrer verfügen über eine Anzahl von Anweisungen mit denen sie das synchrone Einsetzen der Kinder zu Beginn einer Übung erreichen. Außerdem vermitteln sie damit den Kindern eine Vorstellung von Takt, Tempo und der zu singenden Tonhöhe. Diese Anweisungen sind nach Taktarten zu unterscheiden. Hier einige Beispiele:

binäre Rhythmen: | 1 1 | 1 1 |
een twee sing maar →

| 1 1 | 1 1 |
een twee denk maar →

1 | 1 1 | 1
op neer en sing →

ternäre Rhythmen:

| 1 1 1 | 1 1 1 |
een twee en sing u maar →

1 | 1 1 1 | 1 1
op een twee en sing maar →

Diese Grundmodelle werden je nach Bedarf abgewandelt.

- Ich benutze für die Zusammenstellung der Übungen (unter: Materialien) die amerikanische Originalausgabe der Ward-Bücher.

ternäre Rhythmen:

| 1 1 1 | 1 1 1 |
een twee en sing u maar →

1 | 1 1 1 | 1 1
op een twee en sing maar →

Diese Grundmodelle werden je nach Bedarf abgewandelt.

- Ich benutze für die Zusammenstellung der Übungen (unter: Materialien) die amerikanische Originalausgabe der Ward-Bücher.

3.3.1. Erste Klasse

Do. 26.1.1984

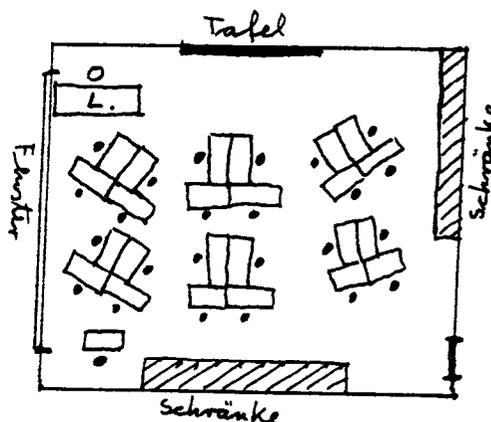
Klassenlehrer: W. Draayer

Musiklehrer: S.v. Lieshout

Die Klasse besteht aus 30 Schülern.

Stoff: Ward I, Kapitel 9, 3. Stunde

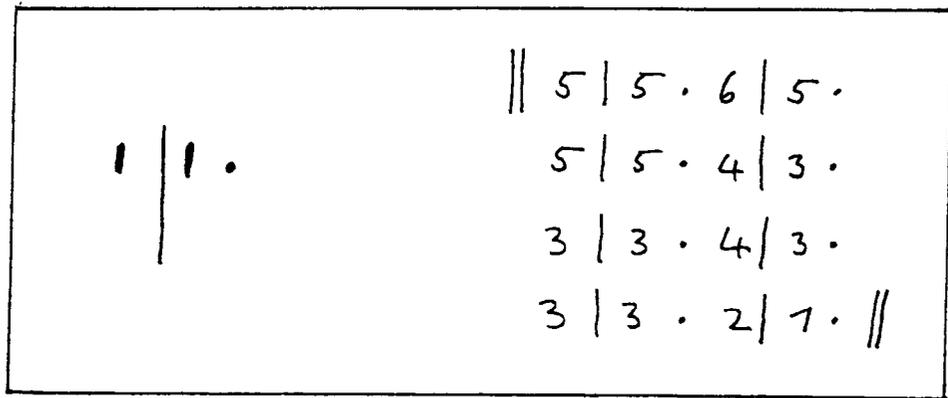
Klassenbild:



Tafelbild:

Tafelbild 1

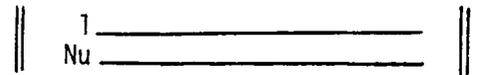
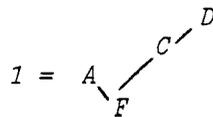
Tafelbild 2



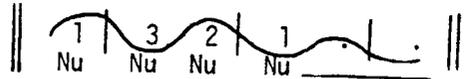
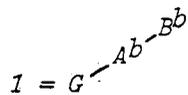
Materialien

Vocal Training

Review Vocal Exercise 1



Review Vocal Exercise 7



Ward I (1976), Kap. 9, S. 79

Intonation

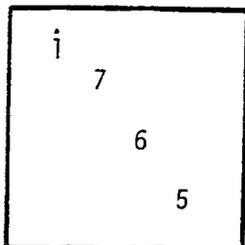
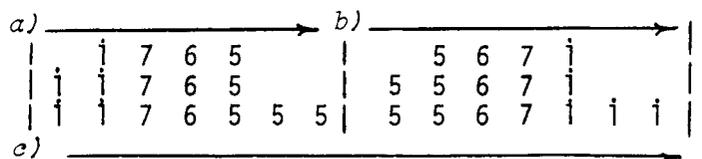


Diagram 5
(vgl. Tafelbild)

Intonation Exercise 21 (1 = C)



Ward I (1976), Kap. 9, S. 87

Notation *Ward I (1976), Kap. 9, S. 81*

1. Review Intonation Exercises 9, 10, 16, and 20, from Staff Notation 5 giving special attention to the skips 1 - 3, 3 - 1, in Int. Ex. 16.

Staff Notation 5

(vgl. Tafelbild)

2. Review Staff Notation 3 as in Chapter Eight.



Teacher transcribes rhythm strokes to staff notation equivalents. Children sing rhythm on syllable NU while making simple Metrical Gesture 1.



3. NEW. Transcribe Rhythm Patterns Series 5 of this chapter from Staff Notation.

Teacher places staff notation equivalents of each rhythm pattern on board.

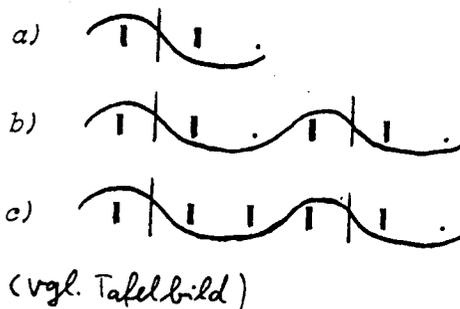
A child is invited to come to board and add correct rhythm strokes beneath notes.

Teacher adds measure bars and rhythm curve. All sing with Metrical Language. Repeat with Rhythm Gesture III while singing on one tone.



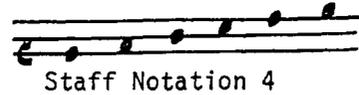
Rhythm *Ward I (1976), Kap. 9, S. 83*

Rhythm Patterns - Series 5.



Dictations

Ward I (1976), Kap. 9, S. 85



- Use tests at:
- a) for Finger Notation
 - b) for Measuring Gesture
 - c) with Diagram 5
 - d) with Staff Notation 4 on syllable Nu
 - e) with Diagram 5 on syllable Nu

Ear Tests

a) $\begin{matrix} \dot{1} & 7 & 6 & 5 \\ \dot{1} & \dot{1} & 7 & 6 & 5 \end{matrix}$ | b) $\begin{matrix} \dot{1} & 7 & 6 & 5 & 5 & 5 \\ 5 & 5 & 5 & 6 & 7 & \dot{1} \end{matrix}$ | c) $\begin{matrix} \dot{1} & 7 & 6 & 5 & 5 & 5 \\ 5 & 5 & 5 & 6 & 7 & \dot{1} \end{matrix}$ | d) $\begin{matrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 4 & 3 \\ 1 & 2 & 3 & 4 & 3 & 2 \end{matrix}$

e) $\begin{matrix} 5 & 5 & 6 & 5 & 6 & 5 \\ 5 & 6 & 7 & \dot{1} & \dot{1} & \dot{1} \end{matrix}$

Songs

Song 21 (1 = G)

(vgl. Tafelbild)

Kap. 8, S. 76

1	1	2	3	4	5	.
5	6	.	6	.	5	.
5	5	6	5	4	3	.
4	3	.	2	.	1	.

Song 23 (1 = F or F#)

(vgl. Tafelbild)

Kap. 9, S. 86

5	5	.	6	5	.
5	5	.	4	3	.
3	3	.	4	3	.
3	3	.	2	1	.

Lied 1



- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 1. In plan - to - na | Sak - si - o - na, |
| 2. Ik moet zal - ken | ze - ven hoe - ken, |
| 3. Ik moet ha - len | Een doos - je kra - len, |
| 4. Ik moet ko - pen | een doos - je kro - pen, |
| 5. Ik moet schu - ren | Bij de lui - ren, |
| 6. Zie die Erau - se | Pop - pe - tje dan - sen, |



Rik - ke - tik - ke - tik , A - me - ri - ka !

Lied 2

1 | 3 . 3 | 2 . 2 | 3 . . | 1 . 1 | 3 3 3 |
 Ka - pel - le - ke ter Mie - ren , we wil - len ons

| 2 2 2 | 3 . . | 1 . 1 | 3 . 3 | 2 . 2 |
 Kin - de - ke vie - ren . Al op een hau - ten

| 3 . 3 | 1 . 1 | 1 . 1 | 1 . 1 | 3 . . | . 0 ||
 wa - gen - tje , dat is een , dat is twee , dat is drie .

Vorbemerkungen

Im neunten Kapitel wird die Rhythmische Geste III eingeführt. Zum Zeitpunkt der dritten Stunde ist dies bereits geschehen (zur Einführung der Rhythmischen Geste III, vgl. Kopie der Lehrerweisung im Anhang).

Die Kinder kommen in diesem Kapitel zum ersten Mal bewußt mit dem ternären Rhythmus zusammen. Material mit ternären Rhythmen wird in der Folgezeit verstärkt behandelt werden. (Vgl. Rhythmen Patterns-Series 5 und Song 23)

Des weiteren wird in Kapitel 9 der Tonumfang erweitert. Bisher stand an der Tafel Diagramm 4.

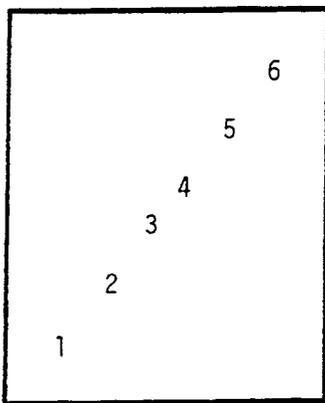


Diagramm 4

Kap. 9, S. 79

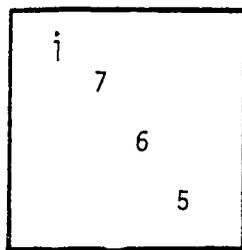


Diagramm 5

Kap. 9, S. 81

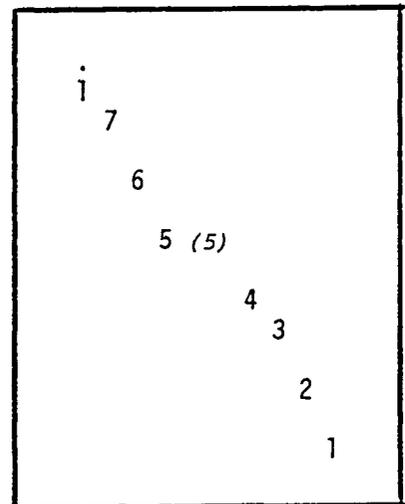


Diagramm 6

Kap. 13, S. 108

In der heutigen, dritten Stunde wird es durch Diagramm 5 ersetzt (zur Einführung des Diagramms 5, vgl. Kopie der Lehrerweisung im Anhang). Dieser obere Tetrachord der Dur-Skala wird in der Folgezeit verstärkt eingesetzt werden. Die Zusammensetzung der beiden Bereiche zu einer kompletten Dur-Skala erfolgt erst in Kapitel 13 (vgl. Diagramm 6). Zur Improvisation in diesem Kapitel, vgl. die Kopie der Lehrerweisung im Anhang.

8, 50 Der Lehrer kommt mit den Schülern in die Klasse. Er hat sie vom Pausenhof hereingeholt. Es dauert eine Zeit, bis jeder an seinem Platz ist und die mitgebrachten Sachen weggeräumt hat (Schublade unter den Tischen). Die Schüler setzen sich. Alle Tische sind leer.

8, 52 Gebet und Begrüßung (30. sec.)

Der Lehrer pfeift As (= 1) und beginnt auf diesem Ton zu rezitieren. Die Schüler fallen sofort ein, alle machen dabei das Kreuzzeichen:

1 _____
In de naam van de Vader en de Zoon en die Heilige

1 _____
Geest, Amen.

Der Lehrer pfeift B (= 1) und singt:

1 _____
L: Goeden morgen Kinderen

Die Schüler antworten:

1 _____
SS: Goeden morgen meester

Der Lehrer pfeift Cis (= 1), das Ganze wiederholt sich.

8, 52 Lied (30 sec.)

Der Lehrer pfeift A (= 2) und fragt, wer das folgende Lied noch kennt (Lied 1). Er singt leise die ersten Worte vor:

| 2 2 3 1 | 2 2 3 1 |
L: In plantona Saksiona

(Die Kinder fallen schon ein.)

| 2 2 2 2 |
L: Een twee sing maar →

| 2 2 3 1 | 2 2 3 1 | 2 2 2 2 2 2 | 3 2 1 . ||
SS: In plantona Saksiona, Riketiketik Amerika

Die Kinder singen hier nicht sehr sauber, es sind unterschiedliche Tonhöhen zu hören. Der Lehrer äußert sein Mißfallen. Er stimmt das Lied noch einmal in der gleichen Weise an. Das Ergebnis ist jetzt besser.

8, 53 Stimmbildung (40 sec.)

Die Kinder stehen auf. Der Lehrer pfeift B (= 1) und singt leise vor:

1 _____
L: nu _____

Dann läßt er zuerst eine Schülerin alleine singen, dann alle. (Es sind zwei bis drei Brummer dabei.) Der Lehrer geht durch die Klasse und achtet auf die einzelnen Stimmen. Dann läßt er noch zweimal je ein Kind einzeln singen. Der zweite Schüler singt zu tief. Der Lehrer gibt dazu keinen Kommentar. Er wiederholt die gleiche Übung von Fis aus. Anschließend setzen sich die Kinder wieder.

8, 54 Intonationsübungen

Das neue Diagramm (Tafelbild 1 oben, mitte) wird heute eingeführt. Die Kinder sollen die rechte Hand auf die Bank legen, zum do-Zeichen. Der Lehrer singt langsam die Tonfolge: do, re, mi, fa, so, (C = do) auf Tonsilben vor, und achtet darauf, daß die Kinder dabei die richtigen Handzeichen machen (= Melodische Geste). Er wiederholt die Tonfolge zweimal und verbessert dabei die Arm- und Handhaltung einiger Kinder. Dann:

L: Nun beginne ich beim so, macht weiter die Handzeichen!

Der Lehrer singt jetzt die Tonfolge vor, so, la, ti, do, auf nu. Die Kinder machen dabei keine festgelegten Handzeichen, sondern zeigen einfach immer höher. Der Lehrer fragt anschließend nach der Anzahl der hinzugekommenen Töne (korrekte Antwort: 4). Dann wiederholt er die Viertongruppe noch dreimal und verbessert die Handzeichen bei einzelnen Schülern. Dann nimmt der Lehrer den Zeigestock und tippt jeweils auf die Ziffern des Diagramms an der Tafel (Tafelbild 1). Die Kinder lesen laut:

SS: so la ti do

Der Lehrer singt nochmal vor und zeigt dabei auf die Ziffern des Diagramms. Die Kinder machen die Handzeichen dazu. Dann läßt er die Kinder nachsingen, mit Handzeichen, während er auf die Ziffern zeigt. (Man hört einige "Brummer".)

Nun erklärt der Lehrer, daß er jetzt von oben anfängt. In der Folgezeit verwendet er die Treffübung 21 (siehe Materialien). Der Lehrer gibt Anweisung genau zuzuhören und die Handzeichen zu machen. Bevor er anfängt, überprüft er den Ton mit der Stimmpfeife (C = 1) (stimmt noch). Dann singt er langsam vor und zeigt mit dem Zeigestock auf dem Diagramm die Töne. Die Kinder machen die Handzeichen dazu:

$\overset{\cdot}{1} \ 7 \ 6 \ 5$
L: do ti la so

Dann läßt der Lehrer die Kinder singen (zweimal):

18, 577

$\overset{\cdot}{1} \ 7 \ 6 \ 5$
SS: do ti la so

$\overset{\cdot}{1} \ 7 \ 6 \ 5$
do ti la so

Jetzt ruft er einzelne Schüler auf und läßt sie nach dem Zeigestock (grün) singen:

$\overset{\cdot}{1} \ \overset{\cdot}{1} \ 7 \ 6 \ 5$

Die erste Schülerin scheitert, einem zweiten Schüler gelingt es beim zweiten Anlauf, einer dritten Schülerin auf Anhieb. (Die Kinder singen immer auf Tonsilben.) Der Lehrer achtet darauf, daß alle die Handzeichen machen, während ein Schüler vorsingt. Er kontrolliert zwischendurch immer wieder die Tonhöhe (Die Intonation ist gut.) Dann läßt er alle Kinder folgendes singen (er zeigt mit dem Stock):

$\dot{1} \quad \dot{1} \quad 7 \quad 6 \quad 5 \quad 5 \quad 5$
SS: do do ti la so so so

Er gibt bei diesen Übungen jeweils nur den ersten Ton an.

8, 597 Diktate

Der Lehrer pfeift C (= $\dot{1}$) dann singt er:

$\dot{1}$ —————
L: Das ist das do——

Er achtet darauf, daß alle das entsprechende Handzeichen machen, dann singt er vor:

$\dot{1} \quad 7 \quad 6 \quad 5$
L: nu nu nu nu

Er ruft eine Schülerin auf, diese singt nach:

$\dot{1} \quad 7 \quad 6 \quad 5$
S₁: do ti la so

(Sie ist etwas unsicher in der Tonhöhe.)

Der Lehrer läßt alle Kinder wiederholen. Dann singt er eine neue Folge vor:

$\dot{1} \quad \dot{1} \quad 7 \quad 6 \quad 5$
L: nu nu nu nu nu

Er läßt wieder erst einen, dann alle Schüler auf Silben nachsingen. Der Lehrer singt jetzt langsam eine Tonleiter vor. Zur suggestiven Unterstützung macht er dazu die Fingernotation:

1 2 3 4 5 6 7 $\dot{1}$
L: do re mi fa so la ti do

(Die Kinder machen die Fingerzeichen mit.)

Jetzt pfeift der Lehrer zur Kontrolle C (= $\dot{1}$), dann singt er:

$\dot{1}$ ————— 1 1
L: do ————— denk maar

Dann zeigt er langsam, mit Hilfe der Fingernotation:

L: $\dot{1} \dot{1} 7 6 5$ $\dot{1} \dot{1} 7 6 5$

Die Kinder melden sich aufgeregt. Der Lehrer läßt zweimal einen Schüler nachsingen. (Sie singen auf Tonsilben nach.) Der Zweite singt einen Ton zu tief, aber er singt die richtigen Intervalle. Der Lehrer läßt die Kinder jetzt aufstehen.

9, 017 Rhythmus

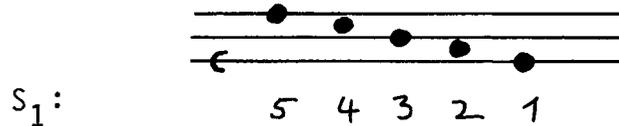
Es wird die Rhythmische Geste III geübt. Der Lehrer achtet darauf, daß alle in der richtigen Ausgangsstellung stehen (nach vorne gestreckte und leicht erhobene Arme, locker herabhängende Handgelenke.) Er geht durch die Bänke und korrigiert einzelne Kinder, dann macht er die Geste vor, und die Kinder machen alle mit. Er dirigiert folgendermaßen:

L: 
L: Op neer over op neer over

Er unterbricht zwischendurch mehrmals und korrigiert einzelne Schüler. Dann setzen sich die Kinder wieder.

9, 03 Notation

Der Lehrer holt einen Schüler an die Tafel und läßt ihn unter das untere Dreiliniensystem (Tafelbild 1, rechts, unten) die Ziffern schreiben.



Währenddessen zeigt er auf das kleine Rhythmusdiagramm (Tafelbild 2, links) und fragt:

- L: Wie lang ist diese Note (|) ?; S₂: Een tel
- L: Wie lang ist diese Note (|.) ?; S₃: Twee tel

Die antwortenden Schüler dürfen nach vorne kommen und die Noten unter das Diagramm malen.



Der Lehrer gibt Hilfestellung beim Malen der Noten.

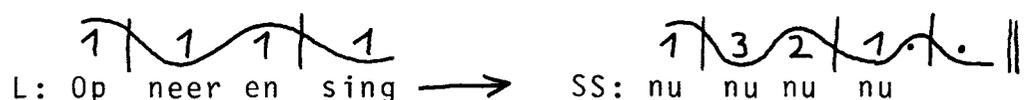
9, 05 Stimmbildung/Rhythmus

Die Kinder stehen wieder auf. Der Lehrer pfeift G (= 1) und singt vor (Vokalise 7)



Er läßt eine Schülerin nachsingen. Dann wiederholt er die Übung einen Ton höher und läßt wiederum einen Schüler nachsingen.

Dann singt er, in dem er die Rhythmische Geste I dazu macht:



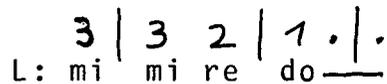
Alle Kinder singen und machen die Rhythmische Geste I dazu. (Zwischen dem "Kommando" des Lehrers und dem Einsatz der Kinder entsteht keine Pause, der Rhythmus wird exakt eingehalten.) der Lehrer verbessert die Rhythmische Geste bei einzelnen Kindern und wiederholt dann die Übung jeweils noch einmal von folgenden Tonhöhen aus: A, H, Cis. Er gibt dazu immer folgenden Einsatz:



Anschließend setzen sich die Kinder wieder.

19, 067 Improvisation (Schöpferische Tätigkeit)

Der Lehrer lenkt jetzt die Aufmerksamkeit der Kinder wieder auf die Tafel (Tafelbild 1, links, mitte) und weist auf die dort stehende einzelne Notenzeile. Er pfeift A (= 3) und singt, während er mit dem Zeigestock auf die einzelnen Noten tippt:



Dann läßt er die Kinder singen (mit Rh. Geste I):



Alle Schüler beginnen unisono, aber ungefähr die Hälfte der Kinder hat sich wohl noch nicht von der Einsingübung (oben) gelöst. Sie singen zwar die richtigen Silben, aber die falsche Melodie. Der Lehrer erklärt ihnen den Fehler, singt aber nicht vor (!). Anschließend zeigt er wieder mit dem Stock auf die Reihe und singt:



Die Schüler singen jetzt fast alle falsch. Nun läßt der Lehrer einzelne Schüler singen:

S₁: 3 | ~~3~~ 4 | 3 . | .
 mi mi re do

Der Lehrer korrigiert nur insofern, als daß er dem Schüler sagt, was er falsch gemacht hat:

L: Du hast, 3 | ~~3~~ 4 | 3 . | .
 do mi re do, gesungen!

Dann zeigte er, daß doch zweimal der gleiche Ton hintereinander komme. Er läßt alle noch einmal singen. Es sind immer noch zu viele Stimmen falsch. Erst jetzt singt der Lehrer die Tonfolge einmal richtig vor, aber auch danach sind noch immer einige Stimmen falsch. Der Lehrer bricht jetzt hier ab und beginnt mit der eigentlichen Improvisationsaufgabe. Die Kinder sollen einer Art Frage- und Antwort-Spiel jeweils auf die Phrase des Lehrers antworten. Der Lehrer zeigt dazu jeweils auf einzelne Kinder. Das Spiel ist dann zu Ende, wenn eine Antwortphrase mit do schließt. Um im Rhythmus zu bleiben machen alle Kinder während des Spiels die Rhythmische Geste I. Der Lehrer pfeift A (= 3) und beginnt:

19, 077

L: 3 | 3 2 | 1 . | .
 nu nu nu nu → S₂: 3 | 3 4 | ~~3~~ . | .
 nu nu nu nu →

(S₂ moduliert, L. macht die Modulation mit ~~3~~ = 5).

L: 5 | 5 4 | 3 . | .
 nu nu nu nu → S₃: 3 | 3 2 | 1 . | .
 nu nu nu nu

(Das do ist etwas zu tief.) Der Lehrer bricht ab, da der Schüler mit do geschlossen hat. Er erklärt noch einmal, daß das do am Schluß so lange wie möglich zu vermeiden ist, und beginnt wieder:

L: 3 | 3 2 | 1 . | .
 nu nu nu nu → S₄: 3 | 3 4 | ~~3~~ . | .
 nu nu nu nu →

L: 3 | 3 2 | 1 . | .
 nu nu nu nu → S₅: 3 | 3 2 | ~~3~~ . | .
 nu nu nu nu

(Der Lehrer moduliert hier nicht mit. Das letzte do von S₅ ist zu tief.) Der Lehrer beginnt erneut:

L: nu nu nu nu → S₆: nu nu nu nu →

L: nu nu nu nu → S₇: nu nu nu nu

Auch hier ist die Runde schon nach dem zweiten Schüler beendet. Scheinbar reicht die Konzentration nicht mehr. Der Lehrer bricht die Übung ab.

9, 097 Melodie

Der Lehrer pfeift F (= 1) und weist mit dem Stock auf die an der Tafel notierte Melodie (Tafelbild 1, links unten). Er erinnert die Kinder daran, die Melodischen Gesten zu machen und singt auf nu vor:

L: nu nu nu nu

Dann sorgt er dafür, daß alle Kinder ihre Hand in do-Stellung haben und gibt den Einsatz:

L: Op neer en sing →

SS: do do re mi fa so — so la so

Der Lehrer bricht ab und zeigt den Fehler. Dann läßt er die Kinder vom Anfang der zweiten Zeile bis zum Schluß durchsingen. Die Kinder machen dabei die Melodischen Gesten, der Lehrer zeigt mit dem Stock die Noten.

9. 117 Rhythmus

Der Lehrer wendet sich jetzt dem kleinen Rhythmusdiagramm (Tafelbild 2, links) zu und fragt, welches Stückchen das sei. (Er bezieht sich dabei auf das Rhythmus-Diagramm Tafelbild 1, links oben.) Die Antwort "Das erste!" kommt sehr bald. Der Lehrer läßt jetzt die einzelnen Zeilen des Rhythmus-Diagramms singen. Die Kinder klopfen sich dabei mit dem Zeigefinger der rechten Hand in die linke Handfläche (= Metrische Geste). (F=1):

L: Die erste! $\begin{array}{cccccc} & 1 & | & 1 & 1 & 1 & | & 1 & 1 \\ \text{Op} & \text{een} & \text{twee} & \text{daar} & \text{gaan} & \text{we} & \rightarrow \end{array}$

SS: $\begin{array}{cc} 1 & | & 1 & . & || \\ \text{la} & & \text{lang} & & \end{array}$

Der Lehrer läßt auf die gleiche Weise eine Schülerin alleine singen, dann wieder alle.

L: Jetzt die zweite! $\begin{array}{cccccc} & 1 & | & 1 & 1 & 1 & | & 1 & 1 \\ \text{Op} & \text{een} & \text{twee} & \text{daar} & \text{gaan} & \text{we} & \rightarrow \end{array}$

SS: $\begin{array}{cccc} 1 & | & 1 & . & 1 & | & 1 & . \\ \text{la} & & \text{lang} & & \text{la} & & \text{lang} & \end{array}$

L: Jetzt die letzte! $\begin{array}{cccccc} & 1 & | & 1 & 1 & 1 & | & 1 & 1 \\ \text{Op} & \text{een} & \text{twee} & \text{daar} & \text{gaan} & \text{we} & \rightarrow \end{array}$

SS: $\begin{array}{cccccc} 1 & | & 1 & 1 & 1 & | & 1 & . & || \\ \text{la} & & \text{la} & \text{la} & \text{la} & & \text{lang} & & \end{array}$

9. 127 Diktate

Der Lehrer pfeift A (= 1) und singt etwas vor:

L: $\begin{array}{cccc} 1 & | & 1 & . & 1 & | & 1 & . & || \\ \text{Hij} & & \text{loopt} & & \text{daarheen} & & & & \end{array}$

Dann holt er einen Schüler an die Tafel, der den Rhythmus dieses Stückchens aufschreiben soll. Der Lehrer singt nochmal vor, die Schüler fallen ein:

1 | 1 1 1 | 1 1
L: Op een twee en schrijf maar →

1 | 1 . 1 | 1 .
L/SS: Hij loopt daarheen

Der Schüler schreibt im Rhythmus der Worte folgendes an die Tafel:

S₁: | | . | | .

Dann setzt er sich wieder. Der Lehrer holt einen anderen Schüler an die Tafel, dieser zeichnet die Taktstriche ein:

S₂: | | . | | .

9, 137 Melodie

Der Lehrer weist auf eine neue Melodie an der Tafel (Tafelbild 2, rechts) und fordert die Schüler auf, diese einmal zu versuchen. Er pfeift C (= 5) und singt:

5 5 —
L: so so —

Dann läßt er die Kinder in so-Stellung gehen, sie sollen die Melodische Geste zur Melodie machen. Der Lehrer weist noch darauf hin, daß der dritte Ton ein la ist, dann beginnt er:

5 | 5 5 5 | 5 5
L: Op een twee en sing maar →

5 5 6 5
SS: so so la so

Der Lehrer bricht ab und zeigt, daß die zweite Note lang ist. Er nimmt den Zeigestock, diesmal mit der roten Seite nach vorne und singt:

5 | 5 5 5 | 5 5
L: Op een twee en denk maar →

Er tippt im Rhythmus auf die Ziffern der ersten Reihe. Einige Kinder singen leise mit. Dann läßt er die Kinder noch zweimal singen. Sie machen immer denselben Fehler. Er weist abermals auf die lange Note hin. Beim dritten Versuch singen die Kinder richtig:

5 | 5 5 5 | 5 5
L: Op een twee prober maar →

5 | 5. 6 | 5. 5 | 5 ||
SS: so so la so so so ||

Der Lehrer bricht ab und beginnt am Anfang der zweiten Zeile:

5 5 5 5
L: so so sing maar →

5 | 5. 6 | 5.
SS: so so fa mi

Der Lehrer bricht ab und läßt langsam Ton für Ton singen, indem er mit dem Stock (grünes Ende) jede einzelne Ziffer zeigt:

5 5 — ; SS: so so 5 5 4 3
L: so so — ; SS: so so fa mi

Mit der anderen Hand macht er die Melodischen Gesten dazu (wirkt sehr suggestiv). Jetzt singen fast alle Schüler richtig. Danach läßt der Lehrer die Schüler nochmal im Rhythmus singen; mit Handzeichen:

5 5 — | 5 5
L: so so — sing maar →

5 | 5 . 4 | 3 . ||
SS: so so fa mi

Hiermit bricht der Lehrer die Übung ab ("Den Rest machen wir morgen").

9,15 Lied/Spiel

Der Lehrer läßt die Kinder aufstehen. Er pfeift F (= 1) und summt leise die Anfangstöne eines Liedes vor (Lied 2). Alle wissen was gemeint ist und fallen leise ein. Der Lehrer fragt:

L: Wollen wir es mal probieren?

1|3.3|2.2|3..|1. || 1..|1.
Kapelleke ter Mieren, klar? Sing maar →

SS: ...

Die Kinder singen das ganze Lied. Sie halten dabei ein imaginäres Kind in den Armen und wiegen sich von einem Bein auf das andere. Danach setzen sich die Kinder wieder. Die Lektion ist beendet.

9. 16

Anmerkungen zur Analyse

Man ist erstaunt, zu sehen, mit welcher zeitlichen Präzision die einzelnen Elemente des Musikunterrichts aufeinanderfolgen (die Minutenangaben sind auf-, bzw. abgerundet). Der Lehrer reiht nicht weniger als 14 Einheiten aneinander, von denen die meisten nicht länger als 2 Minuten sind.

Der ganze Unterricht ist langfristig angelegt. Übungen und Melodien werden nicht so lange geübt bis die Kinder sie beherrschen sondern werden mehrmals im Verlaufe eines Kapitels wieder aufgegriffen, was dem noch sehr begrenzten kindlichen Auffassungsvermögen entgegenkommt.

Bemerkenswert ist die Vielzahl der suggestiv wirkenden Hilfsmittel, die angewendet werden, um die Tonvorstellung beim Kind zu bilden oder zu intensivieren. Bei den Intonationsübungen und den Diktaten 8,54 - 9,017 werden nebeneinander verwendet: Melodische Geste, Diagramm, Solmisations-Silben und Fingernotation.

Wie komplex die Abläufe bei der Entstehung von Tonvorstellungen im kindlichen Bewußtsein sind, ahnt man bei der Betrachtung der Improvisationsaufgabe. Die Kinder haben die vorangegangene Vocal Exercise 7 noch so "im Ohr", daß sie sich nur schwer auf das neue Motiv (3|3 2|1.·) einstellen können. (Gleicher Rhythmus, gleiche Ton-Anzahl!) Die Erinnerung wirkt hier noch stärker, als die durch Ziffernotation, Solmisations-Silben und Diagramm hervorgerufene Tonvorstellung.

3.3.2 Zweite Klasse

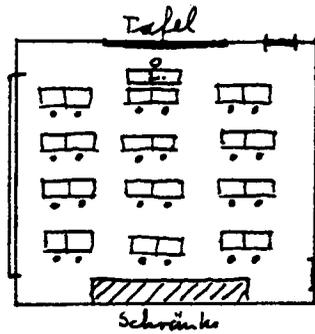
Do. 26.1.1984

Klassenlehrer und Musiklehrer: S. v. Lieshout.

Die Klasse besteht aus 24 Schülern.

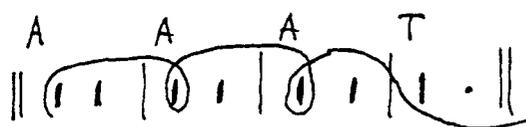
Stoff: Ward I, Kapitel 17.

Klassenbild:



Tafelbild:

Tafelbild 1



Tafelbild 2

3 3 4 5 5 4 3 2	waar de bomen zachtjes fluisstren
1 1 2 3 3 2 2 .	waar de stilte heilig is
3 3 4 5 5 4 3 2	daar zo wil ik naar u luistren
1 1 2 3 2 1 1 .	omdat vrede vredig is

3 1 3 5 4 3 2 1
3 1 3 5 6 5 . .
i 5 6 5
i 5 4 3
4 3 2 1 2 1 . .

Tafelbild 3

1 2 3 4 5 . 5 4 3 3 2 2 1 . . 0	Buisten in de bie-zen daar lei een hondje dood fine
1 2 3 4 5 . 5 4 3 3 2 2 1 . . 0	't staetje was bevro-zen zijn billetjes waren bloot.
3 3 3 3 4 . 4 3 2 2 3 4 5 . 5 .	toen kwam Jan de slager die zei dat beest is mager
3 3 3 3 4 . 4 3 2 2 3 4 5 . 5 . :	D.C. al fine

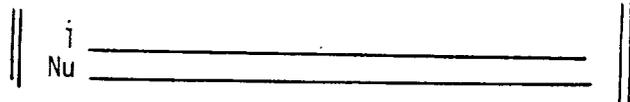
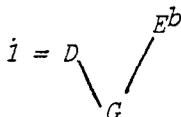
Tafelbild 4

Materialien

Vocal Training

Ward I (1976), Kap. 17, S. 138

Review Vocal Exercise 1



Intonation

Ward I (1976), Kap. 17, S. 139

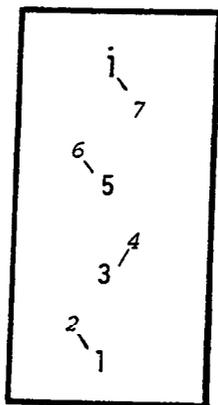


Diagram 9a

Intonation Exercise 38 - Second Compass Exercise

Drill on Tonic Chord of Major Mode: 1 3 5 i

(vgl. Tafelbild)

Line 1 - Sing "help" notes;
 Line 2 - think "help" notes;
 Line 3 - omit "help" notes.

121	343	565	i7i		i7i	565	343	121
121	343	565	i7i		i7i	565	343	121
1	3	5	i		i	5	3	1

Repeat Intonation Exercises on Staff Notation 9.



(vgl. Tafelbild)

Rhythm

Ward I (1976), Kap. 77, S. 140

Review Rhythm Patterns - Series 8 (vgl. Tafelbild)

		<u>Melodic Application</u>
a)	. .	1 2 1 . 3 4 3 . Will you now — join the dance?
b)	.	3 2 1 2 3 4 5 . Now I lay me down to sleep.
c)	. .	5 6 5 4 3 . 2 . Lit-tle Rob-in Red- breast
d)	. . 0	3 4 3 2 1 . . 0
New e)	. .	1 . 2 3 2 1 1 .
New f)	. . .	3 . 1 1 3 . 1 .
New g)	3 . 2 3 1 . 1 .

Notation

Ward I (1976), Kap. 77, S. 141

(vgl. Tafelbild, vgl. Abwandlung der Körve)

c)

Creative Activity

Ward I (1976), Kap. 77, S. 142

(vgl. Tafelbild)

2. Place b) of Rhythm Patterns- Series 8 on board:

Invite children to compose melody for each Arsis-Thesis studied up to now. Examples are given as suggestions.

.
^A 5 6 ^T 5 5 ^A 1 7 ^T 1 .
^A 3 4 ^A 5 6 ^T 5 4 ^T 3 .
^A 1 2 ^A 3 4 ^A 5 5 ^T 1 .
^A 5 6 ^T 5 4 ^T 3 2 ^T 1 .

Dictations *Ward I (1976), Kap. 17, S. 743*

Eye Tests

Using Intonation Diagram 9 and Staff Notation 9, repeat patterns given under Ear Tests.



Ear Tests

121 565 i7i
i7i 343 12345

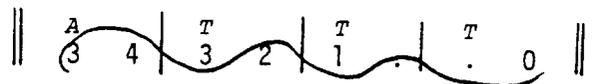
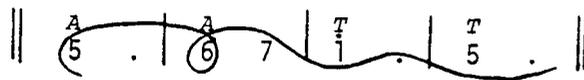
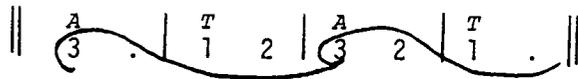
121 i7i 565
i7i 121 i7i

121 343 565
1 3 5

11 33 44 3
3 5 i i7i

1 3 5 i
i 55 33 1

Rhythmic Dictation



Songs

Ward I (1976), Kap. 17, S. 744

Song 42 (1 = F)

(vgl. Tafelbild)



3 | 1 3 | 5 6 | 5 . | .

i | 5 6 | 5

i | 5 4 | 3

4 | 3 2 | 1 2 | 1 . | . ||

"THE FATHER'S LOVE" (Theme of Beethoven) Wand I (1976), Kap 16, S. 737

(1 = A^b)

Handwritten musical notation for the piece "The Father's Love". It consists of four lines of music, each with a melody line above and lyrics below. Fingerings are indicated by circled numbers 1-5. The lyrics are: "Sweet winds from the South are blowing, Sun is shining high above, Rivers to the sea are flowing, Joyful in the Father's love." The notation includes bar lines and a double bar line at the end of the fourth line.

(vgl. Tafelbild)
entp. Melodie 4
der dt. Ausgabe

Lied 1

5 | 5 5 | 5 3 | 1 . | . 1 | 2 2 | 2 2 | 3 7 | 1
 Wie heelt, wie heelt ge-maakt, de rat-ten-staant, de rat-ten-staant?

5 | 5 5 | 5 3 | 1 . | . 3 | 5 . | 5 . | 1 . | . ||
 Wie heelt, wie heelt ge-maakt, de rat-ten-staant?

Vorbemerkungen

Im Kapitel 16 wurde Diagramm 9a eingeführt. Damit beginnt die Erarbeitung des Dur-Dreiklangs der 1. Stufe mit Oktavton.

Im 17. Kapitel singen die Kinder erstmals den Dur-Dreiklang ohne Hilfstöne. /I3,36 - 13,39/ (Vgl. Intonation Exercise 38 - Second Compass Exercise - dt.: 2. Orientierungsübung).

Im Kapitel 15 wurden die Rhythmische Geste IV und die Begriffe Arsis und Thesis eingeführt. In Kapitel 16 beschäftigte man sich mit verschiedenen Kombinationen von Arsen und Thesen. (Vgl. Kopie der Lehreranweisung aus Kap. 16 im Anhang). Diese Arbeit wird jetzt verstärkt fortgesetzt.

Seit dem Kapitel 13 ist den Kindern das 5-Liniensystem vertraut. Der Do-Schlüssel befindet sich immer auf der untersten Notenlinie.

Bei der Improvisation /I3,48 - 13,50/ sollen die Kinder Melodien zu einer gegebenen Arsis-Thesis-Kombination erfinden. Arsis steht dabei für eine sich aufschwingende melodische Wendung (Steigerung), Thesis für absteigende Melodik, sowie für ausgehaltene Töne, auch Schlußdehnungen (Entspannung). (Vgl. Beisp. aus Kap. 17 im Anhang).

I3, 30 Der Lehrer geht die Schüler im Hof abholen. Es ist die erste Stunde nach der Mittagspause. Herr v. Lieshout bevorzugt die Stunden direkt zu Unterrichtsbeginn oder nach den Pausen für den Musikunterricht.

I3, 32 Die Schüler kommen mit dem Lehrer in die Klasse und setzen sich auf ihre Plätze.

Gebet

Der Lehrer pfeift ein As (= 1) und die Kinder fangen selbständig an, zu beten, ohne daß der Lehrer den Ton noch angibt oder mitsingt. Sie machen dazu das Kreuzzeichen.

1 _____
SS: In de naam van de Vader en de Zoon en de
1 _____
Heilige Geest, Amen.

I3, 34 Stimmbildung

Der Lehrer bittet die Kinder, aufzustehen und pfeift D (= 1) und singt:

1 _____
L: nu _____

Er bricht noch einmal ab und wartet bis das Stuhlgeklapper aufhört.

1 _____ 1 1 1 _____
L: nu _____ sing maar SS: nu _____

Der Lehrer pfeift G (= 1):

1 _____ 1 1 1 _____
L: nu _____ sing maar SS: nu _____

Der Lehrer pfeift B (= 1):

1 _____ 1 1 1 _____
L: nu _____ sing maar SS: nu _____

Am Anfang ist jedesmal ein deutlicher Einschwingvorgang zu hören. Einige Stimmen suchen regelrecht nach der richtigen Tonhöhe. Aber nach 1-2 Sec. steht jeweils ein sauberer Ton im Raum. Der Lehrer wendet sich einer Melodie an der Tafel zu (Tafelbild 3 oben), und fordert die Kinder auf, dieses zu singen. Er pfeift B (= 3) und singt den Anfang vor:

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline 3 & 3 & 4 & 5 & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 & 1 \\ \hline \end{array}$$

L: nu nu nu nu ...

Er singt sehr leise. Dann gibt er Anweisung genau auf das u zu horchen, und gibt den Einsatz:

$$\begin{array}{|c|c|c|c|} \hline 3 & 3 & 3 & 3 \\ \hline \end{array}$$

L: Een twee sing maar →

Die Kinder singen die ganze Melodie. Rhythmisch singen sie alle korrekt. Ein Brummer singt über Strecken eine Oktave zu tief, einige Töne sind außerdem unsauber. In der letzten Zeile sind einige Varianten zu hören:

SS:
$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline 1 & 1 & 2 & 3 & \begin{array}{l} 3 & 2 \\ 2 & 1 \end{array} & \begin{array}{l} 2 \\ 1 \end{array} \cdot \\ \hline \end{array} \parallel$$

L: Oh! Die letzte Reihe nochmal!

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline 1 & 1 & \overline{1} & 1 & 1 \\ \hline \end{array}$$

nu nu sing maar ja →

Die Kinder singen die letzte Zeile nochmal. Es sind noch ein oder zwei falsche Töne zu hören. Der Lehrer läßt die Kinder Platz nehmen.

I3, 36 Intonationsübung

Der Lehrer zeigt im folgenden die Intonationsübung 38 am Diagramm (siehe Tafelbild 1 unten rechts). Er benutzt dazu den Zeigestock (die mit dem roten Ende des Stockes zu zeigenden "Denktöne" werden

mit kleineren Ziffern gekennzeichnet). Der Lehrer pfeift B (= 5) und singt:

1 _____
L: do _____

Er macht eine Pause und wartet bis alles ruhig ist. Dann:

1 _____ 1 1 1 _____
L: do _____, sing maar; SS: do _____

Der Lehrer bricht sofort ab, da einige Stimmen unsauber singen.

L: Stop! Nochmal!

1 2 1 3 4 3 5 6 5 $\dot{1}$ 7 $\dot{1}$
SS: do re do mi fa mi so la so do ti do

Die letzten drei Töne klingen angestrengt. Es ist deutlich ein Brummer zu hören. Der Lehrer pfeift Es zur Kontrolle. (Die Kinder waren eine Spur zu hoch.) Der Lehrer zeigt (mit grün) und singt vor:

$\dot{1}$ 7 $\dot{1}$ $\dot{1}$ 7 $\dot{1}$
L: do ti do, sing maar ja; SS: do ti do

Zwei oder drei Stimmen sind unsauber und klingen angestrengt.

$\dot{1}$ 7 $\dot{1}$
L: do ti do

Der Lehrer ruft zwei Schüler auf und läßt sie alleine singen:

$\dot{1}$ 7 $\dot{1}$
S₁S₂: do ti do; L: Alle!

$\dot{1}$ 7 $\dot{1}$ 5 6 5 3 4 3 1 2 1
SS: do ti do so la so mi fa mi do re do

Der Lehrer zeigt alle Töne mit dem Zeigestock (grün). Jetzt erklärt der Lehrer noch einmal kurz, daß die Kinder die "roten Noten" denken sollen.

Er flötet Es (= 1) und singt das do vor. Dann zeigt er:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } 1 \ 2 \ 1 \\ \text{SS: } \text{do re} \end{array} \right.$$

Einige Schüler singen (versehentlich?) auch die erste "rote Note".
Der Lehrer bricht sofort ab und beginnt von vorne.

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } 1 \ 2 \ 1 \quad 3 \ 4 \ 3 \quad 5 \ 6 \ 5 \quad \dot{1} \ 7 \ i \\ \text{SS: } \text{do} \quad \text{mi} \quad \text{so} \quad \text{do} \end{array} \right.$$

Es klappt. Die Einsätze sind etwas laut und nicht bei allen gleich sicher. Der Lehrer pfeift Es und zeigt auf das obere do.

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } \dot{1} \text{---}, \text{ da beginnen wir, klar? } \dot{1} \ 7 \ i \ 5 \\ \text{SS: } \text{do} \quad \text{do} \quad \text{so} \end{array} \right.$$

Das so ist sehr unsauber. Man hört 5, 4, 3 und 1.

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } \text{Oh! } \dot{1} \text{---}, \text{ singt nochmal, } \dot{1} \ 7 \ i \\ \text{SS: } \text{do} \quad \text{ti} \quad \text{do} \end{array} \right.$$

L: Prima, ihr habt gesehen, daß ich den Stock nicht gewechselt habe! (Versehen?)

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } \dot{1} \text{---} \quad \dot{1} \ 7 \ i \quad 5 \ 6 \ 5 \quad 3 \ 4 \ 3 \quad 1 \ 2 \ 1 \\ \text{SS: } \text{do} \quad \text{do ti do} \quad \text{so} \quad \text{mi} \quad \text{do} \end{array} \right.$$

Jetzt war alles richtig! Am unsaubersten ist $\dot{1}$, wahrscheinlich, weil es für einige zu hoch ist. Der Lehrer pfeift Es (Ton stimmt noch).
Dann:

$\dot{1}$ —

L: do—, dann wollen wir mal probieren, aber vorsichtig!

{	L:	1	3	5	$\dot{1}$
	SS:	do	mi	so	do

Ein Schüler singt schon beim zweiten Ton 5, die Mehrzahl singt richtig. Der Lehrer läßt nun die umgekehrte Richtung singen. Er pfeift zur Sicherheit nochmal Es. Dann:

{	L:	$\dot{1}$ —	$\dot{1}$	$\dot{1}$	do—	sing	maar	$\dot{1}$	5	3	1
	SS:	do	so	mi	do	do	so	mi	do	do	do

Mi und do sind bei einigen Schülern viel zu tief.

13, 397 Diktate

Der Lehrer gibt die Anweisung, das "do auf die Bank" zu legen. (Gemeint ist die Ausgangsstellung für die Melodische Geste; siehe Seite 49) Er achtet darauf, daß jedes Kind diese Ausgangsstellung einnimmt. Dann singt er auf nu vor und die Kinder machen die Melodische Geste dazu:

1	2	1	3	4	3	5	6	5	1—	1—	—
L:	nu	do—	sing	N.N.							

Der Lehrer ruft eine Schülerin auf. Diese singt leise, aber sauber nach:

1 2 1 3 4 3 5 6 5
S₁: do re do mi fa mi so la so

Der Lehrer lobt sie. Dann läßt er die Kinder wieder in Ausgangsstellung für die Melodische Geste gehen, ermahnt sie, zuzuhören und singt vor:

1 3 5
L: nu nu nu

Alle Kinder machen die Melodischen Gesten. Dann läßt der Lehrer eine Schülerin alleine singen (wie oben), anschließend läßt er es von allen wiederholen. Jetzt wendet sich der Lehrer dem Liniensystem zu (siehe Tafelbild 1) und lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler darauf. Er pfeift B (= 5) und singt:

1— 1— 1—
L: nu— do— denk—

Dann zeigt er folgendes mit dem Zeigestock (rot) (er benutzt das Liniensystem als Diagramm):

L: 1 2 1 3 4 3 5 6 5

Die Kinder melden sich. Der Lehrer ruft einen Schüler auf, und dieser singt jetzt aus dem Gedächtnis:

1 2 1 3 4 3 5
S₂: do re do mi fa mi so
Pause
5
la so
unsicher

Der Lehrer gibt noch eine Aufgabe. Er pfeift B (= 5) und singt:

1— 1—
L: do— ich beginne beim do, paßt auf!

Dann zeigt er (mit rot): 1 3 5

Die Kinder melden sich. Der Lehrer ruft einen Schüler auf, und dieser singt richtig nach. Der Lehrer ist zufrieden und läßt die Kinder aufstehen.

I3, 417

Rhythmus

Der Lehrer wendet sich einer an der Tafel notierten Melodie mit rhythmischen Kurven zu (Tafelbild 1, oben rechts). Ein einzelner Schüler soll die Melodie singen und alle anderen sollen die Rhythmische Geste IV gemäß den einzelnen Kurven machen. Der Lehrer ruft einen Schüler auf. Dann achtet er darauf, daß alle Kinder in die Ausgangsstellung für die Rhythmische Geste IV gehen (rechter Arm erhoben, Hand entspannt hängen lassen). Er pfeift B (= 5) und gibt weitere Anweisungen:

L: Wir machen zuerst Arsis Thesis, Arsis Thesis,

1 ———
do ———, Arm hoch, Hand locker!

Er verbessert noch bei einigen die Arm- und Handhaltung und gibt dann den Einsatz:

| 1 1 | 1 1 | | 1 2 | 1. | 2 3 | 2. ||
L: Een twee sing je → S₁: do re do mi fa mi

Der Lehrer stoppt, verbessert aber nicht!

L: Stop mal eben, jetzt die zweite Reihe!

| 3 2 | 1 2 | 3 3 3 | 3 3 |
mi re do re een twee daar gaan we →
| 3 2 | 1 2 | 3 4 | 5. ||
S₁: mi re do re mi fa so

Der Lehrer stoppt wieder ab, ruft eine andere Schülerin auf, die weitersingen soll und kontrolliert wieder die Armhaltung. Dann läßt er von der Schülerin die dritte Reihe singen, während die anderen die Rhythmische Geste IV machen.

| 5 6 | 5 5 | 5 5 |
L: so la een twee sing maar →
| 5 6 | 5 4 | 3. | 2. ||
S₂: so la so fa mi re

$\begin{array}{c} | 3 \ 4 | \qquad \qquad \qquad | 3 \ 3 | 3 \ 3 | \\ L: \text{mi fa die vierte Reihe! Een twee sing maar} \rightarrow \\ | 3 \ 4 | 3 \ 2 | 1 \cdot | 0 \cdot || \\ S_2: \text{mi fa mi re do} \text{---} \end{array}$

Jetzt weist der Lehrer darauf hin, daß die fünfte Reihe neu ist und die Kinder aufpassen sollen. Dann:

$\begin{array}{c} 1 \text{---} | 1 \ 1 | 1 \ 1 | \qquad \qquad | 1 \ 2 | \\ L: \text{do} \text{---} \text{een twee sing maar} \rightarrow S_2: \text{do re} \end{array}$

Der Lehrer unterbricht sofort und weist darauf hin, daß die erste Note zwei Schläge hat. Dann gibt er erneut den Einsatz:

$\begin{array}{c} 1 \text{---} | 1 \ 1 | 1 \ 1 | \\ L: \text{do} \text{---} \text{een twee sing maar} \rightarrow \\ | (1) \cdot (2) \ 3 | 2 \ 1 | 1 \cdot || \\ S_2: \text{do re mi re do do} \end{array}$

Der Lehrer fragt jetzt, woher die Zeile bekannt ist. Die Kinder sollen an der Tafel suchen. Einige Schüler melden sich sofort aufgeregt. Ein Schüler nennt die letzte Zeile von Melodie 44 (Tafelbild 3 oben). Der Lehrer stimmt zu und singt diese Zeile einmal vor, während er sie mit dem Zeigestock zeigt. Er erklärt, daß sich beide Zeilen nur im Rhythmus des ersten Tones unterscheiden. Dann geht er weiter zur sechsten Zeile der Übung und ruft einen neuen Schüler auf.

$\begin{array}{c} | 3 \cdot | 1 \qquad \qquad \qquad | 3 \cdot | 1 \ 1 | (2) \ 1 \\ L: \text{mi do doe maar!} \qquad \qquad S_3: \text{mi do do re do} \\ | 3 \cdot | 1 \ 1 | \\ L: \text{Stimmt nicht! mi do do, nochmal!} \\ | (3) \cdot | 1 \ 1 | (2) \\ S_3: \text{mi do do mi} \end{array}$

Der Schüler stockt, er ist unsicher und singt nicht weiter. Der Lehrer bricht hier die Übung ab, mit der Bemerkung, daß man den Rest morgen machen werde. Die Schüler setzen sich wieder. Sie haben die ganze Zeit die Rhythmischen Gesten gemäß der in die Übung eingetragenen Kurven gemacht.

13, 437 Rhythmus (Fortsetzung)

Der Lehrer wendet sich jetzt dem links neben der soeben behandelten Melodie stehenden Rhythmusdiagramm zu (Tafelbild 1, links oben). Es ist rhythmisch identisch mit der Melodie. Hier übt er jetzt den Rhythmus der noch unbekanntten Zeilen 5, 6 und 7. Er pfeift B (= 1) zeigt mit dem Zeigestock auf die fünfte Zeile und gibt die Anweisung zum Singen:

$| 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad | \quad \quad \quad | 1 \cdot |$
L: Een twee sing maar → SS: lang

Der Lehrer bricht sofort ab, da der Einsatz nicht einheitlich war, und weist die Kinder darauf hin, präzise einzusetzen. Dann gibt er erneut den Einsatz:

$| 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad |$
L: Een twee sing maar →

$| 1 \cdot | 1 \quad 1 \quad | 1 \quad 1 \quad | 1 \cdot ||$
SS: lang la la la la lang

Der Rhythmus ist bei allen exakt, man hört einen Brummer. Der Lehrer zeigt sofort auf die sechste Zeile:

$| 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad |$
L: Een twee sing maar →

$| 1 \cdot | 1 \quad 1 \quad | 1 \cdot | 1 \cdot ||$
SS: lang la la lang lang

Die Kinder klopfen automatisch mit dem Zeigefinger der rechten Hand in die linke Handfläche, d.h. sie machen, ohne aufgefordert zu werden, die Metrische Geste. Der Lehrer läßt die letzte Zeile singen:

$| 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad |$
L: Een twee sing maar →

$| 1 \cdot | 1 \quad 1 \quad | 1 \cdot | \cdot \cdot ||$
SS: lang la la lang (lang)

Ein oder zwei Kinder singen im letzten Takt auch noch eine Silbe. Der Lehrer verbessert das, dann klappt er eine weitere Tafelfläche auf (Tafelbild 4).

/13, 44/ Notation

Der Lehrer weist auf das mittlere Notensystem und fragt, wer ihm alle do's zeigen kann. Er läßt einen Schüler an die Tafel kommen, der dann mit dem Finger alle do's zeigt. Der Lehrer läßt sich noch von einem weiteren Schüler auf die gleiche Weise alle mi's zeigen. Die Kinder melden sich rege. Dann bestimmt er eine Schülerin, die ihm die Notennamen diktieren soll, während er die Ziffern unter die entsprechenden Noten setzt. Das Mädchen diktiert folgendes:

S₁: do, re, mi, do, re, do, mi, so, mi und ein Punkt, do, re, do und ein Punkt.

Bei den eingekreisten Noten hat sie sich vertan, worauf die ganze Klasse lautstark protestiert und sie sich schnell verbessert. Jetzt singt der Lehrer die Melodiezeile einmal vor.

/13, 46/ Rhythmus

Dann fordert er die Kinder dazu auf, die Rhythmischen Gesten zur Melodie zu machen. Er wartet, bis alle Kinder ihren rechten Arm in Ausgangsstellung gebracht haben (sie bleiben dabei sitzen), dann singt er alleine vor, während die Kinder dazu die Gesten machen (nicht einheitlich).

| 1 1 | 1 1 | 1 2 | 3 2 | 3 5 | 3 . |
L: Een twee luister, do re mi re mi so mi
| 1 2 | 1 . ||
do re do

Anschließend fragt er die Kinder, welche Gesten man dazu machen kann. Er ruft eine Schülerin auf und läßt sie diktieren:

S₁: Arsis, Thesis

Einige Schüler protestieren bei "Thesis". Die Schülerin verbessert sich. Der Lehrer erklärt, daß die Melodie noch steigt und daß deshalb noch eine Arsis folgt. Er setzt die Buchstaben A, A jeweils über die Taktschwerpunkte. Die Schülerin diktiert weiter:

S₁: Arsis, Thesis.

Der Lehrer kommentiert:

L: Thesis, wegen der langen Note. Und dann?

S₁: Arsis, Thesis.

Der Lehrer trägt die Buchstaben ein und kommentiert:

L: Die letzte ist also eine Thesis und die erste eine Arsis.

Dann nimmt er ein Stück grüne Kreide und zeichnet, indem er ihren Verlauf kommentiert, die rhythmische Kurve ein. Das Ergebnis sieht jetzt folgendermaßen aus:



Der Lehrer wendet sich anschließend sofort einer einzelnen Rhythmuszeile an der Tafel zu (Tafelbild 2). Er zeigt mit dem Stock auf die Zeile und singt (As = 1):

| 1 1 | 1 1 |
L: Een twee sing maar →

| 1 1 | 1 1 | 1 1 | 1. ||
SS: la la la la la la lang

(Rhythmisch nicht einheitlich!) Der Lehrer läßt eine Schülerin alleine singen. Sie singt:

$\begin{array}{c} | 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \cdot \quad || \\ S_2: \text{ la la} \quad \text{ la la} \quad \text{ lang} \end{array}$

Der Lehrer erklärt ihr, daß sie einen Takt überschlagen hat, dann läßt er nochmal alle singen (wie oben). Die Kinder singen jetzt exakter. Der Lehrer weist nun auf die rhythmische Kurve mit der Folge Arsis, Arsis, Arsis, Thesis hin. Dann läßt er die Kinder aufstehen. Der Lehrer singt jetzt die Zeile einmal vor und macht dazu die Rhythmische Geste IV. Die Kinder sollen aufpassen.

$\begin{array}{c} | 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad | \quad (1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \cdot \quad || \\ L: \text{ Een twee luister, la la} \quad \text{ la la} \quad \text{ la la lang} \end{array}$

Jetzt läßt der Lehrer die Kinder in die Ausgangsstellung für die Rhythmische Geste IV gehen. Er verbessert einige, dann gibt er folgende Anweisung:

$\begin{array}{c} | 1 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad | \\ L: \text{ Ohne zu singen! Een twee denk maar} \longrightarrow \end{array}$

Schüler und Lehrer machen lautlos und im exakten Rhythmus die geforderten Gesten. Man kann hören, daß einige Kinder den Rhythmus leise mitflüstern. Der Lehrer achtet genau auf Fehler. Nach Beendigung der Zeile verbessert er einen Schüler, der viermal die Arsis dirigiert hat. Darauf setzen sich die Kinder wieder.

13, 48

Improvisation/Schöpferische Tätigkeit

Die Kinder sollen jetzt zu der gegebenen Rhythmuszeile eine Melodie komponieren, die in ihrem Spannungsverlauf der rhythmischen Kurve (und damit den Wechsel von Arsis und Thesis) entsprechen soll. Der Lehrer pfeift B (= 1), dann fragt er die Schüler, mit welcher Note sie beginnen wollen. Er ruft eine Schülerin auf. Sie möchte mit do beginnen. Die anderen Schüler sollen das Mädchen mit den Rhythmischen Gesten begleiten. Die Kinder erheben alle ihren rechten Arm in die Ausgangsstellung. Der Lehrer verbessert noch die Armhaltung bei einigen, dann erinnert er daran, daß dreimal die Arsis und einmal die Thesis gemacht werden soll und gibt anschließend dem Mädchen den Einsatz:

$$\begin{array}{c}
 1 \text{ — } | 1 \quad 1 | 1 \quad 1 | \\
 \text{L: do — , een twee sing maar } \rightarrow \\
 \\
 | \textcircled{1} \quad 2 | \textcircled{3} \quad 2 | \textcircled{1} \quad 2 | 3 \cdot || \\
 \text{S}_1: \text{ do re mi re do re mi}
 \end{array}$$

Alle Schüler machen die geforderten Gesten, während das Mädchen singt. Anschließend schreibt der Lehrer die Ziffern unter das Rhythmusdiagramm. Dann fragt er, ob das Mädchen wirklich drei Arsis' gemacht hat. Er erklärt, daß das do (3. Takt, er zeigt es) zu tief wäre. Da die Melodie im dritten Takt wieder absteigt, müßte man dort eine Thesis machen. Dann fragt er die Schüler, was man machen könnte, um dreimal Arsis hintereinander zu bekommen. Er ruft eine weitere Schülerin auf, die es einmal versuchen soll. Diese singt:

$$\begin{array}{c}
 | 1 \quad 2 | 3 \quad 4 | 5 \quad 6 | 5 \cdot || \\
 \text{S}_2: \text{ do re mi fa so la so}
 \end{array}$$

Der Lehrer schreibt auch dieses unter die Rhythmuszeile. Dann läßt er alle Schüler diese Version mit Rhythmischen Gesten singen. Er achtet dabei immer sehr genau auf die richtige Ausführung der Gesten.

$$\begin{array}{c}
 | 1 \quad 2 | 3 \quad 4 | \qquad \qquad | 1 \quad 1 | 1 \quad 1 | \\
 \text{L: do re mi fa, hand darbij! Een twee sing maar } \rightarrow \\
 \\
 | \textcircled{1} \quad 2 | \textcircled{3} \quad 4 | \textcircled{5} \quad 6 | 5 \cdot || \\
 \text{SS: do re mi fa so la so}
 \end{array}$$

Der Lehrer läßt die Kinder wieder aufstehen.

13, 50 Rhythmus

Es wird die Rhythmische Geste IV geübt. Diesmal mit dem linken Arm. Der Lehrer läßt die Kinder den linken Arm heben, dann deutet er auf die erste Zeile eines Diagramms (Tafelbild 1, unten links). Er kontrolliert und verbessert Arm- und Handhaltung bei jedem einzelnen Schüler. Während er durch die Reihen geht, spricht er langsam:

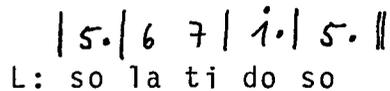


Die Schüler machen dazu die Gesten. Der Lehrer bricht immer wieder ab, um sich mit einzelnen Schülern zu beschäftigen. Er macht noch einen Versuch mit der zweiten Zeile, aber die Kinder haben noch zu viele Schwierigkeiten mit dieser Geste (und dem linken Arm). Viele sind verkrampft. Der Lehrer unterbricht immer wieder um sich mit einzelnen Schülern zu beschäftigen. Dann bricht er diese Übung für heute ab. Die Kinder setzen sich wieder.

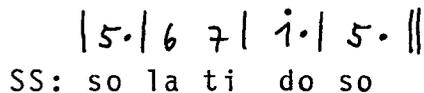
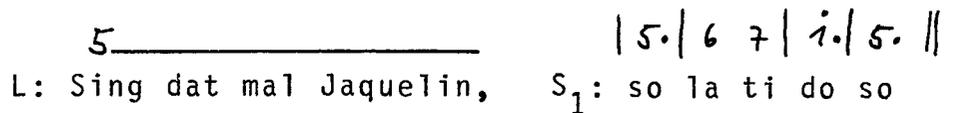
13, 53

Diktate (Rhythmische Diktate)

Der Lehrer fordert die Kinder auf genau zuzuhören. Er pfeift B (= 5) und singt vor (Vgl. Materialsammlung).



Dann ruft er ein Mädchen auf, das nachsingen soll.



Dann fragt der Lehrer, wer das aufschreiben kann. Die Schüler melden sich lautstark. Das Mädchen, das gesungen hat, darf nach vorne kommen und anschreiben. Sie schreibt:

S₁: 5 6 7 1 5

Der Lehrer ist nicht ganz zufrieden. Er geht zur Tafel und singt einmal das vor, was S₁ geschrieben hat, und einmal das, was vorher gesungen worden ist. Die Schüler melden sich sehr rege. Der Lehrer ruft eine Schülerin nach vorne, sie malt Punkte dazu:

S₂: 5 . 6 . 7 . 1 5

Einige Schüler protestieren schon, während sie noch schreibt. Der Lehrer singt auch hier wieder beide Versionen vor und holt dann einen dritten Schüler an die Tafel. Dieser verbessert:

S₃: 5 . 6 7 1 . 5

Der Lehrer singt auch diese Version vor, wobei er den letzten Ton demonstrativ kurz singt. Einem Schüler fällt auf, daß noch ein Punkt fehlt. Der Lehrer vervollständigt die Zeile:

L: | 5 . | 6 7 | 1̇ . | 5 . ||

/I3, 55/ Melodie

Der Lehrer wendet sich einer Melodie zu (Tafelbild 3, unten = Melodie 42) und ruft eine Schülerin auf, die alleine singen soll. Er pfeift B (= 5) und gibt den Ton an:

L: 3— 1—
L: mi- do— , sing mal,

S₁: 3 . 1 2 3
S₁: mi do mi so

Der Lehrer unterbricht sie und läßt dann alle zusammen singen:

L: 3— 3 3 3 1 ~~~~~
L: mi— sing maar; SS: mi do mi/fa

Die Schüler singen die verschiedensten Töne. Der Lehrer nimmt jetzt das Diagramm (Tafelbild 1, rechts unten) zur Hilfe und läßt die Kinder zusätzlich die Melodischen Gesten machen. Er zeigt mit dem Stock (grün) Ton für Ton.

$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } \overset{3}{\text{sing}} \overset{3}{\text{maar}} \quad 3 \quad 1 \quad 3 \quad \text{stop!} \quad \text{Nochmal!} \\ \text{SS:} \quad \quad \quad 3 \quad 1 \quad 3 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \text{mi} \quad \text{do} \quad \text{mi} \end{array} \right.$

$\left\{ \begin{array}{l} \text{L:} \quad \quad \quad 3 \quad 1 \quad 3 \\ \text{SS:} \quad \quad \quad 3 \quad 1 \quad 3 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \text{mi} \quad \text{do} \quad \text{mi} \end{array} \right.$

Dann zeigt er wieder auf die Melodie:

$\overset{3}{\text{mi}} \overset{1}{\text{do}} \overset{3}{\text{mi}};$ L: Und jetzt kommt das so dazu ...

Er gibt seiner Verwunderung Ausdruck und fragt, was daran so schwierig sei, wo es doch lauter bekannte Noten wären. Dann singt er den Anfang noch einmal vor (3 1 3) und fragt, wer die folgende Note singen kann. Ein Mädchen meldet sich, und singt 5 sehr leise aber richtig. Darauf läßt der Lehrer wieder alle Schüler singen.

$\overset{3}{\text{mi}} \text{---} \overset{1}{\text{do}}, \overset{3}{\text{zusammen}} \text{---} \text{und};$ SS: $\overset{3}{\text{mi}} \overset{1}{\text{do}} \overset{2}{\text{mi}} \overset{3}{\text{so}}$

Der Lehrer singt ihnen den Fehler vor:

$\overset{3}{\text{mi}} \overset{1}{\text{do}} \overset{2}{\text{re}} \overset{3}{\text{mi}} \overset{3}{\text{singt}} \text{---}$ ihr ja, das heißt

$\overset{3}{\text{mi}} \overset{1}{\text{do}} \overset{3}{\text{mi}} \text{ sing maar};$ SS: $\overset{3}{\text{mi}} \overset{1}{\text{do}} \overset{2}{\text{mi}} \overset{3}{\text{so}}$

Die Kinder singen es mit Überzeugung. Scheinbar hat sich jetzt bei ihnen eine falsche Melodie festgesetzt, die schwierig zu löschen ist. Der Lehrer bricht jetzt ab und will morgen weitermachen.

13, 577 Lied

Der Lehrer geht zu einem Lied über (Tafelbild 4, oben). Er pfeift F (= 1) und singt:

$\{ 1 \ 2 \ | \ 3 \ 4 \ | \ 5 \cdot \ | \ 5 \ 4 \ | \ 1 \ 1 \ | \ 1 \ 1 \ | \}$
L: do re mi fa so so fa, een twee sing maar →

$\{ 1 \ 2 \ | \ 3 \ 4 \ | \ 5 \cdot \ | \ 5 \ 4 \ | \ 3 \ 3 \ | \ 2 \ 2 \ | \ 1 \cdot \ | \cdot 0 \ | \}$
SS: do re mi fa so so fa mi mi re re do

Der Lehrer bricht nach der ersten Zeile ab und läßt von vorne mit Text singen:

$\{ 1 \ 2 \ | \ \overline{1 \ 1} \ 1 \ | \}$
L: Buiten, sing maar ja →

Die Kinder singen, vor allem am Schluß der Zeile, nicht ganz einheitlich. Der Lehrer bricht ab, und läßt dann sofort die zweite Zeile singen:

$\{ \quad 1 \ 2 \ | \ \overline{1 \ 1} \ 1 \ | \}$
L: Stop! 't staartje, sing maar ja →

Die Kinder singen die zweite Zeile. Am Ende der Zeile bricht der Lehrer wieder mit "Stop!" ab. Mit Hinweis auf den Anfang der dritten Zeile fragt der Lehrer:

L: Das ist ein do, wer singt mir ein mi? do^{1—}, Marco?

S₁: mi^{1—}; L: Das war nicht gut, das war auch ein do.

Der Lehrer ruft jetzt nacheinander Schüler auf, die mi singen sollen. Er singt jeweils do vor:

L: do^{1—} S₂: mi^{1—}

1— 1—
L: do— S₃: mi—

1— 3—
L: do— S₄: mi—

Der Lehrer übernimmt ohne Kommentar diesen Ton und singt:

3 3 3 | 3 3 3 |
L: mi mi mi sing maar ja →

| 3 3 | 3 4/3 | 4. |
SS: mi mi mi mi fa

| 3 3 | 3 3 | 3 3 3 |
L: Stop maar! Toen kwam Jan de, sing maar ja →

Die Schüler singen die ganze Zeile auf Text. Am Schluß der Zeile bricht der Lehrer wieder ab. Er klappt jetzt die Tafel mit dem Lied zu, worauf die Schüler mit lautem Lachen reagieren. Sie sollen jetzt auswendig singen. Der Lehrer stimmt an:

| 3 3 | 3 3 | 4. | 4.0 | 3 3 | 3 3 |
L: mi mi mi mi fa fa, een twee sing maar →

| 3 3 | 3 3 | 4. | 4 3 | 2 2 | 3 4 | 5. | 5. |
SS: mi mi mi mi fa fa mi re re mi fa so so

In den Takten 5 und 6 sind einige Schüler unsicher. Der Lehrer klappt die Tafel wieder auf, zeigt die Stelle und singt sie einmal vor. Dann läßt er das ganze Lied von vorne singen. Am Anfang der dritten Zeile bricht er wieder ab, da der Einsatz sehr leise und zögernd kommt. Er fragt die Kinder, warum er abgebrochen hat. (Die Antworten der Kinder sind leider nicht zu verstehen.) Der Lehrer läßt die Kinder aufstehen. (Er bricht das Lied hier ab.)

13. 597 Lied/Spiel

Der Lehrer pfeift C (= 5) und fragt dann, ob die Kinder das folgende Liedchen noch kennen (Lied 1). Er singt den Anfang vor:

5 | 5 5 | 5 3 | 1 . | . 5 _____
L: Wie heeft, wie heeft gemaakt, sing maar ja

Die Kinder singen das Stückchen nach. Dann fragt der Lehrer, wie das Lied heißt. Die Antwort kommt prompt:

SS: De rattenstaart!

Der Lehrer stimmt sofort die zweite Zeile des Liedes an, und die Schüler fallen ein:

{ L: 1 | 2 2 | 2
De rattenstaart
SS: 1 2 2 | 2 2 | 3 1 | 1 5 | 5
rattenstaart, de rattenstaart? Wie heeft,
SS: 5 | 5 3 | 1 . | . 1 | 2 . | 5 . | 1 . | . ||
wie heeft gemaakt, de rattenstaart?
L: 3 | 5 .
de rat-

Der Lehrer greift gegen Schluß des Liedes kurz ein, da die Kinder falsch singen. Sie reagieren aber sofort und passen sich dem Ton des Lehrers an. Der Lehrer verbessert den Fehler, indem er die Stelle einmal vorsingt und dann nachsingen läßt. Er erklärt jetzt noch zwei Kommandos:

| 1 0 | 1 0 | 1 0 |
L: Vor- wärts marsch!

Die Kinder sollen weitergehen.

| 1 0 | 1 0 | 1 0 |
L: Rechts um kehrt!

Die Kinder sollen eine Drehung machen und in eine andere Richtung weitergehen. Sie bilden jetzt zwei Reihen in den Mittelgängen. Jedes Kind legt seine rechte Hand dem Vordermann auf die Schulter. Während des Singens gehen sie so in zwei Schlangen kreuz und quer durch die Klasse. Nach Beendigung des Liedes bleiben sie stehen und rufen laut: "Vorwärts marsch!", dann schließt sich ein zweiter Durchgang an. Am Ende des zweiten Durchganges bricht eine lautstarke Diskussion aus, ob jetzt "Vorwärts marsch" oder "rechts um kehrt" zu rufen ist. Der Lehrer schaltet sich ein und erklärt, daß jeder das rufen soll, was er will. Dann stimmt er das Lied erneut an. Die Kinder fallen ein. Am Ende des Liedes ruft jeder laut (im Rhythmus!) sein Kommando. Die Reihen lösen sich zwangsläufig auf und jeder Schüler läuft für sich mit vorgestreckter Hand und laut singend durch die Klasse. Es werden noch zwei Durchgänge gesungen. Das Ganze löst sich in ein fröhliches Chaos auf. Nachdem der Lehrer abgebrochen hat, gehen die Kinder wieder zu ihren Plätzen. Langsam kehrt wieder Ruhe ein. Die Musiklektion ist beendet.

/14, 05/

Anmerkungen zur Analyse

Auch diese Stunde setzt sich wieder aus einer Vielzahl von Elementen zusammen (dreizehn!), wovon keines länger als drei Minuten dauert.

Der Lehrer legt hier den Schwerpunkt eindeutig auf die rhythmische Erziehung. Von den 31 Minuten des Musikunterrichts werden alleine 11 Minuten für die rhythmische Erziehung verwendet. Die erst kürzlich neu erlernte Rhythmische Geste IV steht dabei im Vordergrund. Entscheidend ist, daß die 11 Minuten Rhythmuserziehung nicht an einem Stück gebracht werden, was unweigerlich zu Ermüdungserscheinungen bei den Kindern führen würde, sondern auf die ganze Lektion verteilt werden. Dabei spielt das entspannende Moment der Rhythmusübungen, die Kinder können ihrem Bewegungsdrang nachgeben, eine wichtige Rolle.

Ein schönes Beispiel für die Zerlegung komplexer Probleme in einfache Bestandteile (ein Grundprinzip der Ward-Methode) sehen wir bei einer der Rhythmusübungen [I3,41 - 13,44]. Als bei den neuen Zeilen e), f) und g) der Melodie (vgl. Tafelbild 1 und Materialien) rhythmische Probleme auftauchen, übt der Lehrer den Rhythmus alleine. Bevor die Kinder zu dem einfachen Rhythmusschema (Tafelbild 2) eine Melodie komponieren sollen (Improvisation [I3, 48 ff]), übt der Lehrer zuerst den Rhythmus und die Arsis-Thesis-Folge gesondert.

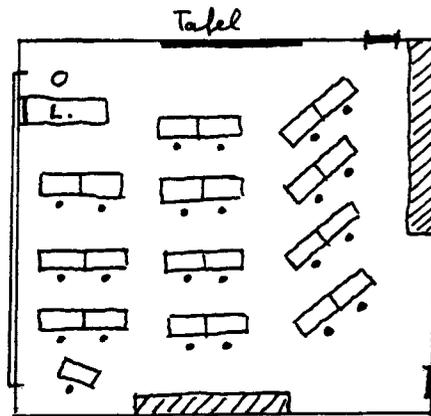
Auch in dieser Stunde wird wieder deutlich, daß beim Erarbeiten von neuem Material suggestive Hilfsmittel eingesetzt werden: als die Kinder bei der neuen Melodie 45 (siehe Tafelbild 3 und Materialien) Schwierigkeiten haben (der Anfang: 3 1 3 ist nicht ganz leicht), läßt der Lehrer zusätzlich die Melodische Geste machen. Bei der Erarbeitung der neuen Rhythmuszeilen wenden die Kinder sogar unaufgefordert die Metrische Geste an [I3,43 ff].

3.3.3. Dritte Klasse

Do 26.1.1984

Klassenlehrer und Musiklehrer: K. Te1
Die Klasse besteht aus 22 Schülern.
Stoff: Ward II, Kapitel 3

Klassenbild:



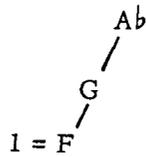
Tafelbild:



Materialien

Vocal Training *Ward II (1981), Kap. 2., S. 13*

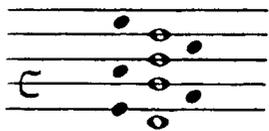
Vocal Exercise 3



*Begin each tone with a strong Nnnnn.
Take breath at end of line.*

** A comma (,) placed above staff indicates a place for taking breath.*

Intonation



Ward II (1981), Kap. 4, S. 34

(vgl. Tafelbild)

Staff Diagram 6

Intonation Exercise 9

*1 = G
(5 = D)*

Ward II (1981), Kap. 3, S. 24

1 5	5 4 3 2 1	7 6 5 6 7 1	5 1
1 5	5 6 7 1 2 3 4 5 4 3 2 1	5 1	
1 5	5 6 7 1 2 3 4 5	5 1	
1 5	5 4 3 2 1 7 6 5	5 1	

Intonation Exercise 10

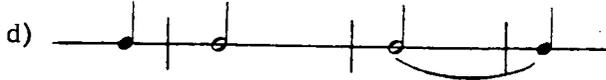
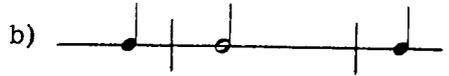
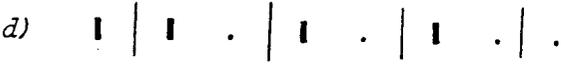
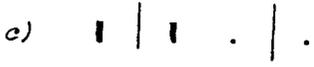
*1 = G
(5 = D)*

1 2 3 4 5	5 4 3 2 1	1 7 6 5	5 6 7 1
1 2 3 4 5	4 3 2 1	1 7 6 5	6 7 1

Rhythm

Ward II (1987), Kap. 1, S. 4

Review Rhythm Patterns - Series 1 (vgl. Tafelbild)



verwendet für Creative Activity



Ward II (1987), Kap. 3, S. 30 (vgl. Tafelbild)

Songs

Lied 1



Lier, Lier, Ker-re-mis-lier, Zet je pot-je hier!
La, la, Ker-re-mis-la, Zet je pot-je daar!

Lied 2



1. Zo gaat m'n moo - ie Ker - mis - fluit; tü - re - lü - re - lü - re,



Tü - re - lü - re - lü - re tü - re - lü - re.

2. Zo gaat m'n mooie klaninet: | Retketattet tere: | netketet.

3. Zo gaat m'n mooie piccolo: | Oelidoeli de: | doetio.

Lied 3



Waar is Jan met de bok - ke - wa - gen? Hij is niet hier, hij is niet



daar: Hij is met zijn meis - je naar A - me - ri - ka! Dat is een,
drie, dat is vier,



dat is twee, dat is zes, dat is ze - ven!
dat is vijf, dat is

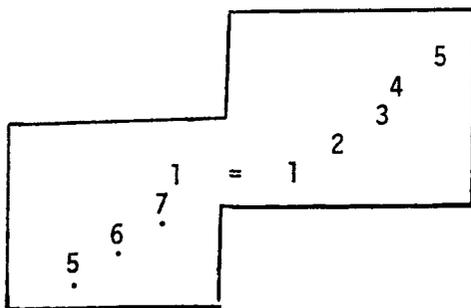
Vorbemerkungen

Im dritten Kapitel des zweiten Buches wird zum ersten Mal der Do-Schlüssel auf der zweiten Notenlinie verwendet (vgl. Tafelbild, Diagramm und Melodie). Gleichzeitig wird die plagale Skala des Do-Modus eingeführt. Es werden erstmals Lieder verwendet, die den Grundton do als tiefsten Ton unterschreiten. (Lied 1 und Lied 3)

Wie man schon aus dem verwendeten Material ersehen kann, hält sich der Lehrer nicht streng an die Kapiteleinteilung.

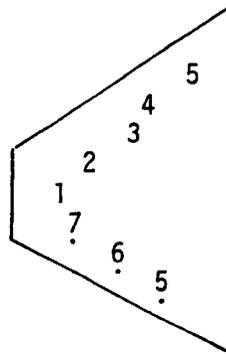
Die (hier nicht verwendeten) Diagramme, mit deren Hilfe in Kapitel 3 die plagale Skala eingeführt wird, sehen folgendermaßen aus:

Notice that DO is still the home tone of the scale even though it is not the lowest tone. It is known as the FINAL of the Mode.

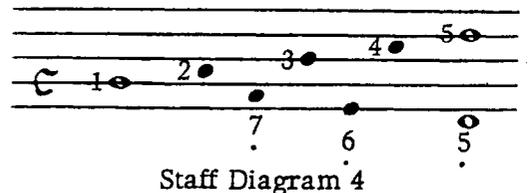


Int. Diagram 4a

Ward II (1981), Kap. 3, S. 24



Intonation Diagram 4b



Staff Diagram 4

11, 207

Der Lehrer beginnt mit dem Musikunterricht nach meinem Eintreffen in der Klasse. Die Kinder hatten vorher Schreibunterricht. Auf Anweisung des Lehrers räumen sie alle auf den Tischen befindlichen Sachen in dafür vorgesehene Schubladen unter den Tischen. Der Lehrer beginnt (zur Auflockerung) mit einem Lied.

Lied (Lied 1)

Die Kinder stehen auf, der Lehrer pfeift (auf der chromatischen Stimpfpfeife) A (= 1) und singt dann:

1 1 1 | 1 1 1 |
L: een twee en drai nu maar →

Die Kinder singen das ganze Lied (auswendig) und machen dabei rhythmische Bewegungen. Es sieht so aus, als ob jeder einen großen Leierkasten drehen würde. Sie machen mit ihren rechten Armen große, kreisförmige Bewegungen und gehen dabei jedesmal in die Knie. Der Lehrer steht an der Tafel und macht mit. Am Ende des Liedes holt er einen Schüler nach vorn und läßt diesen vormachen. Dazu wird das Lied noch einmal gesungen. Der Lehrer gibt den Einsatz:

1.. | 1.. | 1 7 6 | 5.. | 1 1 1 | 1 1 1 |
L: ller, ller, Kerremislier, een twee en sing u maar →

Die Schüler singen das Lied (zwei oder drei Brummer sind zu hören).

11, 227

Stimmbildung

Der Lehrer singt vor (As = 1, er benutzt nicht die Stimpfpfeife):

(Vokalise 3)

|| 1 2 3 4 5 5 5 4 3 2 1 ||
L: nu nu nu ...

Die Kinder singen nach. Dann singt der Lehrer dieselbe Übung auf no (offenes o) vor und läßt die Kinder wiederum nachsingen. Beide Male machen sowohl die Kinder als auch der Lehrer die rhythmische Geste I dazu (der Lehrer verbessert nichts).

11, 247 Lied

Jetzt stimmt der Lehrer Lied 2 an (G = 1, er benutzt die Stimpfpeife nicht):

| 1 1̄ 2 | 3 1 | 3 4 | 5 —————
L: Zo gaat m'n mooie Kermisfluit —————

Dann erklärt er, daß die Kinder zuerst die drei bekannten Strophen singen, und danach einzelne Kinder weitere Strophen erfinden sollen. Der Lehrer stimmt noch einmal an (wie oben) und dirigiert dann den Einsatz. Die Kinder singen die erste Strophe auswendig. Bei "Turelure ..." machen sie mit den Händen eine Flöte nach. Nach der ersten Strophe hören sie auf. Der Lehrer sagt nur:

L: Klarinet!

Er dirigiert den Einsatz und die Kinder singen die zweite Strophe (auswendig). Dann hören sie wieder auf. Der Lehrer sagt (ungefähr):

L: Dann haben wir noch ein kleines Instrument:

Piccolo! | 1 1̄ 2 | 3 1 —————
Zo gaat m'n mooie —————

Er dirigiert den Einsatz und die Kinder singen die dritte Strophe. Dann ruft der Lehrer eine Schülerin auf. Er gibt ihr nochmal den Anfangston, dann singt sie:

$\left| \overset{\cdot}{1} \quad \overline{1 \quad 2} \right| 3 \quad 1 \left| 3 \quad 4 \right| 5 \cdot \left| \right.$
 S₁: Zo gaat m'n mooie trommeltje →

Alle Schüler fallen ein und singen weiter:

$\left| \overline{5 \cdot 6} \quad \overline{5 \quad 4} \right| 3 \quad 3 \left| \overline{3 \cdot 4} \quad 3 \quad 2 \right|$
 SS: rum de dum dum dum dum, rum de dum dum
 $\left| 1 \quad 1 \right| 1 \quad \overline{1 \quad 2} \left| 3 \quad 1 \right| 3 \quad 4 \left| 5 \cdot \right|$
 dum dum, zo gaat m'n mooie trommeltje,
 $\left| \overline{5 \cdot 6} \quad \overline{5 \quad 4} \right| 3 \quad 3 \left| 2 \quad 5 \right| 1 \cdot \parallel$
 rum de dum dum dum dum rum de dum.

Der Lehrer ruft einen anderen Schüler auf. Dieser sagt zuerst nichts. Der Lehrer gibt ihm den Ton und er beginnt zaghaft zu singen:

$1 \text{ ————} \quad \left| 1 \quad \overline{1 \quad 2} \right| 3 \quad 1 \left| \right.$
 L: Zo — ; S₂: Zo gaat m'n mooie

Dann ist es wieder still, ihm scheint nichts einzufallen. Der Lehrer redet ihm gut zu und nach einer Bedenkpause singt er:

$\left| 1 \quad \overline{1 \quad 2} \right| 3 \quad 1 \left| 3 \quad 4 \right| 5 \cdot \left| \right.$
 S₂: Zo gaat m'n mooie fluitje →

Die Schüler beginnen alle zu pfeifen (im richtigen Rhythmus!). Die Melodieführung stimmt aber nicht (wahrscheinlich weil sie ihre "Pfeifstimme" nicht so gut beherrschen) und es entsteht ein regelrechtes Stimmengewirr. Zur Wiederholung setzen alle exakt mit der Singstimme ein und pfeifen ab Takt 5 wieder, bis zum Schluß. Diese Strophe trägt sehr zur Heiterkeit der Kinder bei. Der Lehrer ruft noch einen Schüler auf. Dieser singt:

$\left| 1 \quad \overline{1 \quad 2} \right| 3 \quad 1 \left| 3 \quad 4 \right| 5 \cdot \left| \right.$
 S₃: Zo gaat m'n mooie orgeltje

Es entsteht ratlose Stille. Keiner weiß wie eine Orgel "geht".

Der Lehrer stellt laut die Frage, wie denn nun ein "orgeltje gaat". Ein Schüler meldet sich, und singt seinen Vorschlag vor:

| 5 6 | 5 4 | 3 3 |
S₄: Ding de ring ding ding ding ...

Weiter kommt er nicht, die ganze Klasse prustet los vor Begeisterung. Der Lehrer stimmt kommentarlos an:

| 1 1 2 | 3 1—
L: Zo gaat m'n mooie—

Die Kinder singen von vorne die ganze Strophe in der vorgeschlagenen Weise (Tonhöhe ist konstant geblieben!).

11, 27 Intonationsübungen/Tontreffen

Der Lehrer wendet sich dem Diagramm zu (Liniendiagramm, siehe Tafelbild 1). Er benutzt zum Zeigen der folgenden Intonationsübungen einen grünen (!) Bleistift. Diese Tatsache wird für die Kinder besonders verwirrend, wenn sie die Töne denken sollen. Die folgenden Übungen sind sehr schwer zu verfolgen, da sich der Lehrer nur näherungsweise an die Übungen des Buches hält. Der Lehrer zeigt auf das do und singt (ohne Befragung der Stimmpfeife, G = 1) den Ton vor. Dann läßt er die Schüler singen, was er am Diagramm zeigt:

1 2 3 4 5 (5) 1—
SS: do re mi fa so (Pause) ss...do—

Einige unsaubere Stimmen sind dabei, aber der Lehrer verbessert sie nicht. Er zeigt weiter:

1 2 3 4 3 4 5—
SS: do re mi fa mi fa so —

L: Und nun beginne ich nicht beim do,

1—

singt es nochmal! SS: do—

L: Sondern ich beginne bei dieser Note (er zeigt so),
nicht singen!

Jetzt zeigt der Lehrer mit dem grünen Bleistift (!) eine Reihe von 5 bis 6 Tönen und fragt dann, wer das do noch hat (zeigt darauf). Alle Kinder singen das do richtig.

L: Jetzt beginne ich bei dieser Note (mi), nicht singen!

Er zeigt wieder eine Reihe von Tönen und endet mit so. Dann fordert er die Kinder auf, diesen Ton zu singen. Die meisten singen:

1—

SS: so—

Einige singen richtig. Es sind noch eine Reihe weitere, nicht zu definierende Tonhöhen zu hören. Eine klare Stimme singt richtig.

L: Jakob hat ihn!

Jakob darf den Ton vorsingen. Dann zeigt der Lehrer weiter und die Kinder singen:

5 3/4 5 3 1 2 1—

SS: so mi so mi do re do —

Das erste mi ist sehr unsauber, einige singen do. Man hört deutlich einen "Brummer" heraus. Er singt konsequent eine große Terz zu tief. Die Übungen sind im allgemeinen recht unsauber, der Lehrer verbessert aber nichts. Der Lehrer gibt jetzt Anweisung, daß alle das do singen sollen. Es erklingen daraufhin die unterschiedlichsten Tonhöhen die sich langsam auf do einpendeln.

L: Nun beginne ich mit dieser Note (mi), nicht singen, sondern gucken!

Er zeigt wieder eine Reihe von Tönen und gibt dann die Anweisung, weiterzusingen, was er zeigt:

W 5/W 3 5 3 2 1
SS: mi so mi so mi re do

Der Lehrer zeigt weiter, die Kinder singen jetzt besser:

1 2 1 2 1 5/5 1 1 2 1 5/5 1 2 1
SS: do re do re do so do do re do so do re do

(Der Lehrer zeigt 5, aber ungefähr die Hälfte der Kinder singt 5!)

1 5 5 5 1
SS: do so so do

Auch hier singen einige zunächst das hohe so, aber dann sind, bis auf ein oder zwei unsaubere Stimmen, alle richtig. Der Lehrer verbessert nichts!

L: Für den Sprung do - so, (er zeigt ihn nochmal und singt ihn mit den Kindern gemeinsam)

L: da habe ich ein Liedchen hier, das wir schon kennen.

Der Lehrer singt den Anfang vor.

/I1, 29/ Lied

(Er benutzt wiederum nicht die Stimpfpeife, Lied 3; G = 1)

| 1 5 1 5 5 | 1 2 3 1 1 5
L: Waar is Jan met de bokkewagen do so

Einige Kinder bestätigen, daß sie das Lied kennen.

| 1 5 1 — | 1 1 1 1 |
L: Waar is Jan — een twee sing maar →

Die Kinder singen sehr unsauber nach. Der Lehrer singt die erste Zeile nochmal vor, die Kinder singen wieder nach. Jetzt ist es viel besser. Der Lehrer singt jetzt jeweils zwei Takte vor und läßt die Kinder jeweils nachsingen. Den Schluß (ab "Dat is een, dat ist twee ...") singt er ganz vor. Dann läßt er die Schüler das ganze Lied singen:

| 1 5 1. | 1 1 1 1 |
L: Waar is Jan, een twee sing maar →

Bei folgenden Textstellen singt er zur Unterstützung mit:

- Hij is met zijn meisje naar Amerika
- dat is een
- dat is zeven.

Damit schließt der Lehrer diesen Teil ab.

11, 31 Improvisation

Der Lehrer wendet sich der an der Tafel notierten Melodie zu (siehe Tafelbild) und erklärt den Schülern, daß sie die Melodie weiterkomponieren sollen (der Lehrer benutzt jetzt den Zeigestock). Er zeigt ihnen, wo das do liegt und singt dann vor (H = 3; er benutzt wieder die Stimpfpeife nicht):

3 3 — 3 | 3 3 3 | 3 3
L: mi mi — op een twee en sing maar →

Der Lehrer fährt im folgenden die Noten mit dem Zeigestock (grün) nach und tippt deutlich hörbar den Rhythmus. Die Kinder singen:

3 3 4 5
SS: mi mi fa so do

Die Schüler singen fast alle falsch. Der Lehrer zeigt von vorne.
Jetzt ist es wesentlich besser:

3 | 3 4 5 | 1.1 | 2 1 2 | 3.
SS: mi mi fa so do do re do re mi

Nur die beiden do's sind noch unsauber. Der Lehrer ruft einen Schüler auf, der die Melodie fortführen soll. Er singt:

4 3 2 1 7 ~~7~~ ungefähr
S₁: fa so fa mi re do

Der Lehrer ist nicht einverstanden. Er läßt alle noch einmal von vorne singen:

3 | 3 4 5 —
L: mi mi fa so —

3 | 3 4 5 | 1 1 2
SS: mi mi fa so do do re

Der Lehrer bricht ab und beginnt beim do. Er zeigt mit dem Stock.

1 —
L: do —
| 1.1 | 2 1 2 | 3.
SS: do do re do re mi

Der Lehrer ruft einen Schüler auf, dieser singt:

3 | 4 3 4 | 5.
S₂: mi fa mi fa so

Der Lehrer schreibt das Stück an die Tafel, der Schüler diktiert ihm. Dann läßt er von vorne singen:

3 3 —
L: mi mi —; SS: ...

Die Schüler singen das ganze Stück fehlerfrei. Viele der Kinder melden sich begeistert und wollen weitermachen. Der Lehrer ruft eine Schülerin auf. Sie singt klar und selbstbewußt:

$| 5 \ 6 \ 5 \cdot | 3 \ 4 \ 3 \cdot | 1 \ 2 \ 1 \cdot |$
S₃: so la so mi fa mi do re do

Der Lehrer ist im ersten Moment ratlos. Er schreibt diesen Vorschlag nicht auf, sondern erklärt kurz etwas (nicht zu verstehen), läßt dann die Kinder nochmal von vorn singen und ruft einen anderen Schüler auf (S₃ ist sichtlich unzufrieden). Dieser singt:

$5 | 6 \ 5 \ 4 | 3 \cdot 2 | 1 \cdot$
S₄: so la so fa mi re do

Der Lehrer schreibt es an die Tafel. Während er schreibt, ist es sehr still in der Klasse, die Kinder verfolgen genau, was er notiert. Dann weist der Lehrer darauf hin, daß auch die tiefen Töne, unterhalb des do, verwendet werden können. Er läßt die Kinder von vorne singen:

$3 \ 3 \ 4 \ 5 \ 3 | 3 \ 3 \ 3 | 3 \ 3$
L: mi mi fa so, op een twee en sing maar →

Die Kinder singen alles fehlerfrei durch (man hört ab und zu einen "Brummer"). Der Lehrer ruft einen weiteren Schüler auf. Dieser singt:

$\sharp \ \& \ 1$
S₅: do so do

Der Lehrer unterbricht ihn und singt ihm den richtigen Ton vor:

$1 \text{—} \quad 1 \ \& \ 1 \ 2 \ 1 \cdot$
L: do—; S₅: do so do re do

Der Lehrer schreibt: $1 | 5 \ 1 \ 2 | 1 \cdot ||$

Dann wendet er sich wieder den Kindern zu und läßt sie das ganze Werk

von Anfang an singen. Er klopft dabei gut hörbar mit dem Zeigestock auf die einzelnen Noten:

3 | 3 4 5 | 3— 3 | 3 3
L: mi mi fa so mi— en sing maar →

3 | 3 4 5 | 1. 1 | 2 1 2 | 3. 3 | 4 3 4 |
SS: mi mi fa so do do re do re mi mi fa mi fa

5. 5 | 6 5 4 | 3. 2 | 1. 2 | 5
so so la so fa mi re do re ~~so~~

Der Lehrer bricht ab, korrigiert und läßt zu Ende singen.

1 1 1 1—
L: do is dat hier—

| 1. 1 | 5 1 2 | 1. ||
SS: do do so do re do

(Die Tonhöhe stimmt noch mit der des Anfangs überein!)

Der Lehrer schließt ohne Unterbrechung noch einmal das Lied vom Anfang der Stunde an.

11, 377 Lied (30 sec.!))

| 1.. | 1.. | 1 7̣ 6̣ | 5̣.. | 1 1 1 |
L: lier, lier, kerremislier, een twee drie
| 1 1 1 |
draai u maar →

Die Kinder singen das ganze Lied und drehen dabei wieder die imaginäre Drehleier. Es schließt sich ein Kreisspiel an.

/11, 38/ Kreisspiel

Dazu wird das schon verwendete Lied "Waar is Jan" (Lied 3) gesungen. Die Kinder stellen sich alle in einen großen Kreis (um die mittleren Tische herum) und fassen sich an den Händen. Ein Kind steht außerhalb des Kreises. Während das Lied gesungen wird, geht das einzelne Kind in die entgegengesetzte Richtung wie der ganze Kreis. Der Lehrer stimmt das Lied an (A = 1):

| 1 5̣ 1 5̣ 5̣ | 1

L: Waar is Jan met de bok

Er unterbricht selbst und bringt die schon einfallenden Kinder wieder zum Schweigen. Er holt seine Stimpfpeife und pfeift G (= 1). Dann stimmt er das Lied erneut an:

| 1 5̣ 1 5̣ 5̣ | 1 2 3 1 —

L: Waar is Jan met de bokkewagen? —

| 1 1 1 1 |

Een twee sing maar →

Die Kinder singen und gehen im Kreis. Bei "dat is zeven", schließt sich das Kind, bei dem der einzelne Schüler bei seinem Rundgang angekommen ist, diesem an. Das Lied beginnt ohne Unterbrechung von vorne, nur, daß jetzt außen zwei Schüler gehen. Nach jedem Lieddurchgang kommt ein Schüler hinzu. Den Kindern macht das Spiel viel Spaß. Sie sind sehr ausgelassen und dementsprechend singen sie auch nicht sehr exakt. Es werden insgesamt 4 Durchgänge gesungen. Dann stoppt der Lehrer das Spiel und läßt einen 5. Durchgang nur singen, ohne im Kreis zu gehen. Nachdem auch dieser beendet ist, gibt er die Anweisung, so leise wie möglich an den Platz zurückzugehen. Die Kinder schleichen daraufhin wie die Indianer zu ihren Plätzen zurück. Es ist "mucksmäuschenstill", man hört nur leises Stühlerücken und ab und zu ein unterdrücktes Kichern. Auch das scheint ihnen Spaß zu machen. Damit ist die Musiklektion beendet.

Anmerkungen zur Analyse

Diese Lektion besteht aus nur 8 Elementen, trotzdem sind wenige länger als 3 Minuten.

Es kommt keine Rhythmusübung vor (das an der Tafel stehende Diagramm stammt noch aus Kapitel 1).

Der Lehrer hält sich nicht an die vorgegebenen Intonationsübungen (vgl. Intonation: Exercise 9 und 10). Es geht im dritten Kapitel zwar um die plagale Skala des Do-Modus, und der Lehrer verwendet auch entsprechende Lieder, aber bei seinen Intonationsübungen 11, 27 - 11, 29 wird von dem neuen Stoff nur der Sprung 1-5 behandelt, allerdings nicht sehr ausführlich. (Das verwendete Diagramm ist ein Vorgriff auf Kapitel 4.)

Warum der Lehrer für die Intonationsübungen nicht den Zeigestock benutzt, wird ein Rätsel bleiben.

Auffallend ist, daß der Lehrer kaum die Stimpfeife zu Rate zieht. Der Lehrer korrigiert die Schüler äußerst selten. Dementsprechend ist ihre Intonation, auch bei Liedern, recht nachlässig.

3.3.4 Vierte Klasse

Do. 26.1.1984

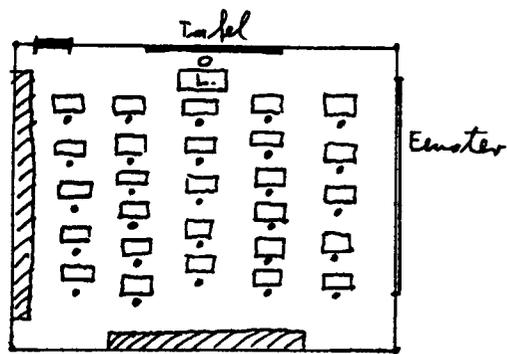
Klassenlehrer und Musiklehrer: J. Leenen

Die Klasse besteht aus 27 Schülern.

Stoff: Ward II, Kapitel 16, letzte Stunde

Den Schülern steht ein Liederbuch zum 2. Ward-Buch zur Verfügung.

Klassenbild:



Tafelbild:

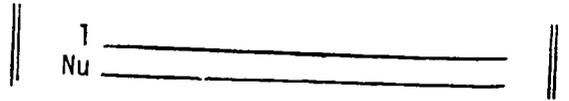
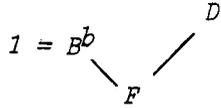
A hand-drawn musical notation on a staff. The staff is in 2/4 time and contains a melody line with notes and rests. Below the staff, there is a sequence of letters: f MAR OO MAR OO MA OO MAR OO MAR OO MAR. Below this, there is a box containing a fingering chart for the left hand, showing finger numbers 4, 3, 2, 1, 7, 6, 5. To the right of the box are two chord diagrams on a five-line staff. The first chord diagram shows a G major chord (G-B-D) with a treble clef and a common time signature. The second chord diagram shows a D major chord (D-F-A) with a treble clef and a sharp sign (#) on the staff.

Materialien

Vocal Training Ward II (1981), Kap. 1, S. 1

Review exercises of Book One

Vocal Exercise 1



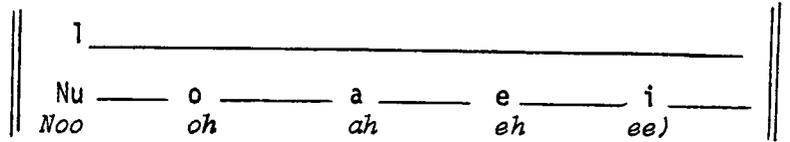
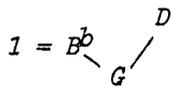
Stand with knees together and weight of body on both feet.

Sustain tone for 8 slow counts ♩ = 60.

Notice position of lips. Mouth open wide inside.

With finger-tips on forehead feel vibration of Nnnn inside cranium.

Review Vocal Exercise 12a Sustained Tones at Different Pitch Levels



Ward II (1981),
Kap. 15, S. 143

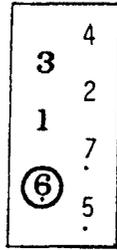
Open tones like "o" and "a" must feel very high in the cranium otherwise they will slip back into the throat and the beautiful clear tone that is characteristic of well-placed head tone will be lost.

Ward II, (1981), Kap. 15, S. 143 (vgl. Tafelbild)

Review Vocal Exercise 16a DO Clef on Line Below Staff

Intonation

LA Mode Hexachord Continued
 Second and Third Compass Exercises
 Strong Tones LA, DO and MI and Surrounding Tones



Staff Diagram 21a

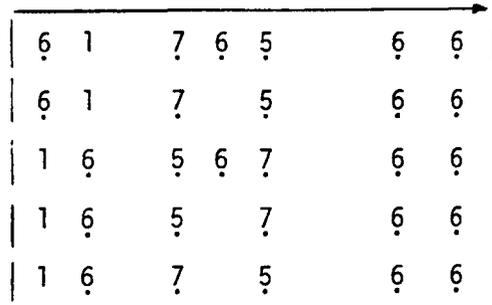


Staff Diagram 21b

Intonation
Diagram 21

Ward II (1981), Kap. 16, S. 152 (vgl. Tafelbild)

Intonation Exercise 51 - with Intonation Diagram 21



Ward II (1981), Kap. 16, S. 153

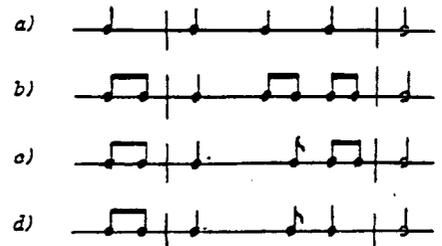
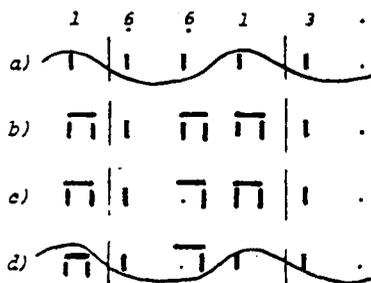
Rhythm

Ward II - Leerbüchlein, Kap. 16, S. 71

WARD METHODE Hoofdstuk Zestien DEEL TWEE

Zing de schema's.

Basisschema's - Serie 13



auch: Ward II (1981), Kap. 16, S. 154

Creative Activity

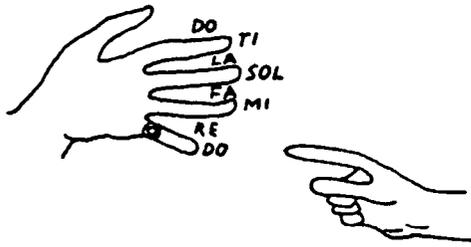
Ward II - Leerlingenbündel (1982), Kap. 76, S. 73

Nu een lied!

Ga nu zit-ten mijn Ro-za, Ga nu zit-ten mijn Li-sa.

Ga nu zit-ten Ma-ri-et-ta, Ma-ri-et-ta in 't rond.

dazü cäs : Ward I (1976), Kap. 77, S. 143



Teacher may use hand with fingers spread out like lines of a music staff. Ring on finger suggests place of DO.

Dictate note-groups as eye tests using this figure.

Songs

Lied 1

Ward II - Leerlingenbündel (1982), S. 8

"EN ZO RIJDEN WIJ TE PEERD"

- En zo rij-den wij
1. te peerd op een e- zel, op een e- zel,
 2. naar Boom
 3. naar Luik
 4. te- rug
 5. hop-hop

- En zo rij-den wij
- | | |
|----------------------------------|------------|
| 1. te peerd op een e- zel zonder | 1. steert! |
| 2. naar Boom | 2. toom! |
| 3. naar Luik | 3. buik! |
| 4. te- rug | 4. rug! |
| 5. hop-hop | 5. kop! |

Lied 2

Ward II - leerlingenbundel, s. 58

"ER KRIJPT EEN SPIERELING"

Er kruipt een spie- re- ling al door het
bos Van je hei- sa- sa, van je hop- sa- sa
Er kruipt een spie- re- ling al door het bos.

Lied 3

Ga nu 1. zit-ten mijn Rood, Ga nu zit-ten mijn Liza,
2. e - ten e - ten
3. drin-ken drin-ken
4. op-staan op-staan
5. dan-sen dan-sen
6. kie-zen kie-zen

Ga nu zit-ten Ma-ri-et-ta, Ma-ri-et-ta in 't rond.
e - ten
drin-ken
op-staan
dan-sen
kie-zen

Melodie 34

Ward II - leerlingenbundel, s. 75

ouch: Ward II (1987), Kap. 16, s. 158

Vorbemerkungen

Seit dem 13. Kapitel wird der La-Modus behandelt. Zuerst als Pentachord ($\dot{6} \dot{7} 1 2 3$), aber schon im Verlauf des 13. Kapitels wird der La-Hexachord ($\dot{6} \dot{7} 1 2 3 4$) eingeführt. Ab Kapitel 14 beginnt die Erarbeitung des Moll-Dreiklages ($\dot{6} - 1 - 3$). In Kapitel 16 wird besonders auf die die Strukturtöne ($\dot{6}, 1, 3$) umgebenden Töne ($\dot{5}, \dot{7}, 2, 4$) Wert gelegt.

Punktierte Rhythmen werden seit Kapitel 13 behandelt (vgl. Kopie der Lehreranweisung aus Kap. 13 im Anhang). Zunächst in binären Rhythmen mit Auftakt, in Kapitel 15 in binären Rhythmen, volltaktig und im freien Rhythmus. Ab Kapitel 16 werden punktierte Rhythmen im Tripeltakt geübt (vgl. Rhythmen Patterns-Series 13, Materialien).

Seit Kapitel 7 wird der Do-Schlüssel in drei Positionen verwendet (Hilfslinie, 1. Notenlinie, 2. Notenlinie).

Der Lehrer beginnt mit dem Musikunterricht nach meinem Eintreffen in der Klasse.

19, 457

Stimmbildung

Der Lehrer läßt die Kinder aufstehen und wartet, bis absolute Stille eingekehrt ist. Dann singt er ganz leise (F = 1):

1———— 1 1 1————
L: nu———— sing maar; SS: nu————

Es dauert einen kurzen Moment, bis alle Kinder die Tonhöhe sicher haben. Jetzt läßt der Lehrer zweimal ein Kind alleine singen, anschließend kontrolliert er den Ton mit der Stimmpfeife (stimmt noch). Er läßt noch einmal ein Kind alleine singen, dann gibt er den Einsatz für alle:

1. 1. 1————
L: Samen; SS: nu————

Der Lehrer pfeift As (= 1) und singt:

1—— 1. 1. 1————
L: nu—— sing maar; SS: nu————

1————
L: nu——o——a——e——i——sing maar →

Die Kinder singen das nach (= Vokalise 12). Sie singen sehr sauber. Anschließend singt der Lehrer die gleiche Übung dreimal hintereinander jeweils einen Ton höher und läßt die Kinder immer nachsingen. Die Kinder singen sehr sauber. (Sie kommen exakt bei D aus). Dann pfeift der Lehrer G (= 6) und singt:

|| 6. | 7. | 1. | 2. | 3. | 4. | 3. | 2. | 1. | 7. | 6. | . | . ||
L: na - o na——

| 6 6 | 6 6 |
een twee sing maar →

Die Kinder singen die Übung nach (= Vokalise 16). Dann läßt der Lehrer die Übung mit der Rhythmischen Geste IV machen. Er gibt dazu folgenden Einsatz:

L: Arsis Thesis Arsis Thesis een twee sing maar →

SS: na - o na

Anschließend setzen sich die Kinder wieder.

9, 487 Intonationsübungen

Der Lehrer zeigt die Übungen mit dem Zeigestock (grün) abwechselnd an den drei Diagrammen (siehe Tafelbild 1). Er achtet peinlich genau auf saubere Intonation, vor allem beim Halbtonschritt 7 1. Er unterbricht immer wieder und korrigiert. Der Lehrer pfeift G (= 6), und singt (vgl. Intonation Exercise 5 1):

6 _____
L: la _____

Er zeigt am Diagramm, alle Schüler singen:

6 1 7
SS: la do ti

Der Lehrer bricht ab, ti war etwas zu tief. Er übt diese Stelle dreimal. Er bleibt dabei immer auf ti stehen. Dann:

6 1 7 6
SS: la do ti so

6 _____
L: la _____

6 1 7 6 5 6
SS: la do ti la so la

Jetzt läßt der Lehrer eine Schülerin alleine singen.

6 6 —
L: Sabine! Sing la —

6 1 7 6
S₁: la do ti so

Der Lehrer ruft einen anderen Schüler auf:

6 —
L: Christian! la —

6 1 7 5 6
S₂: la do ti so la

(Der Schüler singt sehr sicher.)

6 —
L: Zusammen

6 1 7 5 6
SS: la do ti so la

Die Kinder singen jetzt richtig. Der Lehrer läßt sie zur Sicherheit ein zweites Mal singen. Der Lehrer pfeift jetzt G (= 6) und singt:

1 —
L: do —

Dann zeigt er wieder am Diagramm und die Kinder singen dazu:

1 6 5 6
SS: do la so ti

(ti ist bei fast allen falsch)

1 — 1
L: do — ; SS: do

Der Lehrer bricht sofort ab, da schon das do zu tief ist. Er ermahnt zur Konzentration. Dann intoniert er neu:

1 — $1 \ 6 \ 5/7$
 L: do — ; SS: do la ti

Das ti ist sehr unsauber. Die Konzentration ist sehr schlecht. Der Lehrer bricht hier ab.

9, 507 Diktate

Der Lehrer singt auf nu vor. Die Schüler machen dazu unaufgefordert die Melodischen Gesten:

6 ————— $6 \ 1 \ 6$ $6 \ 7 \ 6$ $6 \ 6$
 L: la — luister, nu nu nu nu nu nu, sing la

 $6 \ 1 \ 6$ $6 \ 7 \ 6$
 SS: la do la la ti la

Es sind zwei oder drei Stimmen unsauber. Der Lehrer ist unzufrieden und erklärt, daß man morgen noch nicht mit dem neuen Kapitel anfangen könne. Dann singt er:

6 ————— $6 \ 1 \ 3$ $3 \ 2 \ 3$ $6 \ 6$
 L: la — luister, nu nu nu nu nu nu, sing la

 $6 \ 1 \ 3$ $3 \ 4 \ 3$
 SS: la do mi mi fa mi
 mi re do

Die Mehrzahl der Schüler singt eine dieser beiden Versionen. Es sind aber auch noch andere Stimmen zu hören. Der Lehrer ist nicht zufrieden. Er bricht hier ab und läßt die Kinder aufstehen. Es ist augenscheinlich, daß sich die Klasse im Moment nicht konzentrieren kann.

9, 517 Zwei Lieder

(Vgl. Lied 1). Der Lehrer pfeift F (= 1) und beginnt zu singen:

$| 1 \ 2 \ | \ 3 \ 3 \ | \ 2 \ 2 \ | \ 1 \cdot \ | \ 1 \cdot \ 1 \cdot \ |$
 L: En zo rijden wij te peerd, en sing →

Die Kinder singen die erste Strophe. Dann bricht der Lehrer ab. Es geht ihm zu langsam. Er stimmt die zweite Strophe an und macht die Rhythmische Geste I dazu:

$$\begin{array}{c}
 | \overset{\curvearrowright}{1} \overset{\curvearrowright}{2} | \overset{\curvearrowright}{3} \overset{\curvearrowright}{3} | \overset{\curvearrowright}{2} \overset{\curvearrowright}{2} | \overset{\curvearrowright}{1.} | \overset{\curvearrowright}{1.} | \overset{\curvearrowright}{1.} | \overset{\curvearrowright}{1.} | \overset{\curvearrowright}{1.} \\
 \text{L: En zo rijden wij naar Boom, op neer en sing} \rightarrow
 \end{array}$$

Die Kinder singen drei Strophen und machen die Rhythmische Geste I dazu. Dann bricht der Lehrer ab und intoniert sofort ein anderes Lied (Lied 2). Er pfeift D (= 5) und singt mit der Rhythmischen Geste I:

$$\begin{array}{c}
 5 | 1 \quad 3 | \overset{\curvearrowright}{5.6} | 5 \quad 5 | 5 \quad 5 | 5 \\
 \text{L: Er kruipt een spiereeling, op neer en sing} \rightarrow
 \end{array}$$

Die Kinder singen das Lied mit der Rhythmischen Geste I. Dann setzen sie sich wieder.

9, 53 Rhythmus

Der Lehrer läßt sie S. 71 des Liederbuches aufschlagen (siehe Materialien). Er weist auf die vier Reihen des Rhythmusschemas hin und gibt dann die Anweisung zum Singen (A = 1):

$$\begin{array}{c}
 1 | 1 \quad 1 \quad 1 | 1 \quad 1 \\
 \text{L: Op een twee en sing maar} \rightarrow
 \end{array}$$

$$\begin{array}{c}
 1 | 1 \quad 1 \quad 1 | 1. \\
 \text{SS: la la la la lang}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{c}
 \overline{11} | 1 \quad \overline{11} \quad \overline{11} | 1. \\
 \text{lira la lira lira lang}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{c}
 \overline{11} | 1 \quad \overline{.1} \quad \overline{11} | 1. \\
 \text{lira la - i ra lira lang}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{c}
 \overline{11} | 1 \quad \overline{.1} \quad 1 | 1. \quad || \\
 \text{lira la - i ra la lang}
 \end{array}$$

Die Schüler singen das ganze Schema vollkommen fehlerfrei ab. Der Lehrer läßt sie jetzt aufstehen. Er gibt die Anweisung:

L: Ich singe, und ihr macht die Geste dazu.

$\overline{1} \mid 1 \quad 1 \quad 1 \mid \overline{1} \quad 1 \quad 1 \mid \overline{1} \quad 1 \quad 1 \mid \overline{1} \quad 1 \quad 1 \mid 1.$
Op een twee en luister, la la la la lang ...

Der Lehrer singt das ganze Rhythmusschema, und die Kinder machen dazu die Rhythmische Geste III (wie eingetragen). Danach setzen sich die Kinder wieder. Der Lehrer singt jetzt Teile aus dem Schema vor:

$1 \mid 1 \quad 1 \quad 1 \mid 1 \quad 1 \quad \overline{1 \quad 1} \mid 1 \quad \overline{1} \quad \overline{1 \quad 1} \mid 1.$
L: Op een twee en luister, bom bom bom ...

$\overline{1 \quad 1} \mid 1 \quad \overline{1} \quad \overline{1 \quad 1} \mid 1. \parallel$
bom bom bom ...

Anschließend fragt er die Schüler, was das war. Es kommen folgende Antworten:

S₁: a) und c); S₂: a) und a); S₃: b) und b);

S₄: a) und b); S₅: c) und c)

Der Lehrer singt noch ein anderes Beispiel:

$1 \mid 1 \quad 1 \quad 1 \mid 1 \quad 1 \quad \overline{1 \quad 1} \mid 1 \quad \overline{1 \quad 1} \quad \overline{1 \quad 1} \mid 1.$
L: Op een twee en luister, bom bom bom ...

$1 \mid 1 \quad 1 \quad 1 \mid 1. \parallel$
bom bom bom ...

S₆: b) und a)

9, 55 Improvisation

Der Lehrer gibt Anweisung, S. 73 aufzuschlagen. (Vgl. Materialien: S. 73 und Lied 3). Der Lehrer pfeift F (= 6) und singt:

$\underline{\underline{6}} \quad \underline{\underline{7}} \mid 1 \quad \underline{\underline{7}} \quad \underline{\underline{7}} \mid 1 \quad 1 \quad 2 \mid 3 \quad 2 \quad 1 \mid 1 \quad \underline{\underline{7}} \quad \underline{\underline{6}} \mid$
L: la ti do do ti do do re mi re do do ti la

Dann sagt er ungefähr:

L: Hier ist das Lied "Ga nu zitten mijn Roza", kennt ihr es noch?

Aus der Klasse kommt vereinzelt Zustimmung. Der Lehrer erklärt nun, daß sie zum gegebenen Text und Rhythmus eine neue Melodie erfinden sollen, mit den Tönen la, ti, do, re, mi. Er macht dazu eine Vorübung. Er hält seine rechte Hand in Brusthöhe und verwendet sie als Notensystem:



Er zeigt den Kindern, wo das la liegt und läßt sie dann die Töne singen, die er mit dem Zeigefinger der linken Hand anzeigt:

6 — 6 6
L: la — sing maar

6 6 7 1 2 3 3 2 1 7 6
SS: la la ti do re mi mi re do ti la

Dann läßt der Lehrer die Kinder das Lied auf einem Ton singen. Er singt vor:

6 6 | 6 .6 6 | 6 6 6 6 | 6 6 6 |
L: Ga nu zitten mijn Roza, Ga nu zitten mijn

6 6 6 | 6 6
Liza, en sing maar →

6 6 | 6 .6 6 | 6 6 6 6 | 6 .6 6 | 6 6
SS: Ga nu zitten mijn Roza, Ga nu zitten mijn Liza

Hier bricht der Lehrer ab und verbessert das zweite "Ga nu zitten". (Wird nicht punktiert. Vgl. Rhythmuschema und Lied 3!). Dann läßt er von vorne singen.

$\overline{\underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}} \mid \overline{\underset{\cdot}{6} \cdot \underset{\cdot}{6}} \ \underset{\cdot}{6} \mid \underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}$
 L: Ga nu zitten mijn, sing maar →

Die Schüler singen das ganze Lied einmal durch. Der Lehrer schnippt dazu mit den Fingern den Rhythmus. Danach improvisiert er einmal vor:

$\overline{\underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}} \mid \overline{\underset{\cdot}{6} \cdot \underset{\cdot}{7}} \ 1 \mid 3 \ 2 \ \overline{2 \ 1} \mid \underset{\cdot}{7} \ \underset{\cdot}{7} \ \underset{\cdot}{6} \mid \underset{\cdot}{7} \ \underset{\cdot}{6}$
 L: Ga nu zitten mijn Roza, Ga nu zitten mijn Liza
 $\overline{\underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}} \mid \overline{\underset{\cdot}{6} \cdot \underset{\cdot}{7}} \ \overline{1 \ 2} \mid 3 \ 2 \ \overline{2 \ 2} \mid 2 \ 1 \ \underset{\cdot}{7} \mid \underset{\cdot}{6} \cdot \parallel$
 Ga nu zitten Marietta, Marietta in 't rond.

Der Lehrer teilt jetzt vier Kinder ein, die jeweils über eine Textzeile improvisieren sollen. Die vier stehen auf. (Sie singen auf Text, wie oben). Der Lehrer zählt vor:

$\underset{\cdot}{6} \mid \underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6} \mid \underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}$
 L: Op een twee en sing maar →

$\overline{\underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}} \mid \overline{\underset{\cdot}{6} \cdot \underset{\cdot}{6}} \ \underset{\cdot}{6} \mid \underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}$
 S₁: Ga nu zitten mijn Roza →

$\overline{\underset{\cdot}{6} \ \underset{\cdot}{6}} \mid \underset{\cdot}{7} \ 1 \ 2 \mid 3 \ 3$
 S₂: Ga nu zitten mijn Liza →

$\overline{3 \ 3} \mid \overline{5 \cdot 4} \ \overline{3 \ 2} \mid 3 \ 1$
 S₃: Ga nu zitten Marietta →

$\overline{1 \ 1} \mid 2 \ 2 \ \overline{1 \ 1} \mid \overline{2 \cdot} \parallel$
 S₄: Marietta in't rond.

(Der letzte Ton ist zu tief). Die rhythmischen Anschlüsse sind alle exakt im Tempo. Der Lehrer teilt vier neue Schüler ein und stimmt an:

$\overline{6\ 6} \mid \overline{6\ 7} \ 1 \ 6 \mid 6 \ 6$
 L: Ga nu zitten mijn, en sing maar →

$\overline{6\ 6} \mid \overline{6\ 7} \ 1 \mid 1 \ 1$
 S₁: Ga nu zitten mijn Roza →

$\overline{1 \ 1} \mid \overline{1\ 2} \ 3 \mid 1 \ 2$
 S₂: Ga nu zitten mijn Liza →

$\overline{2 \ 2} \mid \overline{5\ 4} \ \overline{3\ 2} \mid 3 \ 3$
 S₃: Ga nu zitten Marietta →

$\overline{3\ 3} \mid 4 \ 3 \ \overline{2\ 2} \mid 3 \cdot \parallel$
 S₄: Marietta in't rond.

Der Lehrer teilt nochmal vier Schüler ein, dann stimmt er an:

$\overline{6\ \text{---}} \ \overline{6} \mid \overline{6} \ \overline{6}$
 L: la — en sing maar →

$\overline{5\ 5} \mid 1 \ 1 \ 1 \mid 1 \ 6$
 S₁: Ga nu zitten mijn Roza

Hier schaltet sich sofort der Lehrer ein:

L: Nicht das Liedchen singen, was du schon kennst:
 Du sollst ein eigenes Liedchen machen.

$\overline{6\ 7} \mid 1 \ 1 \ \overline{1\ 2} \mid 3\ \text{---}$
 L: la ti do do do re mi —, es soll da hinein-

$\overline{6} \mid \overline{6} \ \overline{6}$
 passen, en sing maar →

$\overline{3\ 3} \mid \overline{6} \ \overline{6}$
 S₁: Ga nu zitten

Das Mädchen bricht von sich aus ab, sie ist verunsichert. Sie kann sich scheinbar nicht von der bekannten Melodie lösen (vgl. Lied 3). Der Lehrer singt nochmal vor:

$\overline{6\ 6} \mid \overline{6\ 7} \ 1 \mid \overline{6} \ \overline{6}$
 L: Ga nu zitten mijn, sing maar

Die Schülerin traut sich nicht mehr, sie bleibt still. Der Lehrer ruft eine andere Schülerin auf:

$\begin{array}{c} \underline{\dot{6}} \quad | \quad \underline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \\ \text{L: En} \quad \text{sing} \quad \text{maar} \quad \longrightarrow \end{array}$

$\begin{array}{c} \overline{\dot{6}} \quad | \quad \underline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad | \quad \underline{\dot{6}} \quad \cancel{\dot{6}} \\ \text{S}_2: \text{Ga} \quad \text{nu} \quad \text{zitten} \quad \text{mijn} \quad \text{Roza} \quad \longrightarrow \end{array}$

$\begin{array}{c} \overline{\dot{3}} \quad \overline{\dot{3}} \quad | \quad \dot{7} \quad \dot{7} \\ \text{S}_3: \text{Ga} \quad \text{nu} \quad \text{zitten} \quad \dots \end{array}$

Der Lehrer bricht ab, weil die Kinder wieder auf die bekannte Melodie verfallen. Er erklärt noch einmal, worum es geht. Dann teilt er wieder vier Schüler ein. Bevor er den Einsatz gibt, singt er abermals die Moll-Skala, die hier als Material dienen soll, vor:

$\begin{array}{c} \overline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad | \quad \underline{\dot{6}} \quad \dot{7} \quad 1 \quad | \quad 2 \quad 3 \quad \overline{3 \quad 3} \quad | \quad 3 \quad 2 \quad 1 \quad | \quad 1 \quad \underline{\dot{6}} \quad \text{—} \\ \text{L: la} \quad \text{la} \quad \text{la} \quad \text{ti} \quad \text{do} \quad \text{re} \quad \text{mi} \quad \text{mi} \quad \text{mi} \quad \text{mi} \quad \text{re} \quad \text{do} \quad \text{do} \quad \text{la} \quad \text{—} \end{array}$

$\begin{array}{c} \overline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad | \quad \underline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad | \quad \underline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \\ \text{ga} \quad \text{nu} \quad \text{zitten,} \quad \text{en} \quad \text{sing} \quad \text{maar} \quad \longrightarrow \end{array}$

$\begin{array}{c} \overline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad | \quad \dot{7} \quad 1 \quad 2 \quad | \quad 3 \quad 3 \\ \text{S}_1: \text{Ga} \quad \text{nu} \quad \text{zitten} \quad \text{mijn} \quad \text{Roza} \quad \longrightarrow \end{array}$

$\begin{array}{c} \overline{\dot{3}} \quad \overline{\dot{3}} \quad | \quad 4 \cdot 3 \quad 2 \quad | \quad 1 \quad 1 \\ \text{S}_2: \text{Ga} \quad \text{nu} \quad \text{zitten} \quad \text{mijn} \quad \text{Liza} \quad \longrightarrow \end{array}$

$\begin{array}{c} \overline{\dot{6}} \quad \underline{\dot{6}} \quad | \quad \dot{7} \cdot 1 \quad \overline{2 \quad 2} \quad | \quad 3 \quad 3 \\ \text{S}_3: \text{Ga} \quad \text{nu} \quad \text{zitten} \quad \text{Marietta} \quad \longrightarrow \end{array}$

$\begin{array}{c} \overline{\dot{3}} \quad \overline{\dot{3}} \quad | \quad 4 \quad 3 \quad \overline{2 \quad 2} \quad | \quad 1 \cdot \quad || \\ \text{S}_4: \text{Marietta} \quad \text{in't} \quad \text{rond.} \end{array}$

Der Lehrer läßt die Kinder aufstehen und zum Abschluß der Übung das Lied mit der richtigen Melodie singen (auswendig, A = 1):

$\overline{5 \ 5} \mid 1 \ 1 \ 1 \mid 1 \ 7 \ 5 \mid 5 \ 5$
 L: Ga nu zitten mijn Roza, en sing maar →

Die Kinder singen zwei Strophen des Liedes. Danach setzen sie sich wieder hin.

10, 01 Melodie

Der Lehrer läßt die Kinder S. 75 ihres Liederbuches aufschlagen. (Vgl. Materialien, Melodie 34). Der Lehrer pfeift Cis (= 3) und singt:

$3 \text{ — } 2 \ 1 \ 7 \ 6 \text{ — } 3 \ 3 \ 6 \ 6$
 L: mi — re do ti la — mi mi la la

Der Lehrer gibt Anweisung, die erste Reihe zu singen und dabei die Noten mit dem Finger zu verfolgen.

$3 \mid 3 \ 3 \ 3 \mid 3 \ 3$
 L: Op een twee en sing maar →

Die Schüler singen die erste Reihe. (Melodie und Rhythmus sind richtig, einige singen unsauber.) Der Lehrer bricht nach der ersten Zeile ab und gibt Anweisung, die zweite Zeile mit dem Finger zu verfolgen:

$3 \mid 3 \ 3 \ 3 \mid 3 \ 3$
 L: Op een twee en denk maar →

Die Kinder lesen still die Noten und verfolgen sie im Rhythmus mit den Fingern. Sie "singen still"! Der Lehrer stoppt exakt am Ende der Zeile: "uit!" Dann weist er darauf hin, daß die zweite Zeile nicht mit der ersten identisch ist und läßt sie nochmals "durchdenken".

$3 \mid 3 \cdot \ 3 \mid 3 \ 3 \ 3 \mid 3 \ 3$
 L: mi mi — op een twee en denk maar →

Die Schüler "denken" noch einmal die zweite Zeile. Der Lehrer stoppt wieder am Ende der Zeile und gibt sofort die Anweisung:

L: Vinger daarbij! $3 | 3 \ 3 \ 3 | 3 \ 3$ Op een twee en sing maar →

Die Kinder singen die zweite Reihe. Der Lehrer schnippt mit den Fingern den Takt. Im dritten Takt gehen einige zu früh weiter. Der Lehrer greift ein, indem er die Stelle mitsingt. Dann fragt er welcher Takt anders sei und weist (nach erhaltener Antwort) darauf hin, daß diese Note lang ist. Darauf wendet er sich der dritten Zeile zu und fragt mit welchem Ton diese beginnt. Die Schüler rufen fast alle ti, einige rufen do. Nach Klärung dieser Frage singt der Lehrer:

L: $\dot{7} | 1. \dot{7} | \dot{7} \ \dot{7} \ \dot{7} | \dot{7} \ \dot{7}$ ti do, op een twee en denk maar →

Der Lehrer läßt die Kinder bis zur Mitte der Zeile lesen (bis ↓) und stoppt dann:

L: Stop! Das Stückchen nochmal, $\dot{7} | 1. \dot{7} |$ ti do, en

$| \dot{7} \ \dot{7}$
denk maar →

Die Schüler denken wieder bis zur Mitte, dann:

L: $\dot{7} | \dot{7} \ \dot{7}$ En sing maar →

SS: $\dot{7} | 1. \dot{7} | 1. \dot{7} | \overset{6}{\cdot} \cdot |$
ti do ti do ti la

(Das la ist zu tief und unsicher)

L: Stopp! Dat volgende stuk! Vinger daarbij!

$\dot{7} \mid 1. \dot{7} \mid \dot{7} \quad \dot{7}$
ti do, en denk maar →

(Die Schüler "denken" den zweiten Teil der dritten Reihe).

$\dot{7} \mid \dot{7} \quad \dot{7}$
L: En sing maar →

$\dot{7} \mid 1. \dot{7} \mid 1. 2 \mid 3 \dots \mid \dots$
SS: ti do ti do re mi —

$\dot{7} \mid 1. \dot{7} \mid \dot{7} \quad \dot{7}$
L: Gut so! Die ganze Reihe! ti do en sing maar →

(Die Kinder singen die ganze Reihe.)

$3 \mid 3. 3 \mid 3$
L: Gut! Jetzt die vierte Reihe! mi mi, op een

$3 \quad 3 \mid 3 \quad 3$
twee en denk maar →

(Die Kinder "denken" die vierte Reihe.)

$3 \mid 3. 3 \mid 3 \quad 3 \quad 3 \mid 3 \quad 3$
L: mi mi, op een twee en sing maar →

Die Schüler singen die vierte Zeile. Die letzten zwei Takte sind rhythmisch und melodisch nicht richtig. Daraufhin singt der Lehrer die Zeile einmal richtig vor, dann:

$3 \mid 3. 3 \mid 3 \quad 3$
L: mi mi, en sing maar →

$3 \mid 3. \underset{\cdot}{6} \mid \underset{\cdot}{6}. \dot{7} \mid 1. \dot{7} \mid 1$
SS: mi mi la la ti do ti do ...

Der Lehrer greift ein und singt den Schluß mit. Dann weist er darauf hin, daß die Stelle ähnlich wie in der zweiten Zeile ist: die Note hat drei Schläge. Er läßt die vierte Reihe noch einmal singen:

3 | 3. 6 | 6.
L: mi mi la la, vinger daarbij! Op | 3 3
3 | 3 3
en sing maar →

Die Kinder singen, der Lehrer singt vom dritten Takt an mit. Dann läßt er die ganze Melodie von Anfang an singen. Zuvor fordert er die Kinder auf, gerade zu sitzen.

3 | 3. 3 | 3 3 3 | 3 3
L: mi mi, op een twee en | sing maar →

Die Kinder singen sehr unkonzentriert. Die Pausen am Ende der ersten Zeile werden kaum beachtet, die meisten gehen zu früh weiter. Der Lehrer greift ein und singt laut den Anfang der zweiten Zeile mit, ebenso den Anfang der dritten Zeile. Bei der Überbindung in der Mitte der dritten Zeile bricht er ab, weil die Schüler zu früh weitergehen. Er wirft ihnen vor, daß sie nicht lesen würden. Er beginnt noch einmal am Anfang der dritten Zeile und läßt bis zum Schluß singen. Bei den schwierigen Stellen singt er mit. Man merkt, auch am Klang, daß die Schüler jetzt müde und unkonzentriert sind. Die Überprüfung des Schlußtones ergibt, daß die Klasse während der ganzen Phase um einen halben Ton gesunken ist.

10, 07 Lied

Der Lehrer läßt die Kinder die Liederbücher wegpacken. Dann stehen sie auf und singen einer Schülerin, die heute Geburtstag hat, ein Ständchen ("Hoch soll sie leben ..." auf niederländisch). Ein Kind verteilt kleine Tüten mit Kartoffelchips.

10, 09 Ich bekomme auch eine. Dann werden die Kinder in die Pause entlassen.

Anmerkungen zur Analyse

Man merkt der gesamten Lektion an, daß die Kinder müde sind und sich nicht konzentrieren können. Man bekommt hier einen Eindruck davon, wieviel Konzentration notwendig ist, um eine Melodie fehlerfrei vom Blatt zu singen $\underline{10,01} - 10,07$. Vor allem die rhythmische Ungenauigkeit nimmt bei Müdigkeit zu. Lange Noten oder Pausen werden häufig vernachlässigt.

Der Lehrer versucht, nach der Intonationsübung, die Kinder durch zwei schnelle Lieder "wachzurütteln" $\underline{9,51} - 9,53$, was ihm aber nur für kurze Zeit gelingt.

Bei der Improvisationsaufgabe sollen die Kinder zu Text und Rhythmus eines ihnen schon lange vertrauten Liedes (vgl. Materialien) eine neue Melodie mit den Tönen des La-Modus erfinden. Es ist interessant, zu beobachten, wie oft sich dabei die Strukturen der improvisierten und der bekannten Melodie gleichen.

Man stellt fest, daß einzelne Elemente des Musikunterrichts einen zeitlich größeren Raum einnehmen als in den unteren Klassen (Improvisation 6 Min., Melodie 6 Min.). Das ist kein Zufall, sondern dem gewachsenen Aufnahmevermögen der vergleichsweise älteren Kinder entsprechend vorgesehen.

3.3.5 Fünfte Klasse

Fr 3.2.1984

Klassenlehrer: T.v. Berlo

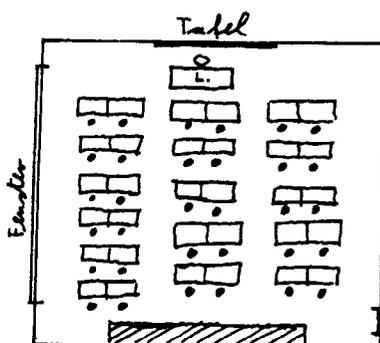
Musiklehrer: F. Boudewijns

Die Klasse besteht aus 32 Schülern.

Stoff: Ward III, Kapitel 7

Herr Boudewijns verwendet die amerikanische Originalausgabe des dritten Ward-Buches.

Klassenbild:



Tafelbild:

Tafelbild 1

Tafelbild 2

5	6	f	a					
4	3	2	b					
7	1		c					
6		f	d					

<p>When the purple evening shadows Darken over grassy meadows ✓ Settle down dewy meadows Where the dairies grow; ✓ Where the silent stars are brightening Then like tiny sparks of lightning ✓ Vivid sparks of harmless lightning Swarms of fireflies go</p>	<p>On the darkness flashing, glancing As if living stars were dancing As if twinkling stars came dancing Thousands of them there; Every merry little fellow Bears a lamp of greenish yellow Soft and cool and bright and mellow Gleaming in the air.</p>
---	---

Tafelbild 3

Tafelbild 4

Ergisteren maakten we samen youw lijf
 ogen van kolen, een peen en 'n rijf
 We gooiden met kogels en jij ving ze op
 Oh, wat waren we trots op die pop.

 Vanmorgen was't al niet meer zo quur
 3 graden hogere temperatuur
 je neus enz.

Ah, poor bird, take thy flight
 far a-bove the sor-rows of this sad night

Tafelbild 5

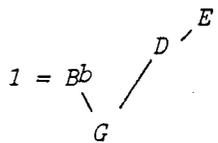
Materialien

Vocal Training Ward III (1982), Kap. 1, S. 1

Review of vowels studied in Book Two

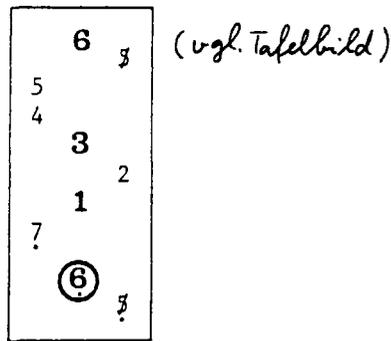
Long Tones

Good procedure especially in the early grades: begin each class with long tone vocalises as shown for each chapter.



1
 Nu
 To sound as "noo" and not as "neeo"

Intonation



Int. D. 8

Ward III (1982), Kap. 7, S. 59

Intonation Ex. 15 Compass Exercises Authentic Range

I	6 7 6	1 2 1	3 4 3	6 5/6	6 5/6	3 4 3	1 2 1	6 7 6	6 5/6
II	6	1	3	6	6	3	1	6	6
III	6 7 6	1 2 1	3 4 3	6 5/6	6 5/6	3 4 3	1 2 1	6 7 6	6 5/6

Rhythm

Schema III 4/4 Measure
Dotted Quarter and Half-pulse Notes (Eighths)

Rhythm Patterns - Series 9

6 . 1 | 3 4 3 1 | 6 .

a) | . | . | . | . | . | . | . | .

b) | . | . | . | . | . | . | . | .

c) | . | . | . | . | . | . | . | .

d) | . | . | . | . | . | . | . | .

* e) | . | . | . | . | . | . | . | .

Ward III (1982), Kap. 7, S. 60 (vgl. Tafelbild)

Creative Activity

Ward III (1982), Kap. 7, S. 62

2. Improvise Complementary Phrases at B and C - LA Mode with Rhythm Schema III

(vgl. Tafelbild)

Songs

AH, POOR BIRD Anonymous (Four-part Round)

1 = G
6 = E

Ward III (1982), Kap. 7, S. 63
(vgl. Tafelbild)

Ah, poor bird, take thy flight

Far a - bove the sor - rows of this sad night.

Den - na sâng den är in-te lâng. Tra - la - la, tra - la-la-la

la. la. la. la. la. la. la. la. la.

- | | |
|-----------|--|
| Nederland | : Kom en zing, kom zing met ons mee |
| Duitsland | : Komm und sing, komm und sing mit uns |
| Frankrijk | : Viens chanter, chantez avec nous |
| Engeland | : Come and sing, come and sing with us |
| Spanje | : Ben y canta, canta con nostra |
| Marokko | : Ajie an anranieuw |
| Turkije | : Gel ve çager bizimle |

FIREFLIES Russian Folk Song. Text by N. H. Dole

i = C 6 = A

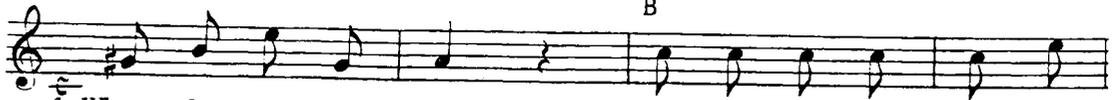
Ward III (1982), Kap. 7, S. 65 (Text vgl. Tafelbild)



1. When the pur - ple eve - ning shad - ows Dark - en o - ver
2. On the dark - ness flash - ing, glanc - ing, As if liv - ing



1. gras - sy mead - ows, Set - tle down on dew - y mead - ows
2. stars were danc - ing, As if twink - ling stars came danc - ing



1. Where the dai - sies grow; When the si - lent stars are
2. Thou - sands of them there! Ev - 'ry mer - ry lit - tle



1. bright 'ning, Then like ti - ny sparks of light - 'ning, Viv - id
2. fel - low Bears a lamp of green - ish yel - low, Soft and



1. sparks of harm - less light - 'ning, Swarms of fire - flies go.
2. cool and bright and mel - low, Gleam - ing in the air.

Lied 1

(Text der 2. + 3. Strophe vgl. Tafelbild)



Oh sneeuwpop zie ik bij jou een traan? Bijn jij stilletjes



aan t'vergaan! Je neus valt eraf je hoed wordt te groot!



Sneeuwpop ga jij nu al dood?

2. Ergisteren maakten we samen jouw lijf
ogen van Kolen, een peen en 'n rief
we gooiden met kogels en jij ving ze op
oh, wat waren we trots op die pop.

3. Vanmorgen was 't al niet meer zo quier
3 graden hogere temperatuur
je neus valt eraf je hoed wordt te groot!
Sneeuwpop ga jij nu al dood?

Vorbemerkungen

Die vom Lehrer verwendete Einsingübung ist in keinem der drei Ward-Bücher enthalten.

Der Lehrer benutzt zur Angabe und Kontrolle der Tonhöhe statt der sonst üblichen chromatischen Stimpfpeife eine C-Flöte.

In der Klasse scheint eine Erkältungswelle zu grassieren. Es wird sehr viel gehustet. Verschiedene Schüler singen mit heiserer Stimme.

Im 4. Kapitel wird, zusammen mit dem erhöhten so (\sharp), der Harmonisch-Moll-Modus eingeführt, zunächst als nach unten erweiterter Pentachord ($\underline{5}$, \sharp , $\underline{6}$, $\underline{7}$, 1, 2, 3). Im 5. Kapitel steht die plagale Moll-Skala ($\underline{3}$, $\underline{4}$, $\underline{5}$, \sharp , $\underline{6}$, $\underline{7}$, 1, 2, 3, 4) unter besonderer Beachtung des Halbtonschrittes ($\underline{6}$ \sharp $\underline{6}$) im Vordergrund. (Eine ausführliche Behandlung der plagalen Skala des La-Modus ging in den Kapiteln 1-3 voraus.) Im 6. Kapitel wird besonders das "Anspringen" des erhöhten so geübt: von unten ($\underline{3}$ \sharp), und von oben ($\underline{7}$ \sharp). Im Kapitel 7 erscheint dann die komplette harmonische Moll-Skala, mit und ohne Leitton. Besonderes Augenmerk wird auf die Strukturtonne ($\underline{6}$, 1, 3) und den durch sie gebildeten Dreiklang gerichtet.

Laut Buch wurde der Do-Schlüssel bisher auf folgenden Positionen verwendet: Hilfslinie, 1., 2., und 3. Notenlinie.

Die Kinder singen aber schon in F-Dur notierte Lieder (vgl. Tafelbild 1), d.h., der Do-Schlüssel steht auf der obersten Notenlinie.

Ab Kapitel 1 werden Rhythmusübungen im 4/4-Takt verwendet (vgl. Tafelbild 2).

8, 45

Die Schüler kommen zusammen mit dem Lehrer in die Klasse und gehen zu ihren Plätzen. Sie bleiben stehen und packen mitgebrachte Sachen in die Schubladen unter ihren Tischen. Der Lehrer wartet, bis sie fertig sind und es ruhig geworden ist. Dann flötet er A (er benutzt eine C-Flöte zum Angeben der Töne) und beginnt zu beten. Die Schüler fallen sofort ein.

Gebet

(Der Text ist nicht zu verstehen.) Anschließend setzen sich die Kinder. Der Lehrer begrüßt sie:

L: Morgen! SS: Morgen Herr Lehrer!

Der Lehrer stellt mich vor und erklärt den Grund meines Kommens. Unter anderem sagt er den Schülern, daß alles, was heute morgen gemacht wird, aufgenommen wird. (Einige Kinder scheinen erkältet. Es wird im Verlauf der Stunde viel gehustet.)

8, 47

Stimmbildung

Der Lehrer flötet A (= 1) und singt ganz leise vor:

L: nu $\overset{1}{\text{-----}}$; SS: nu $\overset{1}{\text{-----}}$

Der Lehrer flötet G (= 1) und singt:

L: $\overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \cdot \mid 1\ 1 \mid$
L: nu nu nu nu ... sing maar \longrightarrow

SS: $\overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \cdot \parallel$
SS: nu nu nu nu ...

L: $\overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid 1\ 1 \mid$
L: na nu na nu sing maar \longrightarrow

{	SS:	na nu na nu ...	$\left \begin{array}{c} \overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \quad \cdot \end{array} \right \begin{array}{c} \overline{1\ 2} \\ na\ nu \end{array}$
	L :		$\left \begin{array}{c} \overline{0\ 1\ 1\ 1} \\ ja\ nochmal \end{array} \right $

$\overline{3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \cdot \parallel$
 SS: na nu ...

(Der Lehrer gibt während des Singens das Kommando zum weitersingen.)
 Der Lehrer flötet zur Kontrolle G (Die Klasse ist etwas gestiegen.)
 Jetzt sollen die Kinder die Übung zweimal hintereinander singen,
 ohne nachzuatmen.

$\left| \overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \cdot \mid \overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \cdot \parallel \right.$
 SS: na nu na nu ...

Dann läßt der Lehrer noch einmal die Silbe nu singen:

L: ... sing maar $\xrightarrow{\quad}$ SS: nu $\overline{\hspace{10em}}$

Die Kinder halten den Ton 11 Sekunden lang! Dann winkt der Lehrer ab.
 Er kontrolliert den Ton, indem er G flötet. Die Klasse ist um einen
 halben Ton gestiegen. Jetzt läßt der Lehrer die Kinder einen ihnen
 bekannten Kanon auf nu singen (G = 6)

$\left| \overset{\cdot}{6} \cdot \overset{\cdot}{6} \mid \overset{\cdot}{6} \cdot \overset{\cdot}{6} \mid \overset{\cdot}{6} \mid \right.$
 L: nu nu nu, sing maar $\xrightarrow{\quad}$

$\left| \overset{\cdot}{6} \cdot \overset{\cdot}{6} \mid \overset{\cdot}{6} \cdot \overset{\cdot}{3} \mid \overset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{7} \overset{\cdot}{7} \mid 1\ 1\ 7 \cdot \mid \overline{3\ 3\ 3\ 3} \overline{2\ 2} \mid 1\ 1\ 7 \cdot \mid \right. \xrightarrow{\quad}$
 SS: nu nu nu ...

Der Lehrer dirigiert mit sparsamen Bewegungen. Die Klasse singt ohne
 Unterbrechung einen zweiten Durchgang. Der Lehrer gibt der einen
 Hälfte der Klasse den Einsatz zur zweiten Stimme. Alles auf nu, zwei
 Durchgänge:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{Gr}_1: \\ \text{Gr}_2: \end{array} \right| \begin{array}{c} \underline{6} \cdot \cancel{\#} \cdot \\ \underline{6} \cdot \cancel{\#} \cdot \end{array} \left| \begin{array}{c} \underline{6} \cdot \underline{3} \cdot \\ \underline{6} \cdot \cancel{\#} \cdot \end{array} \right| \begin{array}{c} \underline{6} \underline{6} \underline{7} \underline{7} \\ \underline{6} \cdot \underline{3} \cdot \end{array} \left| \begin{array}{c} \underline{1} \underline{1} \underline{7} \cdot \\ \underline{6} \underline{6} \underline{7} \underline{7} \end{array} \right|$$

$$\left\{ \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right| \begin{array}{c} \overline{3 \ 3 \ 3} \ 2 \ 2 \\ \underline{1} \ \underline{1} \ \underline{7} \cdot \end{array} \left| \begin{array}{c} \underline{1} \ \underline{1} \ \underline{7} \ \overset{\circ}{\cdot} \\ \overline{3 \ 3} \ \overline{3 \ 3} \ 2 \ \underset{\cup}{2} \end{array} \right| \begin{array}{c} \overset{\circ}{\cdot} \\ \underline{1} \ \underline{1} \ \underline{7} \cdot \end{array} \parallel$$

Dann schlägt der Lehrer bei der Fermate ab.

18, 507 Intonationsübung/Diktate

Der Lehrer flötet jetzt E (= $\underline{6}$), deutet mit dem Zeigestock im Diagramm (Tafelbild 2, links) auf $\underline{6}$, und singt:

$$\begin{array}{ccc} \underline{6} & \underline{6} & \underline{6} \text{ —————} \\ \text{L: sing maar} & ; & \text{SS: la —————} \end{array}$$

Der Lehrer fordert die Kinder auf, genau aufzupassen. Dann zeigt er mit dem Zeigestock (rot) folgendes zur Orientierung:

$$\text{L (rot): } \underline{6} \ \underline{7} \ 1 \ 2 \ 3 \ 1 \ \underline{6}$$

Anschließend zeigt er mit dem grünen Ende des Stockes und läßt die Kinder singen:

$$\begin{array}{ccc} \underline{6} & \underline{6} & \underline{6} \ 1 \ 3 \ 1 \ \underline{6} \\ \text{L: sing maar;} & \text{SS: la do mi do la} & \end{array}$$

Im folgenden zeigt der Lehrer Tonfolgen mit dem roten Ende des Zeigestockes und gibt anschließend die Anweisung zum Singen, ohne dann die Tonfolgen mit dem grünen Ende zu wiederholen, so daß die Kinder aus der Erinnerung singen müssen. Sie tun das mit großer Sicherheit:

$$\begin{array}{l} \text{L (rot): } \underline{6} \ \cancel{\#} \ \underline{6} \ \underline{7} \ 1 \ 2 \ 3 \ \text{sing } \overset{\circ}{\underline{6}} \ \overset{\circ}{\underline{6}} \text{ maar} \rightarrow \\ \text{SS: } \underline{6} \ \cancel{\#} \ \underline{6} \ \underline{7} \ 1 \ 2 \ 3 \\ \text{la se la ti do re mi} \end{array}$$

L (rot): 3 6 ~~6~~ 6 3 ³ ³
sing maar →

³ ⁶ ~~6~~ ⁶ ³
SS: mi la se la mi

L (rot): 3 3 4 4 2 2 3 ³ ³
sing maar →

³ ³ ⁴ ⁴ ² ² ³
SS: mi mi fa fa re re mi

Die folgende Zeile singt der Lehrer vor, ohne das Diagramm zu benutzen.

³ ————— | ³/₄ 6 | ³ 2 ¹ ⁷ | 6 ~~6~~ | 6 . |
L: jetzt mal zuhören! nu nu nu ...

Dann zeigt er auf den Anfangston am Diagramm (3) und singt noch einmal:

————— | ³/₄ 6 | ³ 2 ¹ ⁷ | 6 ~~6~~ | 6 . |
L: Seht her, hier beginne ich! nu nu nu ...

(Der Anfangston ist unsauber, eher 4 als 3. Der Lehrer, der an sich eine tiefe Baßstimme hat, hat in dieser Lage die Tendenz zu steigen. Er singt mit Kopfstimme.) Der Lehrer läßt eine Schülerin nachsingen:

| 3 6 | ³ 2 ¹ ⁷ | 6 ~~6~~ | 6 . ||
S₁: mi la mi re do (Denkpause) ti la se la

³ —————
L: Alle! mi —————

| 3 6 | ³ 2 ¹ ⁷ | 6 ~~6~~ | 6 . ||
SS: mi la mi re do ti la se la

Der Lehrer zeigt jetzt wieder mit dem Zeigestock (rot und grün) am Diagramm. Die Kinder singen direkt ab (vgl. im folgenden Intonationsübung 15):

$$\left\{ \begin{array}{l} \overset{\underset{\cdot}{6}}{\underset{\cdot}{6}} \\ \text{L: sing maar (L. zeigt): } \underset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \quad 1 \ 2 \ 1 \\ \text{SS:} \quad \quad \quad \underset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \quad \quad \quad 2 \ 1 \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad \text{la se la} \quad \quad \quad \text{re do} \end{array} \right.$$

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } 3 \ 4 \ 3 \ \overset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \quad \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \quad 4 \ 3 \quad \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \quad 4 \ 3 \\ \text{SS: } \text{fa mi} \quad \text{se la} \quad \text{se la} \quad \text{fa mi} \quad \text{se la} \quad \text{fa mi} \end{array} \right.$$

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{L: } 2 \ 1 \quad \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \\ \text{SS: } \text{re do} \quad \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \\ \quad \quad \quad \text{se la} \end{array} \right.$$

Es sind einige unsaubere Stimmen dabei, vor allem, wenn der Lehrer die "Denknoten" wegläßt. Er wiederholt die Übung noch einmal, jetzt mit allen Denknoten. Er zeigt:

$$\begin{array}{l} \text{L: } \underset{\cdot}{6} \quad \overset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \quad 1 \ 2 \ 1 \quad 3 \ 4 \ 3 \quad \overset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \\ \text{L: } \overset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \quad 3 \ 4 \ 3 \quad 1 \ 2 \ 1 \quad \overset{\cdot}{6} \overset{\cdot}{\cancel{6}} \underset{\cdot}{6} \end{array}$$

Die Kinder singen jetzt viel sauberer. Der Lehrer kontrolliert jetzt den Ton und stellt fest, daß die Klasse um einen halben Ton gestiegen ist.

8, 53

Improvisation

Der Lehrer lenkt jetzt die Aufmerksamkeit der Kinder auf eine Melodie an der Tafel (Tafelbild 2, unten). Er flötet E (= 6) und summt leise vor:

$$\begin{array}{l} \underset{\cdot}{6} \ 1 \ | \ 3 \ \overline{3} \ 2 \ 3 \ | \ 1 \ 7 \quad \quad \quad = (A) \\ \text{L: m} \underline{\hspace{10em}} \end{array}$$

Dann erklärt er den Kindern, sie sollen dieses Stückchen singen und er werde dazwischen improvisieren (Rondoform). Dann stimmt er an:

$\underset{\cdot}{6}$ $\overline{\underset{\cdot}{6} \underset{\cdot}{6}}$ | $\underset{\cdot}{6}$ $\underset{\cdot}{6}$
 L: Een twee en sing maar →

$\underset{\cdot}{6}$ 1 | $\overline{3 \cdot 3}$ 2 3 | 1 $\underset{\cdot}{7}$
 SS: la do mi mi re mi do ti →

3 3 | $\overline{4 \cdot 4}$ 2 2 | $3 \cdot$
 L: mi mi fa fa re re mi →

$\underset{\cdot}{6}$ 1 | $\overline{3 \cdot 3}$ 2 3 | 1 $\underset{\cdot}{7}$
 SS: la do mi mi re mi do ti →

$\underset{\cdot}{6}$ $\underset{\cdot}{6}$ | $\overline{\cancel{3} \cdot \underset{\cdot}{6}}$ 3 1 | $\underset{\cdot}{6} \cdot$ ||
 L : la la se la mi do la

Der Wechsel geht ohne Unterbrechung vonstatten, exakt im Rhythmus. Der verwendete Rhythmus entspricht der Zeile b) des Rhythmusdiagramms (Tafelbild 2, oben). Es entsteht ein improvisiertes Rondo von der Form: A B A C. Der Lehrer teilt jetzt 5 Schüler ein, die jeder ein Solo übernehmen sollen. Dann flötet er nochmals E (= 6) und gibt den Einsatz:

$\underset{\cdot}{6}$ $\overline{\underset{\cdot}{6} \underset{\cdot}{6}}$ | $\underset{\cdot}{6}$ $\underset{\cdot}{6}$
 L: Een twee en sing maar → SS: (A) →

$\underset{\cdot}{6}$ $\cancel{3}$ | $\overline{\underset{\cdot}{6} \cdot \underset{\cdot}{7}}$ 1 $\underset{\cdot}{7}$ | $\underset{\cdot}{6} \cdot$
 S_1 : la se la ti do ti la → SS: (A) →

$\underset{\cdot}{7}$ 1 | $\overline{2 \cdot 2}$ 3 4 | $3 \cdot$
 S_2 : ti do re re mi fa mi → SS: (A) →

$\underset{\cdot}{6}$ $\underset{\cdot}{7}$ | $\overline{\underset{\cdot}{7} \text{---}}$ | $\underset{\cdot}{7}$ 1 2 | $\overline{\underset{\cdot}{7} \text{---}}$
 S_3 : la re | L: la — | S_3 : la ti do | L: neen m —

Der Lehrer muß sich einen Moment orientieren, dann:

$\overline{\underset{\cdot}{7} \text{---}}$ $\underset{\cdot}{7}$ $\underset{\cdot}{7}$
 L : ti — sing maar →

$\dot{7} \ 1 \mid \overline{2 \cdot 1} \ \dot{7} \ \dot{6} \mid \dot{6} \cdot$
 S₃: ti do re do ti la la

$\dot{6} \ 1 \ 3 - \dot{6} -$
 L : Ja, war ja gut! la do mi, alle maal; SS: (A) →

$\dot{7} \ \dot{6}$
 S₄: re d-la (stockt); L: (ermuntert); S₄: $\dot{7} \ \dot{6}$
 re do

L : Nein, das ist verkehrt, das muß du nochmal

$\dot{6} \ 1 \mid \dot{6} \ \dot{6}$
 probieren, la do sing maar → SS: (A) →

$\dot{6} \cdot \cancel{\dot{6}} \mid \dot{6} \ \dot{7} \ 1 \ \dot{7} \mid \dot{6} \cdot$
 S₄: la se la ti do ti la → SS: (A) →

$\dot{7} \ 1 \mid \dot{7} -$ $\dot{7} \ 1 \mid \dot{6} \ \cancel{\dot{6}} \ \dot{6} \ \dot{6} \mid \dot{6} \cdot \parallel$
 S₅: re do L: ti — S₅: ti do la se la la la

Das Ganze wird wiederholt. Der Lehrer teilt jetzt aber keine Kinder mehr ein, sondern zeigt nur noch kurz vor dem Soloeinsatz auf einzelne Schüler. So muß jeder damit rechnen dranzukommen.

$\dot{6} \ \overline{\dot{6} \ \dot{6}} \mid \overline{\dot{6} \ \dot{6}} \ \dot{6}$
 L: Een twee en alle maar → SS: (A) →

$\dot{6} \ \cancel{\dot{6}} \mid \dot{6} \cdot \dot{7} \ 1 \ \dot{7} \mid \dot{6} \cdot$
 S₁: la se la ti do ti la → SS: (A) →

$\dot{6} \ \dot{6} \mid \dot{6} \cdot \cancel{\dot{6}} \ \cancel{\dot{6}} \ 3 \mid \dot{6} \cdot$
 S₂: la la la se se mi la; L: Das war aber mutig!

(Das erste se ist zu lang. Der Lehrer bezieht sein "mutig" wohl auf das tiefe mi.)

$\dot{6} \ \dot{6} \mid$
 L: weiter! → SS: (A) →

$\dot{6} \ \cancel{\dot{6}} \mid \dot{6} \cdot \dot{7} \ 1 \ 2 \mid 3 \cdot$
 S₃: la se la ti do re mi → SS: (A) →

$\overset{6}{\cdot}$ 3 3 6 | $\overline{\cancel{6} \cdot \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}}$ |
 S₄: mi (Denkpause) mi (Pause) mi la se la la la

3 6 | $\overline{\cancel{6} \cdot \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}}$ | $\cancel{6} \cdot$ | 6.
 L: mi la se la la se la kommt, singt das alle mal!

3 6 | 3 3
 L: mi la sing maar →

3 6 | $\overline{\overset{6}{\cdot} \cdot \cancel{6} \overset{6}{\cdot} \cancel{6}}$ | 6.
 SS: mi la la se la se la
 se

Einige Schüler singen als dritten Ton se, aber können sich nicht gegen die Mehrheit der Klasse durchsetzen. Der Lehrer bricht jetzt die Übung ab und klappt die große Mitteltafel auf. Dort steht der Text eines schon einstudierten Liedes (siehe Tafelbild 3, und Materialien).

18, 577

Lied

Der Lehrer flötet A (= 6) und singt dann den Anfang vor:

$\overline{\overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}}$ | $\overline{\overset{6}{\cdot} \overset{7}{\cdot} \overset{7}{\cdot} \overset{6}{\cdot}}$ | $\overset{6}{\cdot} \overline{\overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}}$ |
 L: When the purple evening shadows, een twee en

$\overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}$ |
 sing maar →

Die Kinder singen bis "where the daisies grow;". Dann bricht der Lehrer ab. Er verbessert die Aussprache einiger Wörter und setzt Atemzeichen in den Text (siehe Tafelbild 3). Dann gibt er erneut den Einsatz:

$\overline{\overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}}$ | $\overset{6}{\cdot} \overline{\overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}}$ | $\overset{6}{\cdot} \overset{6}{\cdot}$ |
 L: When the purple, een twee en sing maar →

Die Kinder singen die ganze Strophe. Der Lehrer ist zufrieden. Er erklärt mir, daß man vor zwei Wochen mit der Erarbeitung des Liedes begonnen habe. Dann läßt er die Kinder die zweite Strophe singen. Er bricht zweimal ab und verbessert die Aussprache einiger Wörter. Zum

Schluß läßt er nochmal die ganze zweite Strophe singen. Die Kinder beherrschen das Lied musikalisch vollkommen. Man hört keinen falschen Ton. Der Lehrer deutet mit dem Zeigestock auf eine kleine Tafel (Tafelbild 1).

9, 007 Lied

(Es entsteht keine Sekunde Pause an dieser Stelle.)

Der Lehrer flötet C, A (= 53), singt dann den Anfangston:

5 ———
L: so ———

und zeigt mit dem Stock (rot) den weiteren Verlauf der Melodie (zur Orientierung der Schüler). Dann singt er:

| 5 5 5 5 5 |
L: Een twee en sing maar →

5. 3. 5.
SS: so mi so

Sie sind unsicher: Der Lehrer bricht ab.

L: ja ja ... | 5 5 5 5 5 | →
 { SS: | 5. 3 3 3 | 2 2 1. 2 2 3 3 |
 so mi mi mi | re re do re re mi mi |
 L : | 1. 1 1 | 1 1

5 5
5 5 5 3 3 3 | 2 2 1 1 | 2 2 2 3 3 ||
SS: so so so mi mi mi | re re do do | re re re mi mi ||

5. 3 3 3 | 2 2 1. ||
so mi mi mi | re re do

Der Lehrer klopft am Anfang den Rhythmus mit dem Zeigestock an der Tafel mit, dann dirigiert er. Er läßt die Kinder noch die ersten zwei Takte vom Anfang mitsingen, dann bricht er ab. Er weist die Kinder auf die exakte Einhaltung der Achtel hin (Zeigestock) und singt verschiedene Stellen scharf artikuliert auf pa pa pam vor. Dann läßt er die Kinder noch einmal singen. Jetzt ist der Rhythmus exakt. Der Lehrer läßt sofort einen weiteren Durchgang auf la folgen.

$$\begin{array}{c} | 5 \cdot 3 \overline{3 3} | 2 2 1 \cdot | 5 \overline{5 5} 5 5 | \\ \text{L: } la \ la \ la \ la \quad la \ la \ la, \quad \text{een twee op } la \ la \quad \longrightarrow \end{array}$$

Die Kinder singen jetzt auf la, sonst wie oben. Der Lehrer klopft mit dem Stock den Rhythmus. (Der Lehrer schlägt auch hier nicht beim notierten Ende des Stückes ab, sondern läßt noch die zwei Anfangstakte singen.) Der Lehrer gibt jetzt der linken Hälfte der Klasse den Einsatz:

$$\begin{array}{c} | 5 \overline{5 5} 5 5 | \quad | 5 \cdot 3 \overline{3 3} | \\ \text{L: } \text{Een twee en sing maar} \quad \longrightarrow \quad \text{SS: } la \ la \ la \ la \end{array}$$

Der Lehrer bricht sofort ab und verbessert die Haltung der Kinder. Sie sollen gerade sitzen. Dann gibt er erneut den Einsatz:

$$\begin{array}{c} | 5 \cdot 3 \overline{3 3} | 5 \overline{5 5} 5 5 | \\ \text{L: } la \ la \ la \ la, \quad \text{een twee en sing maar} \quad \longrightarrow \\ | 5 \cdot 3 \overline{3 3} | 2 2 || \\ \text{SS: } la \ la \ la \ la \quad \dots \end{array}$$

Der Lehrer bricht wieder ab und kritisiert die nachlässige Singweise der Kinder, die zum Absinken der Tonhöhe führe. Er macht es im Extremen vor, was die Kinder zum Lachen bringt. Dann gibt er erneut den Einsatz und läßt das Stück jetzt als zweistimmiges Kanon singen (auf la, Einsatzfolge im Taktabstand). Nach zwei Durchgängen schlägt er, wie notiert, ab (1 Gr. bei "dood"). Der Lehrer dirigiert mit sparsamen Bewegungen, während die Kinder sehr schön singen. Er gibt seiner Zufriedenheit Ausdruck, dann teilt er die Klasse in drei Gruppen ein und läßt das Stück sofort dreistimmig singen. Er dirigiert dabei jeweils die Einsätze für die einzelnen Gruppen. Nach zwei Durchgängen und zwei Takten schlägt er ab (wie oben). Dann läßt der Lehrer auf Text singen:

$\left| \begin{array}{c} 5. \\ 3 \end{array} \overline{3 \ 3} \right| 2 \ 2 \ 1. \left| \right.$
 L: O moeder, de vink is dood! Einstimmig!

$\left| 5 \ \overline{5 \ 5} \ 5 \ 5 \right|$
 Een twee en sing maar →

Zunächst werden gemeinsam zwei Durchgänge gesungen. Beim dritten Durchgang, der sich ohne Pause anschließt, dirigiert der Lehrer die Einsätze für die zweite und dritte Stimme. Es werden noch zwei Durchgänge (+ 2 T.) dreistimmig gesungen. Dann schlägt der Lehrer ab. Der Lehrer erklärt mir, daß die Kinder das Stück heute zum zweitenmal gesehen hätten.

9, 057 Lied

Der Lehrer klappt eine andere Tafelseite auf (Tafelbild 5) und fragt die Schüler, mit welcher Note das dort notierte Lied beginnt. Die Antwort "la" kommt sofort. Der Lehrer flötet G (= 6) und sagt:

$6 \text{---} | 6 \ 6 |$
 L: Wir denken den ersten Teil! la— denk maar →

Er zeigt mit dem Stock (rot) die Noten. Dann:

$\left| 6 \ 6 \right| \quad 6 \ 7 \left| 1. \ 1 \ 2 \right| 3.$
 L: Sing maar → SS: la ti do do re mi

L: Wir nehmen es etwas tiefer.

Er flötet E (= 6) und singt:

$6 \ 7 \left| 1. \ \overline{6 \ 6} \ 6 \right| 6 \ 6$
 L: la ti do, een twee en sing maar →

$6 \ 7 \left| 1. \ 1 \ 2 \right| 3.$
 SS: la ti do do re mi

Der Lehrer bricht ab, zeigt auf die zweite Zeile und sagt:

| 3 3 |

L: Ja, wir beginnen mit dem mi! Denk maar →

Er fährt mit dem Zeigestock (rot) die zweite Zeile nach. Er läßt die zweite Zeile noch ein zweites Mal "durchdenken", bevor er den Einsatz zum Singen gibt:

| 3 3 |

L: Sing maar →

3 6 6 ♯ | 6 3 3 2 1 7 | 6. ||

SS: mi la la se | la mi mi re do ti la ||

Die Schüler singen nicht ganz sauber. (Die Achtel sind wahrscheinlich zu schnell, um sie mit Tonsilber sauber vom Blatt zu singen.) Der Lehrer läßt die zweite Zeile nochmal singen, jetzt etwas langsamer:

| 3 6 6 ♯ 6. | 3 3

L: Ja bam pa bam pa, sing maar → SS: ...

Dieser zweite Durchgang ist besser. Der Lehrer tippt den Rhythmus mit dem Zeigestock mit. Dann läßt der Lehrer von vorne singen (zwei Durchgänge). Kurz vor dem Schluß des zweiten Durchganges ruft er dazwischen: "op nu!", und die Kinder schließen ohne Unterbrechung einen dritten Durchgang auf nu an. Danach schlägt der Lehrer ab.

Der Lehrer liest jetzt den englischen Text vor und übersetzt ihn. Dann läßt er die Schüler den Text abschnittsweise nachsprechen. Dann flötet der Lehrer ein E (= 6) und singt:

6 7 | 1. 6 7 | 1. 6 7 | 1.

L: m—— Ah, poor bird, ihr denkt: la ti do,

6 7 | 1. 6 6 6 | 6 6

und singt: Ah, poor bird, een twee en | doe maar →

Die Kinder singen jetzt auf Text. Es klingt noch etwas zaghaft, einige haben, vor allem in der zweiten Zeile, noch Textverteilungs-

probleme. Der Lehrer schnippt den Rhythmus mit den Fingern mit. Dann singt er die schwierigste Stelle vor:

$$\begin{array}{l} \overline{63} \quad \overline{32} \quad 1 \quad \overline{63} \quad 3 \quad | \overline{6} \quad \overline{6} | \\ \text{L: sor - rows of this, sor - rows, sing maar} \longrightarrow \\ \overline{63} \quad \overline{32} \quad 1 \quad \overline{7} | \overline{6} \cdot || \\ \text{SS: Sor - rows of this sad night.} \end{array}$$

Die Textverteilung ist jetzt richtig, aber es klingt noch etwas schüchtern. Der Lehrer läßt jetzt von vorne singen:

$$\begin{array}{l} \overline{6} \quad \overline{7} | \overline{1} \cdot \quad \overline{6} \quad \overline{6} | \\ \text{L: Ah, poor bird, sing maar} \longrightarrow \text{SS: ...} \end{array}$$

Die Kinder singen etwas zaghaft. In der zweiten Zeile gibt es wieder Textprobleme. Der Lehrer schnippt im Viertel-Rhythmus mit und läßt ohne Unterbrechung einen zweiten Durchgang folgen. Dieser ist etwas besser. Der Lehrer bricht damit für heute ab.

9, 10 Lied

Der Lehrer geht zu einem weiteren Lied (Lied 1) über, von dem er nur noch den Text der zweiten und dritten Strophe angeschrieben hat (siehe Tafelbild 4). Er flötet den Anfang vor (D = 6):

$$\text{L: } \overline{6} | \overline{6 \cdot 3} \quad \overline{223} | \overline{113} \quad \overline{2 \cdot \cdot} |$$

Einige Kinder summen schon mit. Der Lehrer singt leise vor:

$$\begin{array}{l} \overline{6} | \overline{6 \cdot 3} \quad \overline{223} | \overline{1 \cdot 3} \quad \overline{2 \cdot \cdot} | \\ \text{L: Oh} \quad \text{sneeuwpop} \quad \text{zie ik bij} \quad \text{jou een traan?} \end{array}$$

Dann wartet er, bis es wieder ruhig ist und singt:

$$\begin{array}{l} \overline{6} \mid \overline{6 \cdot 3} \overline{2 \cdot \cdot} \mid \overline{6 \cdot \cdot} \overline{6 \cdot} \\ \text{L: Op} \quad \text{een op twee} \quad \text{sing maar} \longrightarrow \\ \overline{6} \mid \overline{6 \cdot 3} \overline{2 \ 2 \ 3} \mid \overline{1 \cdot 3} \overline{2 \cdot \cdot} \mid \\ \text{SS: Oh} \quad \text{sneeuwpop} \quad \text{zie ik bij} \quad \text{jou een traan?} \end{array}$$

Der Lehrer bricht ab, es ist ihm zu tief. Er flötet E (= 6) und stimmt erneut an:

$$\begin{array}{l} \overline{6} \mid \overline{6 \cdot 3} \overline{2 \ 2 \ 3} \mid \overline{1 \cdot 6} \overline{6 \cdot \cdot} \mid \overline{6 \cdot} \\ \text{L: Oh} \quad \text{sneeuwpop} \quad \text{zie ik bij} \quad \text{jou, en sing maar} \longrightarrow \end{array}$$

Die Kinder singen alle drei Strophen fehlerfrei.

10, 11 Improvisation

In der Folgezeit improvisieren Lehrer und Schüler abwechselnd. Der Lehrer zeigt einfach, während er singt, auf ein Kind, und dieses spinnt die Melodie, meist ohne rhythmische Verzögerung, weiter. Der Lehrer leitet diesen Teil der Stunde ungefähr folgendermaßen ein:

L: Ich singe ein Liedchen, und ihr macht die Antwort!

Dann beginnt er sofort zu singen (E = 6):

$$\begin{array}{l} \overline{6} \overline{6 \ 7} \mid \overline{1 \ 1 \ 2} \mid \overline{3 \ 4} \mid 3 \cdot \\ \text{L: la la ti do do re mi fa mi} \longrightarrow \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \overline{3 \ 2} \mid \overline{1 \cdot 7} \mid \overline{6 \ 6} \sharp \mid 6 \cdot \mid \\ \text{S}_1: \text{mi re do ti la la se la} \longrightarrow \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \overline{6 \ 3} \mid 3 \cdot \mid \overline{6 \ 5 \ 4} \mid 3 \cdot \mid \\ \text{L: la mi mi la so fa mi} \longrightarrow \end{array}$$

(Der Lehrer zieht das Tempo an.)

$$\begin{array}{l} \overline{3 \ \cancel{3}} \mid \overline{3 \ 3} \mid \overline{6 \ 6} \mid \cancel{\sharp} \ \cancel{\sharp} \mid 6 \cdot \mid \\ \text{S}_2: \text{mi re mi mi la la se se la} \longrightarrow \end{array}$$

$\begin{array}{|c|c|c|c|} \hline 6 & 3 & 4 \cdot & 2 & 4 & 3 \cdot \\ \hline \end{array}$
 L: la mi fa re fa mi →

$\begin{array}{|c|c|} \hline 3 & 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{|c|c|c|} \hline 3 & 4 & 3 \cdot \\ \hline \end{array}$
 S₃: mi re (stockt) mi fa mi

S₃ hat eine belegte Stimme. L fordert ihn auf, nochmal zu singen:

$\begin{array}{|c|c|} \hline 3 \cdot & 3 \cdot \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline 3 & 2 & 1 & 7 & 6 & \cancel{6} & 6 \cdot \\ \hline \end{array}$
 L: sing maar → S₃: mi re do ti la se la →

$\begin{array}{|c|c|c|c|} \hline 6 \cdot & 3 \cdot & 2 \cdot & 6 \cdot \\ \hline \end{array}$
 L: la mi re la →

$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline 6 \cdot & \cancel{6} \cdot & 6 \cdot & 3 \cdot & 1 \cdot & 6 \cdot & \cancel{6} \cdot & 6 \cdot \\ \hline \end{array}$
 S₄: la se la mi do la se la →

$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline 6 & 7 & 1 & 2 & 3 & 3 & 6 & 5 & 4 & 3 \cdot \\ \hline \end{array}$
 L: la ti do re mi mi la so fa mi →

$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline 3 & 4 & 5 & 6 & 5 & 4 & 3 & 2 & 1 \cdot & 7 \cdot & 6 \cdot \\ \hline \end{array}$
 S₅: mi fa so la so fa mi re do ti la

$\begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline 6 & 1 & 3 & 3 & 6 & 5 & 4 & 3 \cdot \\ \hline \end{array}$
 L: Gut so! la do mi mi la so fa mi →

$\begin{array}{|c|c|c|c|} \hline 3 & 2 & 3 & 3 & 2 \\ \hline \end{array}$
 S₆: mi re mi mi re

S₆ bricht ab. Er hat eine belegte, angestrengt klingende Stimme. Einige SS lachen leise. Der Lehrer läßt ihn nochmal singen:

$\begin{array}{|c|c|c|c|} \hline 3 & \text{---} & 6 & 5 & 4 & 3 \cdot \\ \hline \end{array}$
 L: mi --- la so fa mi →

$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|c|} \hline 3 & 2 & 1 & 7 & 6 & \cancel{6} & 6 & 6 & 6 & \cancel{6} & 6 \cdot \\ \hline \end{array}$
 S₆: mi re do ti la se la la la se la

L: Gut!

$| \underset{\cdot}{6} \ 1 \ | \ 3 \ 3 \ | \ 2 \ 4 \ | \ 3 \cdot \ |$
L: la do mi mi re fa mi →

S₇: (Große Pause, dann ein zaghaftes): mi³⁻

L: Versuchs mal auf nu!

$| 3 \ 2 \ | \quad \quad \quad | \cancel{3}$
S₇: nu nu (Pause) nu

Der Lehrer lacht. (Was er zu dem Schüler sagt, ist nicht zu verstehen. Es wird vom starken Husten einiger Kinder in der Nähe des Mikrophons überdeckt.)

$| \underset{\cdot}{6} \ 1 \ | \ 3 \ 3 \ | \ 6 \ \overline{54} \ | \ 3 \cdot \ |$
L: nu nu nu ... →

$| 4 \ 3 \ | \ 2 \ 1 \ | \ 7 \ 6 \ | \ 1 \ 3 \ | \ 6 \cdot \ |$
S₈: nu nu nu ...

$| \underset{\cdot}{6} \ 3 \ | \ 3 \cdot \ | \ 6 \ 3 \ | \ 3 \cdot \ |$
L: Das war aber mutig! nu nu nu ... →

$| 3 \ 2 \ | \ 1 \ 2 \ | \ 3 \ 2 \ | \ 1 \ 7 \ | \ 6 \ \cancel{3} \ | \ 6 \cdot \ |$
S₉: nu nu nu ... →

$| \underset{\cdot}{6} \ 3 \ | \ 2 \ 2 \ | \ 4 \ 4 \ | \ 3 \cdot \ |$
L: la mi re re fa fa mi →

$| 3 \ 4 \ | \ 5 \ 6 \ | \ 5 \ 4 \ | \ 3 \cdot \ |$
S₁₀: mi fa so la so fa mi →

$| 3 \ \underset{\cdot}{6} \ | \ 6 \ \cancel{3} \ | \ 6 \ 3 \ | \ 3 \cdot \ |$
L: mi la la se la mi mi →

$| 3 \ 2 \ | \ 1 \ 2 \ | \ 3 \ \underset{\cdot}{6} \ | \ \cancel{3} \ \underset{\cdot}{6} \ (\cdot) \ |$
S₁₁: mi re do re mi la se la →

$| \overline{\underset{\cdot}{6} \ 7} \ \overline{1 \ 2} \ | \ 3 \ 3 \ | \ 2 \ 4 \ | \ 3 \cdot \ |$
L: la ti do re mi mi re fa mi →

$| 3 \ 2 \ | \ 1 \ 7 \ | \ \underset{\cdot}{6} \ \cancel{3} \ | \ \underset{\cdot}{6} \ 7 \ | \ 1 \ 2 \ | \ 3 \cdot \ |$
S₁₂: mi re do ti la se la ti do re mi →

$| 3 \cdot | 2 \cdot | 4 \cdot | 3 \cdot |$
 L: mi re fa mi →

$| 3 \ 2 | 1 \ 7 | 6 \ \cancel{5} | 6 \cdot |$
 S₁₃: mi re do ti la se la →

$| 6 \ 1 | 3 \ 3 | 6 \ \cancel{5} | 6 \cdot |$
 L: la do mi mi la se la →

~~6~~ 6
 S₁₄: mi L: la

$| 6 \ \cancel{5} | 6 \ 3 | 3 \ \overline{2 \ 3} | 4 \ 2 | 5 \ \overline{3 \ 4} | \overline{2 \ 1}$
 S₁₄: la se la mi mi re mi fa re so mi fa re ti

$1(\cdot) |$
 do →

Einige Kinder gehen ihrem Erstaunen Ausdruck ("Oh!"). S₁₄ moduliert hier nach Dur! Der Lehrer macht ohne Pause weiter.

$| 1 \ 3 | 2 \ 2 | 6 \ \cancel{5} | 6 \cdot |$
 L: do mi re re la se la →

$| 6 \ \cancel{5} | 6 \ 3 | 3 \ 2 | 1 \ 7 | 6 \cdot | \cancel{5} \cdot | 6 \cdot ||$
 S₁₅: la se la mi mi re do ti la se la

Der Lehrer bricht hiermit ab. Er ist sehr zufrieden.

9, 14 Lied

Der Lehrer fragt die Kinder nun, in welcher Sprache sie jetzt singen wollen. Die Kinder wissen sofort was gemeint ist (vgl. Lied 2). Sie rufen durcheinander: "duits!" Der Lehrer flötet: D, D, A und singt (D = 6):

| 6̣ 6̣ 3. | 6̣ 7̣ 1 2 3. |

L: Komm und sing, komm und sing mit uns,

| 6̣ 6̣ 6̣ 6̣ 6̣ |

een twee en sing maar →

Die Kinder singen mit Begeisterung den Kanon (auswendig) einmal durch. Dann gibt der Lehrer die Einsätze für die drei Stimmen. Er dirigiert dazu und schnippt ab und zu den Takt mit den Fingern. Er läßt die Kinder vier Durchgänge singen, dann schlägt er ab. Zu mir gewandt sagt er:

9, 15

L: Das war' s für heute.

Anmerkungen zur Analyse

Der Lehrer hält sich nicht streng an das dritte Ward-Buch. Er benutzt die amerikanische Originalausgabe als Leitfaden, muß aber die niederländischen Lieder selbst aussuchen. Die Behandlung mehrstimmiger Stücke ist im dritten Ward-Buch nicht ausdrücklich vorgesehen (obwohl sich vereinzelt Kanons unter den Übungs-Liedern befinden).

Zum Einsingen verwendet der Lehrer neben den üblichen kurzen Stimm-Übungen einen Kanon.

Im ersten Teil der Intonationsübungen 8, 50 f scheint der Lehrer eine Lied-Melodie zu verwenden. Er vermischt hier Intonationsübungen und Diktate, da er den Kindern zuerst eine Tongruppe zeigt und sie danach singen läßt; d.h., die Kinder üben, ganze Melodieteile schnell zu erfassen (5 - 9 Töne).

Die beiden ausgedehnten Improvisationsabschnitte 8,53 - 8,57 und 9,11 - 9,14 zeigen deutlich, mit welcher Sicherheit die Kinder mit dem Tonmaterial der harmonischen Moll-Skala umgehen. Das Besondere der hier gezeigten Leistung besteht meiner Meinung nach darin, daß die Kinder auf Tonsilben improvisieren, d.h., daß sie sich dessen bewußt sind, was sie singen und nicht nur "passende Töne dazu machen". Beachtenswert ist auch das Tempo mit dem dies geschieht: Beim zweiten Improvisationsabschnitt singen 15 Schüler (und 15 mal der Lehrer!) in nur drei Minuten. Die Kinder können nicht lange überlegen, sie improvisieren tatsächlich aus dem Stegreif, vor allem, da keines weiß, ob und wann es drankommt.

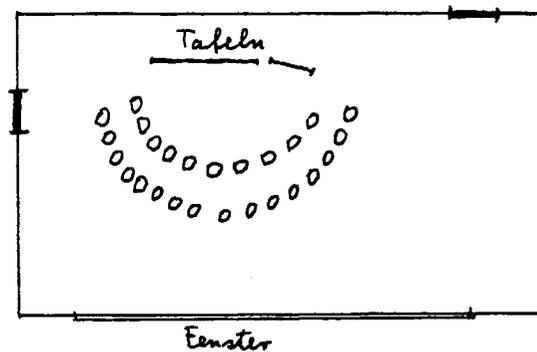
Auch bei dieser Stunde stellt man fest, daß die einzelnen Elemente (9 an der Zahl) länger werden, dem gesteigerten Leistungsvermögen der Kinder entsprechend.

3.3.6 Musikkurs der sechsten Klassen

Do 26.1.84

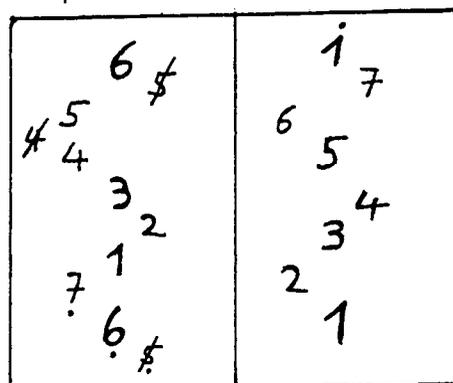
Der Musikkurs setzt sich aus 26 Schülern beider sechster Klassen zusammen. Er findet zweimal wöchentlich in der Aula statt und wird von Herrn F. Boudewijns, dem Schulleiter, geleitet. Da es das dritte Buch der Neuedition der Ward-Methode noch nicht in niederländischer Sprache gibt, verwendet Herr Boudewijns die englische Originalausgabe für die Übungen. Die Lieder wählt er selbst aus den gebräuchlichen Liederbüchern aus.

Klassenbild:



Tafelbild:

Tafelbild 1



L. v. Beethoven

Signor Ab-ba-te io so-no io so-no io so-no am-ma-
la-to San-to Pa-dre vie-ni-e da-te mi la be-ne
di-zi-o-ne, la be-ne-di-zi-o-ne Hol Sie der Teu-fel
wenn Sie nicht Kom-men Hol Sie der Teufel wenn Sie nicht Kom-men Hol Sie der Teu-fel

Tafelbild 2

1.
De Klo-ken van Haarlem, die klinken zoet van toon, van tinge linge ling van
tinge linge ling van tinge linge ling zo schoon. Soms klinkt door hün feest-lijk Koor'n
2.
zwaar-der galm plecht-sta-tig door. Bim-bam Bim-bam Bim-bam in't oor. En
3.
o-ver de vel-den sterft d'e-cho van't ge-luid langzaam langzaam langzaam uit.

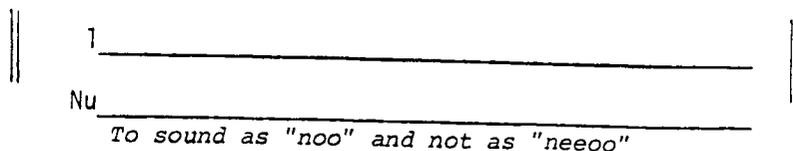
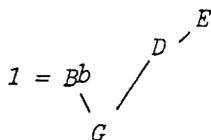
Tafelbild 3

Vocal Training

Review of vowels studied in Book Two

Good procedure especially in the early grades: begin each class with long tone vocalises as shown for each chapter.

Long Tones

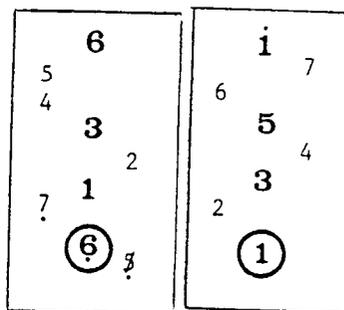


Ward III (1982), Kap. 1, S. 1

Intonation

Ward III (1982), Kap. 8, S. 67
(vgl. Tafelbild, erweitert um 4 und 5)

Authentic Range
1 = E



Intonation Diagram 9

Songs

Gute Nacht

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Bo - na nox, bist a rech-ter Ochs; bo-na not-te, lie-be Lot-te, bonne
nuit, pfui, pfui, good night, good night, heut muß ma no weit; gu-te Nacht, gu-te
Nacht, 's wird höchste Zeit, gu-te Nacht! Schlaf fei g'sund und bleib recht kugel-rund!

Sjaloom Lied 1

1. 2. 3.

Sja-loom chav-e-rim, Sja-loom chaverim, sja-loom, sja-loom! Le-hi-tra-oth, le
 ri-ede vrienden,
 hi-tra-oth, sja-loom, sja-loom
 dat weenstiens!

Himmah Mah Tov Lied 2

1. Fine

Hin-ne-mah tov-ee-mah na-iem sje-wet a chiem gam ja-chad

2.

Hin-nah mah-tov sje-wet a chiem gam ja-chad

D.C. al Fine

Hin-nah mah-tov. sje-wet a chiem gam ja-chad

Vie hoe goed en aangenaam het is als broeders samen te wonen

Jeluda leolam teshev Lied 3

1.

Je-hu-da le-o-lam te-shev, Je-hu-da le-o-lam

2.

te-shev, Wi Je-nu-sja-la-jim le-dor-wa-

dor wi Je-nu-sja-la-jim le-dor wa-dor

Vorbemerkungen

Der Lehrer richtet sich in diesem Musikkurs nicht mehr nach dem Ward-Buch. Er legt den Schwerpunkt mehr auf Chorarbeit, d.h. auf die Einstudierung eines gewissen Repertoires. Dementsprechend übernimmt dieser Kurs auch hin und wieder die Aufgaben eines Schulchores und tritt bei verschiedenen Gelegenheiten an die Öffentlichkeit. Es geht also hier mehr darum, die in den vergangenen Jahren erlangten Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, als neue hinzuzuerwerben.

Der Lehrer verwendet die im Buch angegebenen Atemübungen in abgewandelter Form. (Vgl. Materialien und Kopien der Lehreranweisungen für Atemübungen im Anhang.)

10, 30 Die Schüler und der Lehrer kommen in die Aula. Man hat es nicht eilig und unterhält sich noch. Nach und nach werden die Plätze eingenommen. Der Lehrer benutzt zum Intonieren eine C-Flöte. Der Unterricht be-
10, 36 ginnt. Die Schüler stehen auf.

Stimmbildung

Der Lehrer flötet A (= 1), dann singt er vor:

1 _____ ; SS: nu _____
 L: nu _____

Es folgen Atemübungen:

Einatmen u. halten *Luft leise auf "f" ausweichen lassen* *den Rest ausatmen*

Die Schüler führen die Übung aus, der Lehrer zählt dabei Viertel (zwei Durchläufe). Darauf flötet der Lehrer ein F (= 1) und singt:

1 1
 L: En in

Die Schüler atmen langsam ein, während der Lehrer bis 8 zählt (M.M.= 66). Dann:

1 1 1 _____
 L: En sing; SS: nu _____

Der Lehrer zählt, während die Kinder singen, bis 12. Bei "zwölf" atmen sie die Restluft aus. Der Lehrer flötet jetzt A (= 1) und singt dann vor:

| 1 2 3 4 | 5 4 3 2 | 1 5 | 1. || 1 1 |
 L: nu nu nu ... sing maar →

SS: (Singen die Übung nach.)

L: $\overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \cdot \parallel 1\ 1 \mid$
 L: na nu na nu ... sing maar \longrightarrow

SS: (Singen die Übung nach)

Der Lehrer weist jetzt auf die korrekte Mundstellung bei na und nu hin und macht vor, wie es richtig ist (lockerer Kiefer, viel Bewegung). Dann singt er:

$\overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid 1\ 1 \mid$
 L: na nu na nu, sing maar \longrightarrow

Die Schüler singen (wie oben). Dann gibt der Lehrer eine Anweisung, und die Schüler singen die Übung wie folgt:

$\overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid \overline{1\ 2\ 3\ 4} \mid \overline{5\ 4\ 3\ 2} \mid 1\ 5 \mid 1 \cdot \parallel$
 SS: na nu na nu ...

Der Lehrer dirigiert bei allen Übungen mit sparsamen Bewegungen der rechten Hand. Die Schüler setzen sich.

10, 39 Improvisation/Melodie

Der Lehrer spielt auf der Flöte den Anfang einer Melodie vor. (Thema des 3. Satzes der Symphonie Nr. 1, D-Dur von Gustav Mahler) (G= 6)

L: $\dot{6}\ \dot{7}\ \overline{1\ \dot{7}}\ \dot{6} \mid 1\ 2\ \overline{3\ \cdot\ 4}\ \overline{3\ 2} \mid 1\ \dot{7}\ \dot{6}\ \cdot \parallel$

$\dot{6}\ \dot{7}\ \overline{1\ \dot{7}}\ \dot{6} \mid$
 (sehr leise:) nu nu nu nu nu, nicht zu schnell!

$\dot{6}\ \dot{6}\ \dot{6}\ \dot{6} \mid$
 één twee nu nu \longrightarrow

$\dot{6}\ \dot{7}\ \overline{1\ \dot{7}}\ \dot{6} \mid \dot{6}\ \dot{7}\ \overline{1\ \dot{7}}\ \dot{6} \mid 1\ 2\ 3\ \cdot \mid 1\ 2\ 3\ \cdot \parallel$
 SS: nu nu nu

$\overline{3\ \cdot\ 4}\ \overline{3\ 2}\ \overline{1\ \dot{7}}\ \dot{6} \mid \overline{3\ \cdot\ 4}\ \overline{3\ 2}\ \overline{1\ \dot{7}}\ \dot{6} \mid \dot{6}\ \dot{3}\ \dot{6}\ \cdot \mid \dot{6}\ \dot{3}\ \dot{6}\ \cdot \parallel$
 nu nu ...

Die Schüler singen auswendig und absolut sauber und homogen! (M.M. ~66) Der Lehrer bestimmt jetzt einen Schüler, der eine zweite Stimme zu der Melodie improvisieren soll. Der Schüler steht dazu auf. Der Lehrer gibt den Einsatz:

| 6̣ 6̣ 6̣ 6̣ |

L: Een twee sing maar →

Die Schüler singen wieder die Melodie auf nu, der Schüler improvisiert mit klarer, sicherer Stimme folgende Melodie dazu:

S₁: | 6̣ 6̣[♯] 6̣ 7̣ | 6̣ 6̣[♯] 6̣ 7̣ | 1 2 3 6̣ | 6̣ 6̣[♯] 6̣ . |

| 6̣ 7̣ 6̣ 6̣ | 6̣ 7̣ 6̣ 6̣ | 6̣ 3̣ 4̣ 3̣ | 6̣ 3̣ 6̣ . ||

Der Lehrer sucht jetzt einen anderen Schüler aus. Dieser kommt nach vorne an die Tafel. Der Lehrer teilt den Kurs in zwei gleichstarke Gruppen ein. Die Melodie soll jetzt als Kanon gesungen werden, mit zusätzlich improvisierten dritten Stimme. Der Lehrer flötet den Anfang noch einmal vor und gibt dann sehr leise den Einsatz (G' = 6̣).

| 6̣ 7̣ 7̣ 6̣ | 6̣ 7̣ | 6̣ 6̣ 6̣ 6̣ |

L: flötet ————— , nu nu, een twee sing maar →

Gr₁: | 6̣ 7̣ 7̣ 6̣ | 6̣ 7̣ 7̣ 6̣ | 1 2 3 . |

Gr₂: | | | |

S₂: | 6̣ 6̣[♯] 6̣ 7̣ | 6̣ 7̣ 1 . |

Der Lehrer bricht ab, da die zweite Stimme nicht eingesetzt hat. Die Kinder weisen ihn darauf hin, daß er ihnen keinen Einsatz gegeben hat. Der Lehrer stimmt erneut an, er dirigiert mit sparsamen Bewegungen:

| 6̣ 6̣ 6̣ 6̣ 6̣ |

L: Een twee en sing maar →

The musical score consists of three staves. The top two staves, labeled 'Sr.1' and 'Sr.2', show a canon where the second voice enters after the first. The bottom staff, labeled 'S2', shows an improvised accompaniment with some notes marked with 'X' to indicate they are not to be played. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Bei den durchkreuzten Takten singt der Solist (S_2) entweder zu leise, oder er singt parallel zu einer der beiden anderen Stimmen. Seine Stimme ist auf der Bandaufnahme jedenfalls nicht mehr zu verfolgen.

10, 427 Lied (Repertoire)

Jetzt soll der Kanon "Bona nox" (von W.A. Mozart) gesungen werden. Er wurde in den vergangenen zwei Wochen einstudiert und steht jetzt nicht mehr an der Tafel. Die Kinder singen ihn also auswendig. Der Lehrer flötet A (= 1) und singt vor:

1. 3. 6. | 1 1 1 1 1 |
L: Bona nox, een twee en sing maar →

Die Klasse singt das Lied einmal durch. Die eine Hälfte (Gr_1) schließt sofort einen zweiten Durchgang an. Der Lehrer gibt der zweiten Gruppe den Einsatz bei "notte". Dann wird das Ganze als Kanon gesungen bis der Lehrer abwinkt. (Gr_1 bei "pfui, pfui"). Der Lehrer richtet an mich die Frage, ob es besser sei als in der letzten Woche. Ich bejahe, die Schüler widersprechen dem.

10, 447 Neues Lied

Der Lehrer wendet sich jetzt der Tafel zu (Tafelbild 3). Er erklärt mir, daß der dort notierte Kanon ganz neu sei und die Kinder ihn noch nie gesehen hätten. Zur besseren Übersicht hat er die drei Teile farbig notiert: Teil 1 mit weißer Kreide, Teil 2 mit gelber Kreide und Teil 3 mit roter Kreide. Er erklärt den Kindern kurz etwas zum Aufbau des Stückes. Er beginnt mit der Erarbeitung des dritten Teils (rotes Stück). Er weist auf die erste Note und fragt, was für ein Ton das sei. Die Antwort "so" kommt sofort. Dann flötet der Lehrer D (= 5) und singt (M.M. = 84)

5 5 ——— 5 | 5 5 5
L: so so ——— , en sing u maar →

5	5 · 5 5	5 · 4 3	5	5	5	5	5	5 · · ·
SS:	so so so so	so fa mi so	so	so	so	so	so	so
L :							5	5
							so	so

een, twee, drie, vier

6 · 5	6 · 5	6 · 5	1 · ·	
SS:	la so la so	la so	do	
L :				een, twee, drie

Die Schüler singen sehr sauber und sicher. Der Lehrer gibt an drei Stellen kleine Hilfen (wie oben eingetragen). Dann läßt er die zweite Reihe aufstehen, damit die Schüler besser sehen können und gibt den Einsatz zu einem zweiten Durchgang (wie oben). Er singt nicht mehr mit, aber zählt noch die langen Noten. Auch dieser Durchgang ist fehlerfrei. Der Lehrer ist zufrieden und lobt die Kinder. Er kontrolliert den Schlußton, indem er G flötet (stimmt genau). Dann geht er über zum ersten Teil des Kanons (weißes Stück). Er singt:

1	1 · 5	1	1	1	1	
L:	do	do so,	en	sing	u maar	→

1	1 · 5 3	2 · 1 2	3 4 5 4 3	2 · ·	
SS:	do do so mi	re do re	mi fa so fa mi	re	
L :					een, twee, drie

5	4 3	2 1	2 5	4 3	2 1	2 5	4 3	2 1
SS:	so	fa mi re	do re so	fa mi re	do re so	fa mi re	do	do
L :	□	□		□	□	□	□	□

2 3 4	3/2 · ·
SS:	re mi fa mi/re
L :	□ een, twee, drie

Der Lehrer gibt rhythmische Hilfen. An drei Stellen klopft er den Rhythmus auf der Flöte mit und zählt bei den langen Notenwerten (wie oben eingetragen). Die Schüler singen sauber und sicher, bis auf den

letzten Ton, der uneinheitlich ist. Der Lehrer verbessert sofort, indem er auf die Stelle deutet und vorsingt:

$$2 \quad \overline{3 \quad 4} \quad | \quad 3 \cdot \cdot \quad ||$$

L: Ja, dat is: re mi fa mi

Dann läßt er die ganze Achtelstelle nochmal singen (ab T.5 mit Auftakt). Er zeigt, wo die Kinder anfangen sollen und singt:

$$5 \quad | \quad \overline{4 \quad 3} \quad \overline{2 \quad 1} \quad 2 \quad \quad 5 \quad 5$$

L: so fa mi re do re sing maar →

Die Schüler singen den ganzen Abschnitt. Am Schluß sind einige Stimmen rhythmisch unsicher ($2 \overline{34} / 3 \cdot \cdot$). Der Lehrer singt das entsprechende Stück nochmal vor:

$$5 \quad | \quad \overline{4 \quad 3} \quad \overline{2 \quad 1} \quad 2 \quad \overline{3 \quad 4} \quad | \quad 3 \quad \quad 5 \quad 5$$

L: so fa mi re do re mi fa mi sing maar →

(Die Schüler singen nach.)

$$5 \quad | \quad \overline{4 \quad 3} \quad \overline{2 \quad 1} \quad 2 \quad \overline{3 \quad 4} \quad | \quad 3 \cdot \cdot$$

SS: so fa mi re do re mi fa mi

Einige halten das re nicht lange genug aus, dadurch entsteht rhythmische Unsicherheit. Der Lehrer fragt jetzt, wie oft diese Figur vorkommt. (Antwort: dreimal). Dann läßt er den ganzen "weißen" Abschnitt wiederholen:

$$1 \quad | \quad 1 \cdot \underset{\cdot}{5} \quad 1 \quad | \quad 1 \quad 1 \quad 1$$

L: do do so, en sing u maar →

Die Schüler singen jetzt fehlerfrei.

10, 48 Nun teilt der Lehrer den Kurs in zwei Gruppen ein. Gr₁ soll den weißen Teil singen, Gr₂ den roten. Er gibt die Töne an:

$$1 \quad | \quad 1 \cdot \underset{\cdot}{5}$$

L: do do so, und ihr singt: $5 \quad | \quad 5 \cdot 5 \quad 5 \quad | \quad \overline{5 \cdot 4} \quad 3$
so so so so so fa mi

1 — 5 — 1 | 1 1 1
 L: do — so — en sing u maar →

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{Gr}_1: 1 | 1 \cdot \dot{5} 3 | 2 \cdot 1 2 | \overline{3 4 5 4 3} | 2 \cdot \cdot \dot{5} | \overline{4 3 2} \sim \\ \text{Gr}_2: 5 | 5 \cdot 5 5 | 5 \cdot \overline{4} 3 \dot{5} | \dot{5} \ \dot{5} \ \dot{5} \ \dot{5} | \dot{5} \cdot \cdot \cdot | \dot{6} \cdot \dot{5} \cdot \\ \text{L:} \end{array} \right.$$
 (zählt)

(Die Schüler singen auf Tonsilben. Ich habe sie hier aus Platzgründen weggelassen.)

Gr₁ bricht im 5. Takt wegen rhythmischer Unsicherheiten ab. Beide Stimmen waren nicht ganz synchron. Der Lehrer gibt einen neuen Einsatz, muß aber sofort wieder abbrechen, da beide Stimmen rhythmisch unsicher sind. Er singt noch einmal vor:

1 | 1 · 5̇ 3 | 2 · 1 — 5 —
 L: Bam bam bam mi re do — so —

Er dirigiert den Einsatz jetzt. Gr₂ singt laut und sicher. Die Gruppe scheint ihre Stimme jetzt im Griff zu haben. Gr₁ hat gleich im zweiten Takt einen rhythmischen Fehler (| 2 · 1 2 3 4 | 5 ~ sind dadurch eine Viertel vor). Sie singen noch einen Takt weiter und hören dann auf. Der Lehrer erklärt den Fehler, dann gibt er erneut den Einsatz. Gr₂ singt sicher und kräftig bis zum Ende. Bei Gr₁ gibt es an anderer Stelle rhythmische Probleme. Sie singen bis Takt 4 richtig, dann folgendermaßen:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{Gr}_1: | 2 \cdot \cdot 5 | \overline{5 4} | \overline{3 2 1 2} \cdot \overline{5 4} | \overline{3 2 1 2} \cdot \overline{5 4} | (3) \overline{2 1 2} \\ \text{L:} \quad \quad \quad | \overline{4 3 2 1 2} 5 | \overline{4 3 2 1 2} 5 | \overline{4 3 2 1 2} \overline{3 4} | 3 \cdot \cdot || \\ \quad \quad \quad | \overline{3 2 1 2} | \overline{4 3 2 1 2} \end{array} \right.$$

Einige Schüler aus Gr₁ singen hier eine rhythmisch verschobene Version, so daß bei den Wiederholungen des Motives der Lehrer mitsingt, damit das Ganze nicht auseinanderfällt. Der Lehrer übt jetzt nicht weiter an dieser Stelle, sondern geht zum mittleren Teil des Kanons über (gelber Teil). Er gibt den Einsatz:

10, 507

3 3 3 — | 3 3 3
 L: mi mi mi, en sing maar →

Die Schüler singen fehlerfrei. Der Lehrer dirigiert. Zur Unterstützung zählt er bei den punktierten Noten:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{SS: } \underline{\sim} | 1 \cdot \cdot \cdot \underline{\cdot} | 1 \cdot \cdot \cdot \underline{\cdot} | 1 \cdot \underline{\cdot} \underline{\cdot} | 1 \dots \parallel \\ \text{L: } \quad \quad \text{twee, drie} \quad \quad \text{twee, drie, een, twee} \end{array} \right.$$

Sonst gibt er keine Hilfen. Zur Sicherheit läßt er die letzten beiden Takte ($1 \cdot \underline{\cdot} \underline{\cdot} | 1 \dots$) nochmal singen, dann das ganze Stück noch einmal. Er gibt rhythmische Hilfen, indem er die zu singenden Achtel auf der Flöte mitklopft und die punktierten Halben mitzählt. Die Kinder singen ohne Unterbrechung weiter (das rote Stück; der Lehrer dirigiert). Auch hier zählt er die langen Notenwerte mit (wie oben). Die Schüler springen ohne Unterbrechung zum Anfang des Kanons. Hier erst gibt es in Takt 4 den schon bekannten Fehler ($2 \dots \underline{5} \underline{4} | \sim$). Es sind jetzt nur noch wenige Stimmen, die falsch sind, und sie bringen die anderen auch nicht aus dem Konzept. Trotzdem bricht der Lehrer ab. Er erklärt, daß die erste Note jeweils lang ist und singt die Stelle zweimal richtig vor. Zur Demonstration singt er auch einmal falsch vor. Dann läßt er die entsprechende Stelle (T. 5 mit Auftakt bis Fermate) noch einmal singen. Sie ist jetzt fehlerfrei. (Die Kinder sind bis jetzt um fast einen halben Ton gestiegen!) Bis hierher wurde der ganze Kanon auf Tonsilben gesungen. Nun sollen die Kinder auf nu singen. Der Lehrer gibt ungefähr folgende Anweisung:

$$\begin{array}{l} \quad \quad \quad 1 | 1 \cdot \underline{5} \quad \quad \quad 1 | 1 \cdot \underline{5} \\ \text{L: } \text{denkt: } \text{do } \text{do } \text{so, und singt: } \text{nu } \text{nu } \text{nu,} \\ \quad \quad \quad \text{denkt die Noten, singt das } \underline{\text{nu}}! \\ \\ \quad \quad \quad 1 | 1 \cdot \underline{5} \quad 1 | 1 \quad 1 \quad 1 \\ \quad \quad \quad \text{nu } \text{nu } \text{nu, en } \text{sing } \text{u } \text{maar} \rightarrow \end{array}$$

Die Kinder singen den ganzen Kanon auf nu durch. Es sind jetzt keine rhythmischen Fehler mehr dabei. Zwei oder drei falsche Töne, vor allem bei Sprüngen, sind noch zu hören. Der Lehrer zählt die langen Noten halblaut mit, er dirigiert mit sparsamen, kleinen Bewegungen. Danach liest der Lehrer den Text einmal vor. Sehr ausdrucksvoll und weitgehend im Rhythmus der Melodie. Die Schüler lesen mit, manche

halblaut, alle sind konzentriert. Dann gibt der Lehrer ohne Pause den Einsatz (1 entspricht inzwischen fast A):

10, 557

1 | 1. 5 3 | 2. (1) 1 1
L: De klokken van Haarlem, sing maar →

Die Kinder singen sicher und mit kräftigen Stimmen. Im zweiten Teil haben sie noch Textprobleme, werden unsicher und hören auf. Daraufhin liest der Lehrer den Text des zweiten Teils nochmal vor. Dann:

3 3 3 3 3 3
L: Soms klinkt, mi mi, sing maar →

Die Schüler singen jetzt richtig, aber etwas langsam, da der Text doch noch Schwierigkeiten macht (sie lesen ihn von der Tafel!). Beim ersten "Bim" unterbricht der Lehrer nochmal und weist auf die richtige Aussprache hin (ungefähr):

3— 3—
L: Eine Glocke macht nicht biiiim, sondern bimmm

Dann gibt der Lehrer den Einsatz, und die Kinder singen ab "Bim - bam". Sie steigen dabei weiter. Das letzte do des gelben Teils ist ein B! Der Sprung zum so (1. Ton des roten Teils) mißlingt. Die Stimmen klingen angestrengt. Viele hören auf zu singen. Der Lehrer bricht ab und gibt einen neuen Einsatz. Er kontrolliert die Tonhöhe nicht. Man merkt, daß er selbst Schwierigkeiten mit der Höhe hat.

5 5
L: sing maar →

Die Schüler singen weiter (der Ton pendelt sich ein und ist dann auch sauber). Es gibt Schwierigkeiten beim Sprung 3-5 ("velden sterft"). Einige Schüler singen plötzlich zu langsam (Textprobleme?), andere gleiten unsicher die Sexte abwärts. Der Lehrer bricht ab. Der spricht zuerst den Rhythmus vor und gibt dann den Einsatz:

1 | 1 | 1 5 | 5 5 5 5
L: Bam bam bam, sterft d' echo, sing maar →

Die Schüler singen bis zum Ende. (Der Schlußton ist ein sauberes B.) Die Schüler (der zweiten Reihe) setzen sich wieder. Es entsteht ein allgemeines Gemurmel.

IO, 577 Lied (Repertoire)

Der Lehrer klappt die Drehtafel um. Dort steht der Beethoven-Kanon "Signor Abate" (Tafelbild 2). Der Lehrer flötet C, Des, C, dann überlegt er es sich anders und flötet H (= 3) (d.h. er nimmt das Stück einen halben Ton tiefer). Er singt leise den Anfang:

L: | 03 3 3 | 4 4 0 4 | 3 3 0 3 | 2 2
Signor Abate io sono io sono

Einige Schüler singen schon mit. Der Lehrer dirigiert jetzt den Einsatz, ohne zu singen, und die Schüler singen den ganzen Kanon einmal durch. Der Schluß hat ihm noch nicht gefallen, er wiederholt ihn.

6 6 6 | 6. ♯. | 6. 6 6
L: Pam pam pam pam pam pam, sing maar →

6 6 6 | 6. ♯. | 6... ||
SS: Hol sie der Teu - fel

Der Lehrer kontrolliert jetzt den Ton, indem er H flötet (stimmt noch genau), dann gibt er der einen Klassenhälfte (Gr₁) den Einsatz. Der Einsatz von Gr₂ erfolgt exakt (siehe Noten). Den ersten Fehler macht Gr₁ in Takt 14, sie singen:

Gr₁: | 6. . 12 | 3 3 ~
- ne Hol sie der

Der Lehrer bricht ab und erklärt ihnen, daß sie auf Gr₂ warten müssen. Er zeigt ihnen die Stellen an der Tafel und singt dazu zweimal vor:

| 6 12 3
L: San - hol sie

Er zeigt dabei mit der einen Hand jeweils auf die Gruppen, d.h. er gibt imaginäre Einsätze. Dann gibt er den beiden Gruppen einen richtigen Einsatz, und die Schüler singen:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{Gr}_1: \left| \begin{array}{cccc} \overline{6\cancel{6}} & \overline{67} & \overline{17} & \overline{16} \\ \text{San-to} & \text{Pa-dre} & & \end{array} \right| \begin{array}{cccc} 2 & 2 & 7 & \cdot \\ \text{vie-ni-e} & \text{---} & & \end{array} \right| \rightarrow \\ \text{Gr}_2: \left| \begin{array}{cccc} 0 & \overline{12} & 3 & 3 \\ \text{Hol sie der} & & & \end{array} \right| \begin{array}{cccc} 3 & 2 & \overline{02} & \overline{2\ 2} \\ \text{Teu-fel} & \text{wenn sie nicht} & & \end{array} \right| \rightarrow \end{array} \right.$$

I1, 007

Der Lehrer läßt bis zum Ende des Stückes singen. Es ergeben sich leichte Rhythmusverschiebungen, weil Gr₁ die Achtelpausen bei "wenn sie nicht kommen ..." etwas zu nachlässig nimmt. Der Lehrer teilt jetzt die Klasse in drei Gruppen ein (Gr₁, Gr₂, Gr₃), dazu setzt er einige Kinder um. Dann kontrolliert er wieder den Ton mit der Flöte. Er erklärt nochmal die Schwierigkeiten bei den Einsätzen. (Der erste Einsatz beginnt mit einer Pause, der zweite Teil beginnt volltaktig, der dritte Teil beginnt wieder mit einer Pause.) Dann gibt er den Einsatz:

$$\begin{array}{ccc} 3 & 3 & \text{---} \\ \text{L: Signor} & \text{---} & \end{array} \quad \begin{array}{ccc} 3 & | & 3 \\ \text{sing} & \text{ma} & \text{r} \rightarrow \end{array}$$

Die Kinder singen: zuerst Gr₁ alleine; der Einsatz von Gr₂ ist sehr gut; beim Einsatz von Gr₃ steigt Gr₁ aus (wieder bei: "Hol sie der Teufel"); die anderen Stimmen waren korrekt. Der Lehrer bricht ab und erklärt nochmal die Schwierigkeit dieses Einsatzes. Dann läßt er die Kinder von der fraglichen Stelle ab singen. Er gibt die Töne an:

$$\begin{array}{ccc} \overset{\cdot}{6} & \text{---} & 1 & \text{---} & 3 & \text{---} \\ \text{L: San} & \text{---} & , & \text{Hol} & \text{---} & , & \text{Sign} & \text{---} \end{array}$$

Er zeigt dabei jeweils auf die Gruppen. Dann dirigiert er die Einsätze, und die Kinder singen jetzt richtig:

{	Gr ₁ :	0 $\overline{12}$ 3 3	3	2	$\overline{02}$	$\overline{2}$	$\overline{2}$	2		→
		Hol sie der	Teu -	fel	wenn	sie	nicht			→
	Gr ₂ :	$\overline{6\#}$ $\overline{6\#}$ $\overline{1\#}$ $\overline{1\#}$	2	2	$\overline{7}$.			→
	San-to Pa-dre	vie -	ni -e						→	
	Gr ₃ :	0 3 3 3	4	4	0		$\overline{4}$			→
		Sig-nor Ab- ba-	to				<i>io</i>			→

Der Lehrer läßt sie bis zum Schluß des Stückes singen (Gr₁: "Teufel").
Der Lehrer ist zufrieden. Es entsteht wieder Gemurmel.

/I1, 03/ Repertoire

Der Lehrer holt einen Zettel mit drei israelischen Kanons. Die Kinder singen wieder auswendig. Der Lehrer flötet D (= 6) und singt leise an:

$\overline{3} | \overline{6}$ $\overline{6} \overline{7} 1$ $\overline{6} | 1$ $\overline{1} \overline{2} 3$ ———
 L: Sjaloom chaverim, sjaloom chaverim ———

$\overline{3} | \overline{6}$ $\overline{6} \overline{7} 1$ $\overline{3} | \overline{3} \cdot \overline{3}$
 Sjaloom chaverim, en sing maar —————→

Die Kinder singen. Der Anfangston ist hauchig und ungenau. Der Lehrer bemerkt, daß er für die Kinder zu tief angestimmt hat. Er bricht ab, intoniert neu (E = 6) und singt:

$\overline{6}$ ——— $\overline{3}$ $\overline{6}$ ——— $\overline{3} | \overline{3} \overline{3} \overline{3}$
 L: m ——— pa pa ——— en sing u maar —————→

Die Kinder singen den Kanon dreistimmig (im Taktabstand). Der Lehrer dirigiert zwei Durchgänge. (Zwei ehemalige Schüler kommen in die Aula, fragen den Lehrer nach Büchern und beschäftigen sich dann an einem Bücherregal.)

Der Lehrer stimmt den zweiten Kanon an. Er flötet D (= 6) und singt:

$$\begin{array}{c} | \overline{6 \ 6 \ 6} \quad \overline{6 \ 6 \ 6} | \overline{2..} \ \overline{1..} | \\ \text{L: Hinnemah} \quad \text{tovoemah} \quad \text{na - iem} \\ | \overline{6 \ 6 \ 6} \quad \overline{6 \ 6 \ 6} | \\ \text{een twee drie} \quad \text{sing u maar} \longrightarrow \end{array}$$

Die Kinder singen die erste Zeile. Dann bricht der Lehrer ab und läßt die ehemaligen Schüler sich dazusetzen. Sie sollen mitsingen, was allgemeine Heiterkeit auslöst. Dann gibt er erneut den Einsatz (wie oben), und die Kinder singen den Kanon zweistimmig (wie notiert, mit Wiederholungen bis "Fine"). Der Lehrer flötet jetzt ein F (= 6) und stimmt den dritten Kanon an:

$$\begin{array}{c} \overline{6} \text{---} \quad \overline{3 \ 3} \quad \overline{6} \text{---} \quad \overline{6} \text{---} \\ \text{L: m---} \quad \text{pa pa} \quad \text{pam---} \quad \text{m---} \\ \overline{3 \ 3} | \overline{6 \ 6 \ 7} \ 1 \text{---} \quad \overline{3 \ 3} | \overline{6} \ 3 \ 3 \\ \text{pa pa} \quad \text{pam pa pa pam---} \quad \text{Jehu-da} \quad \text{sing maar} \longrightarrow \end{array}$$

Die Kinder singen den Kanon zweistimmig (wie notiert) über zwei Durchgänge. Dann schlägt der Lehrer ab. Die Stunde ist zu Ende. Die Kinder stehen auf und verlassen nach und nach in Grüppchen den Raum.

Anmerkungen zur Analyse

Man könnte den ersten, auf nu gesungenen Kanon /10,39 - 10,42/ noch mit zu den Einsingübungen zählen. Bemerkenswert sind hier die improvisierten Stimmen. Die teilweise scharfen Dissonanzen, die sich beim Zusammenklang ergeben, bringen die beiden Solisten keineswegs aus dem Konzept.

Ein beeindruckendes Beispiel ihres Könnens liefern die Kinder bei der Einstudierung eines für sie ganz neuen Kanons /10,44 - 10,57/. Es ist erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit sie hier nie Gesehenes von der Tafel absingen. Der Lehrer kann gleich mit dem Üben von schwierigen Stellen beginnen. Schon nach 4 Minuten sind die Kinder in der Lage, Teile des Stückes zweistimmig zu singen. Auch der Lehrer zeigt uns hier ein Modell für eine hervorragend geplante Einstudierung. Die verschiedenfarbige Notierung des Kanons ist ein beachtenswerter Kunstgriff, um die formale Gliederung des Stückes deutlicher zu machen. Sieht man genau hin, so stellt man fest, daß der Lehrer nie vorsingt. (Das gilt im Prinzip für alle Klassen). Die Kinder erarbeiten sich das Stück quasi selbst. Der Lehrer gibt eigentlich nur Hilfestellungen. Wenn er einmal etwas vorsingt, dann sind das meist Korrekturen und die Kinder haben die entsprechende Stelle vorher schon einmal richtig gesungen.

Erst nachdem der ganze Kanon mehrfach auf Tonsilben gesungen wurde, läßt der Lehrer die Kinder auf nu singen. Damit fällt eine wichtige, suggestive Stütze weg (Vgl. die Anweisung: "denk de nooten, sing de nu!", /10, 55 ff/). Erst nachdem auch diese Hürde überwunden ist, wendet man sich dem Text zu. Ein, meiner Meinung nach, methodisch überzeugender Weg.

Den Kanon "Signor Abate" /10,57 - 11,03/ probt der Kurs jetzt in der 2. Woche (d.h. in der 3. Musikstunde), so daß der Lehrer sich heute auf das mehrstimmige Singen konzentrieren kann. Er übt heute besonders den Einsatzpunkt der dritten Stimme. Es ergeben sich dabei rhythmische Probleme für die erste Stimme beim Beginn des dritten Teils. Bemerkenswert ist, mit welcher Leichtigkeit die Kinder mitten im Stück einsetzen.

Der ganze Aufbau der Stunde (fast ausschließlich Repertoire-Studium) zeigt, daß der Lehrer diesen Kurs mehr unter dem Aspekt der Chorarbeit als unter dem des Musik-Unterrichts durchführt.

Für den staunenden Zuhörer ergab sich hier die Möglichkeit, zu erfahren, was Grundschulkinder nach sechs Jahren konsequenter methodischer Musikerziehung zu leisten in der Lage sind.

Nachwort

Die Unterrichtsprotokolle bestätigen meiner Meinung nach das, was die lange Geschichte der Ward-Methode schon vermuten läßt: Wir haben hier eine in vielen Jahren erprobte, praktikable Unterrichtsmethode vor uns. Praktikabel auch deswegen, weil man, wie hier deutlich wird, auch ohne ein Heer von hochqualifizierten Spezialisten einen soliden Musikunterricht durchführen kann. Die von "einfachen" Grundschullehrern mit der Ward-Methode erzielten Ergebnisse sollten uns im Hinblick auf unseren eigenen Musikunterricht zu denken geben.

Ein Grund für den Erfolg der Ward-Methode ist ihre auf Jahre geplante Systematik. Die Vielschichtigkeit des Stoffes zeigt, was alles an Vorarbeit geleistet werden muß, will man die Kinder tatsächlich zu einer musikalischen Selbstbestimmung führen. Fehlen (in späteren Jahren) die Grundlagen, bleiben die Kinder für die Zukunft auf einen Vermittler angewiesen, sei es der Lehrer oder seien es später technische Medien. Mit der musikalischen Selbstbestimmung ist es dann nicht weit her.

Die Kinder werden nicht gedrillt. Sie lernen spielerisch und mit großer Freude die Grundelemente unserer europäischen Musiksprache, und, was nicht weniger wichtig ist, sie lernen ihre Stimme beherrschen, ein Organ, auf dessen Funktionsfähigkeit sie ein Leben lang angewiesen sein werden. Gerade dieser Aspekt wird von der heutigen Musik-Pädagogik noch viel zu wenig berücksichtigt.

Viele interessante Aspekte der Ward-Methode sind in dieser Arbeit unberücksichtigt geblieben. Allein die melodische Ausbildung zeigt, wie tief man mit Kindern in die Unendlichkeit der Musik eindringen kann. Das beschränkt erscheinende Material unserer diatonischen Tonleiter mit ihren sieben verschiedenen Tönen wird auf vielfältigste Weise angegangen. Die Kinder lernen nicht nur Dur und Moll kennen, schon hier wird zwischen authentisch und plagal unterschieden, sondern sie lernen im Laufe der Zeit alle als Kirchentöne bekannte Modi kennen und die ihnen eigenen Klangwelten verstehen.

Die Betrachtung der vielen zu den einzelnen Modi gegebenen Lied- und Melodiebeispiele läßt bei mir die Vermutung aufkommen, daß heute die vielfältigen Möglichkeiten der Melodiebildung durch die, von der Klassik und Romantik bestimmte Konzentration auf die harmonischen Abläufe stark vernachlässigt werden. Es gibt zwar für die Studenten der Musik-Pädagogik das Fach Harmonielehre, aber wer weiß etwas über die Gesetze der Melodiebildung, obwohl doch dieses Gebiet gerade für den Musikunterricht in der Primar- und Sekundarstufe von großem Interesse sein müßte.

Nach meinen bisherigen Studien zur Ward-Methode habe ich den Eindruck gewonnen, daß diese Methode nicht nur für den allgemeinen Musikunterricht von Bedeutung ist, sondern daß auch die Musiklehrer-Ausbildung einigen Profit aus ihr ziehen könnte.

Berichtigung

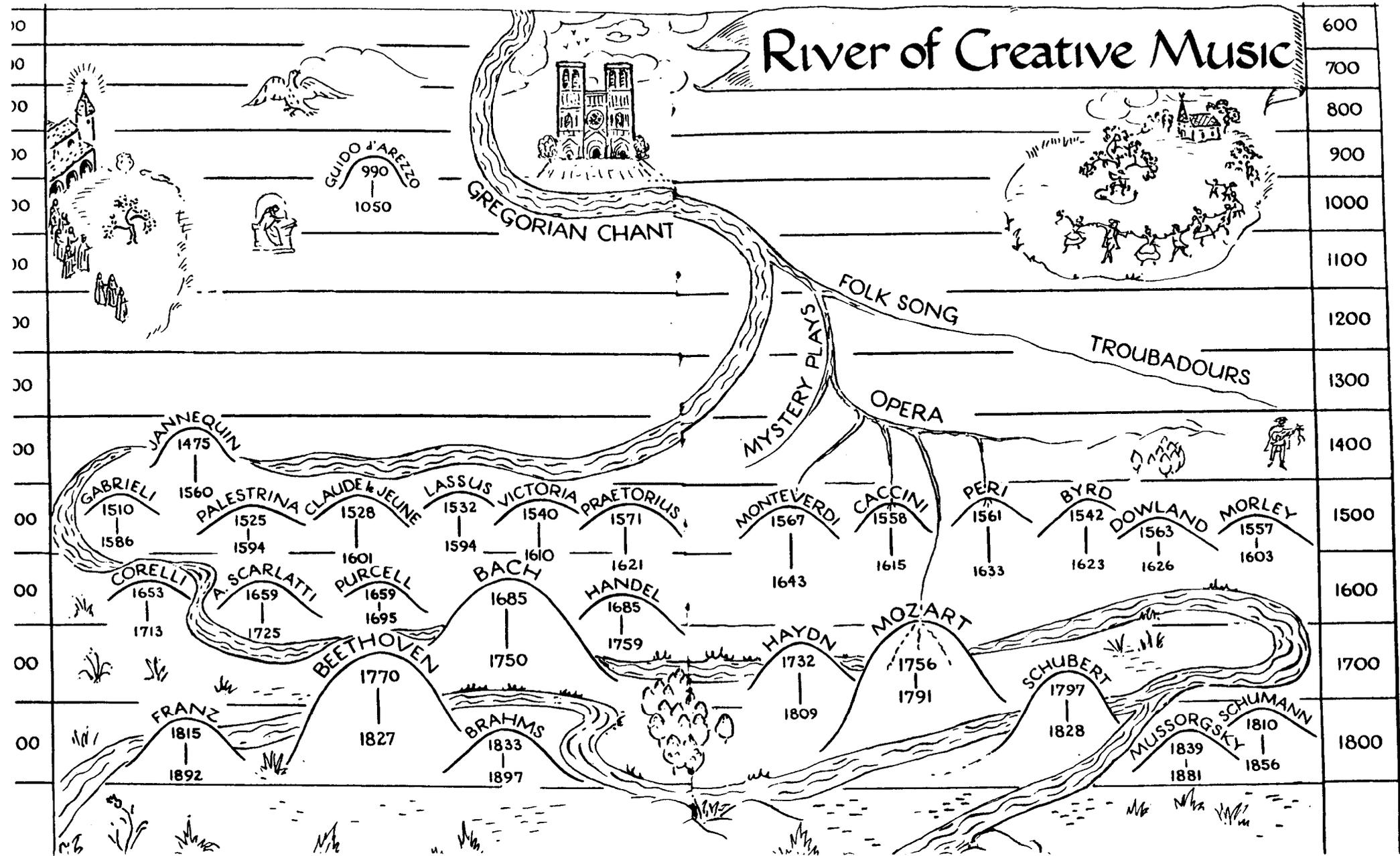
Wegen eines Versehens wurde das Element "Creative Activity" an verschiedenen Stellen dieser Arbeit als "Creative Acting" bezeichnet.

A N H A N G

	Seite
River of Creative Music, Umschlagseiten des Bandes: Music - 8 (1961)	217
Index of Songs und Index of Composers, aus: Music - 8 (1961), S. 144-147	218
Lesson Plans für die erste März-Woche, Kap. 14, aus: Music - 4 (1956), S. 132f	222
The First Experience in Active Listening, Anweisung für den Lehrer, aus: Music - 6 (1960), S. 41f	223
Vocal Exercises (Auswahl), aus: Music- First Year (1933), S.42f	224
Vocal Exercises (Auswahl), aus: Music - Second Year (1936), S. 30f	226
Vocal Exercises (Auswahl), aus: Music - Third Year (1938), S. 26f	228
Controlled Breathing, Atemübungen, aus: Ward III (1982), Kap. 13, S. 115f	230
Atemübungen Fortsetzung, aus: Ward III (1982), Kap. 14, S. 129 u. Kap. 15, S. 138	231
Übersicht über die Polyphonic Phrases and Songs, aus: Music - Third Year (1938), S. 207	232
Beschreibung der Rhythmischen Gesten I, II u. III, aus: Music - First Year (1933), S.26-33	233
Einführung der Rhythmischen Geste III, aus: Ward I (1979, dt. Fassung), Kap. 9, S. 88	237
Einführung der Rhythmischen Geste IV, aus: Ward I (1979, dt. Fassung), Kap. 15, S. 138	238

Fortsetzung der Rhythmischen Geste IV, aus: Ward I (1979, dt. Fassung), Kap. 16, S. 146	239
Einführung des punktierten Rhythmus', aus: Ward II (1981), Kap. 2, S. 128	240
Einführung von Diagramm 5, aus: Ward I (1979, dt. Fassung), Kap. 9, S. 86	241
Musikalisches Gespräch, Lehrerweisung, aus: Ward I (1979, dt. Fassung), Kap. 9, S. 90	242
Übersichtskarten über die Verbreitung der Ward- Methode in den Niederlanden in den Jahren 1938 und 1940, aus: Steinschulte: Die Ward- Bewegung (1979), S. 543 u. 545	243

River of Creative Music



Unschlagbar in seiner Art:
Musik VIII (1967)

INDEX OF SONGS

<i>Title</i>	<i>Voices</i>	<i>Composer</i>	<i>Page</i>
Adoration of the Lamb	4 V.	Encina	100
<i>Agnus Dei</i>	U	Gregorian	25
Alleluia, Christ Our Lord	4 V.	Bach	92
Alone	4 V.	Water-Bach	86
America We Love Thee	U	Folk Song	81
Angel Gabriel, The	4 V.	English Carol	40
Are You Lost, Jack Frost?	4 V.	Millan	71
Autumn Martyrs	3 V.	Brahms	13
<i>Ave Maria</i>	U	Gregorian	35
<i>Ave Maria</i>	4 V.	Victoria	142
<i>Ave Regina Caelorum</i>	U	Gregorian	62
Babe Is Born, A	4 V.	Bartlet	52
Binding of Love, A	4 V.	Mozart	64
Blame Not the Storms	4 V.	Grotte	118
Call to Arms, A	3 V.	Orlandus Lassus	27
Carol of Archangels	U	Rosseter & Dowland	34-5
Christ Be Close	3 V.	Mozart	72
Christ Our Lord Is Risen	4 V.	Guerrero	99
Christopher Columbus	3 V.	Brahms	39
Clefs			24
Clock, The	2 V.	Beethoven	29
Come Again	U	Dowland	125
Come Hasten to Bethlehem	U	Anon. Carol	45
<i>Confirma hoc Deus</i>	U	Gregorian	102
<i>Credo</i>	U	Gregorian	24
Crow, The	3 V.	Mussorgsky	10
<i>Da Pacem</i>	U	Gregorian	19
Door Bell, The	4 V.	Mozart	20
Down-A-Downe	U	Pilkington	110
<i>Ecce Ancilla Domini</i>	U	Gregorian	35
<i>Ecce Panis Angelorum</i>	U	Gregorian	85
Echo	6 V.	Orlandus Lassus	132
Evening Prayer	U	Gregorian melody	11
Faithful Ass, The	4 V.	Bach	61
Faithful Shadow, My	4 V.	Jannequin	14
Fiat	4 V.	Bach	96
Find Me a Man	U	English Folk Song	83
Fire	3 V.	Brahms	108
First Nowell, The	3 V.	English Carol	58
Fishing	2 V.	Monteverdi	105
Flag of Our Country, The	4 V.	Mozart	122
Flag, Our Standard, The	3 V.	Brahms	38
Flames	4 V.	Brahms	114
Flight Into Egypt	4 V.	Campian	60
Freedom	4 V.	Handel	134

<i>Title</i>	<i>Voices</i>	<i>Composer</i>	<i>Page</i>
Games	4 V.	Costeley	126
Garden, The	3 V.	Stradella	130
Gather the Sheaves	U	Canadian Folk Song	3
<i>Gloria XV</i>	U	Gregorian	23
God of Creatures	4 V.	Haydn	77
Going Home	3 V.	Nanino	76
Hail Rose	4 V.	Praetorius	46
High and Low	3 V.	Alonso	17
High Germany	U	English Folk Song	70
Holidays	2 V.	Handel	128
Holly and Ivy, The	U	English Carol	50
Hope	3 V.	Nanino	104
I Wonder	2 V.	Beethoven	65
Icicle Cried, An	4 V.	Brahms	78
If I Could Fly	4 V.	Jannequin	82
<i>In Dulci Jubilo</i>	4 V.	Bach	48
Isabel	U	Canadian Folk Song	4
<i>Kyrie XVI</i>	U	Gregorian	23
Lazy and Spry, The	U	French 15th Cent.	107
Lo, the Lord Has Risen	3 V.	Jannequin	90
Lowly Maid	4 V.	Jannequin	95
Lullaby of Infant Jesus	5 V.	Schubert	44
Maiden Mary	2 V.	Spanish Carol	37
Majestic Lady Moon	4 V.	Purcell	22
Man With Little On	3 V.	Gluck	66
Melodic Accents			62 & 73
Merry Pilot, The	3 V.	Provenzale	21
Morning Prayer	U	Gregorian melody	11
Music, To	3 V.	Goudimel	138
New Harmony	4 V.	Brahms	57
North American Romance	U	Purcell	139
Not A Whisper	3 V.	Mozart	28
O Day of Glory	3 V.	Mouton	93
<i>O Esca Viatorum</i>	3 V.	Isaak	141
<i>O Gloriosa Domina</i>	3 V.	Byrd	140
Paper Hearts	3 V.	Ribera	79
Paschal Lamb, The	3 V.	Certon	98
Peace	3 V.	Bach	94
Pierced Heart, The	3 V.	Nanino	89
Pippa's Song	U	Beethoven	127
Prayer for Peace	U	Italian 15th Cent.	19
<i>Puer Natus in Bethlehem</i>	U	Gregorian	47
Race to Outer Space	U	Dowland	87
Raggle Taggle Gipsies, The	U	English Folk Song	75
Raging Rapids	2 V.	Beethoven	16
<i>Regina Caeli Laetare</i>	U	Gregorian	101
Rehearsal, A	3 V.	Lassus, Rudolphus	22

<i>Title</i>	<i>Voices</i>	<i>Composer</i>	<i>Page</i>
Rhyme of Three	U	Bach	63
Riddle	3 V.	Mozart	68
River, The	4 V.	Schumann	106
Rosa Mystica	U	Gregorian melody	59
<i>Sacerdos et Pontifex</i>	U	Gregorian	102
Sacrifice	U	Campian	4
<i>Salve Regina</i>	U	Gregorian	102
<i>Sanctus</i>	U	Gregorian	25
Shepherds' Carol	4 V.	Bach	42
Shepherds Christmas Night	3 V.	Croce	56
Shot Heard Round World	4 V.	Mozart	136
Signals	4 V.	Mozart	112
Song of the Leaf	3 V.	Chardavoine	26
Songs Without Words	3 V.	Salinas	6
Space Travel	4 V.	Schumann	124
Spanish Ladies	U	English Folk Song	74
Sparrows	3 V.	Encina	103
Star-Led	U	Schubert	51
<i>Tantum Ergo Sacramentum</i>	U	Gregorian	85
Those That Fly	4 V.	Jannequin	120
Thou Art the Way	4 V.	Frescobaldi	111
To God Most High	3 V.	Nanino	36
Travel	2 V.	Mozart	116
Troubadours	3 V.	Troubadour Song	12
<i>Ubi Caritas</i>	U	Gregorian	84
Valentine, A	U	Brahms	80
<i>Veni Creator Spiritus</i>	U	Gregorian	1
<i>Victimae Paschali</i>	U	Gregorian	101
Victory	3 V.	Weelkes	84
<i>Vigilate et Orate</i>	3 V.	Palestrina	73
Virgin Most Pure, A	3 V.	Old English Carol	54
Vocal 1.			2
2.			6
3.			12
4.			16
5.			17
6.			31
7.			63
8.			91
9.			97
Water	3 V.	Handel	115
What Is Wrong	4 V.	Orlandus Lassus	32
Where Are You Peter Rock?	4 V.	Goudimel	88
White Horsemen	Solo & 3 V.	Brahms	5
Wind In Joy, The	4 V.	Brahms	18
Wind Has Blown, The	3 V.	Brahms	69
Winter Sports	4 V.	Mendelssohn	30
With Malice Toward None	U	R. Jones	79
You Go First	4 V.	Mozart	8

INDEX OF COMPOSERS

Alonso de la Plaja (15th-16th Century) Spanish	17
Bach, Johann Sebastian (1685-1750) German	42, 48, 61, 63, 86, 92, 94, 96
Bartlet, John (16th-17th Century) English	52
Beethoven, Ludwig van (1770-1827) German	16, 29, 65, 127, 140
Brahms, Johannes (1833-1897) German	5, 13, 18, 38, 39, 57, 69, 78, 80, 108, 114
Byrd, William (1543-1623) English	140
Campion, Thomas (1567-1619) English	4, 60
Certon, Pierre (b. ?-d. 1572) French	98
Costeley, William (1531-1606) Irish	126
Croce, Giovanni dalla (1558-1609) Italian	56
Dowland, John (1563-1626) English	87, 125
Encina, Juan del (1468-1529) Spanish	100, 103
Frescobaldi, Girolamo (1583-1643) Italian	111
Gluck, Christophe Willibald von (1714-1787) German	66
Goudimel, Claude (b. 1505-1572)	88, 138
Gregorian Chants (See Index of Songs)	
Grotte, Nicolas de la (16th Century) French	118
Guerrero, Francisco (1527-1599) Spanish	99
Handel, George Frederic (1685-1759) German	115, 128, 134
Haydn, Franz Joseph (1732-1809) German	77
Isaak, Heinrich (1450-1517) German	141
Jannequin, Clement (1485-1560) French	14, 82, 90, 95, 120
Jones, Robert (1597-1617) English	79
Lassus, Orlandus (1530-1594) Flemish	27, 32, 132
Lassus, Rudolphus (son of Orlandus)	22
Mendelssohn, Jacob Ludwig Felix (1809-1847) German	30
Millan, Luis (b. 1500-d. ?) Spanish	71
Monteverdi, Claudio (1567-1643) Italian	105
Mouton, Jean (1475-1522) French	93
Mozart, Wolfgang Amadeus (1756-1791) German	8, 20, 28, 64, 68, 71, 72, 112, 116, 122, 136
Mussorgsky, Modeste Petrovich (1839-1881) Russian	10
Nanino (Nanini?) Giovanni Maria (1545-1607) Italian	36, 76, 89, 104
Palestrina, Giovanni Pierluigi da (1525-1594) Italian	73
Pilkington, Francis (1562-1638) English	110
Praetorius, Hieronymus (1560-1629) German	46
Provenzale, Francesco (1627-1704) Italian	21
Purcell, Henry (1658-1695) English	22, 139
Ribera, Antonio de (15th-16th Century) Spanish	79
Rosseter, Philip (1575-1623) English	34
Salinas, Francisco de (1513-1590) Spanish	6
Schubert, Franz Peter (1797-1828) German	44, 51
Schumann, Robert Alexander (1810-1856) German	106, 124
Stradella, Alessandro (1645-1682) Italian	130
Victoria, Tomas Luis de (1535-1611) Spanish	142
Weelkes, Thomas (16th-17th Century) English	84

LESSON PLANS - CHAPTER FOURTEEN

POINTS	MONDAY	TUESDAY
VOCAL 20 A, p. 62	Major—should be able to listen to both parts now.	Vocal 20 A, p. 62 Clear vowels in each part will give a beautiful blend.
Prayer AVE REGINA, p. 60 or 61	Latin or English	Sing two lines a day.
RHYTHMIC EX. 12/8	Lines (a) and (b)	Lines (a) and (c)
THE SHEPHERDESS, p. 63 Slow F Sing 23456 - 656 - 6 2 Be accurate about rests in last line.	Sing the notes. First and second lines begin with 2 - 6 skip. It is unpardonable to sing last line wrong. It begins 2 2. Same note. Read words.	THE SHEPHERDESS Sing the notes. Read the words, watching notes. In reading be sure to observe rests in last line. Read words.
VOCAL 19, p. 53 Aim high on question of good tone, well controlled.	Vocal 19 As smooth and connected as big people sing.	Vocal 19 Teach children to listen and become critical: ringing? clear? controlled?
LEAP FROG, p. 62 Very easy in each part.	LEAP FROG Tap once for two quick notes. Two taps in a measure. Sing each part alone.	Sing each part alone. Don't tolerate errors, because they indicate carelessness.
POLYPHONIC PIECE, p. 58	TWO HUNGRY SPARROWS	TWO HUNGRY SPARROWS
MOTION, p. 64 Form: A-A-B or FRENCH FOLK SONG, p. 64	Sing notes of either of these for 12/8 time.	MOTION or FRENCH FOLK SONG Sing either of these with note names. Not necessary to sing words.
REVIEW SONGS	SKATING, p. 58 CREDO, p. 54, first four lines. Do not teach below capacity. Constantly bring them to a higher level.	AVE MARIA, p. 57 VOCATION, p. 52 A teacher who is energetic challenges her children to maximum effort.



LESSON PLANS - CHAPTER FOURTEEN

WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
Vocal 20 A, p. 62 Should be able to listen to both parts without following the other group.	Vocal 20 A It is wonderful what fourth grade can do if teacher insists on control of breath.	Vocal 20 A Work hard, but it is pleasant, enjoyable work.
AVE REGINA, 3rd and 4th lines	AVE REGINA, last line only	AVE REGINA, last line only
Lines (d) and (e) of Rhythmic Ex.	Rhythm-Syncopation Ex.	P. 65, Song Book. Tap the rhythm of third line and last line.
THE SHEPHERDESS, p. 63 Sing notes; half of class sing words very softly. Watch the direction of the notes. Repeat Re in last line "She feeds"	THE SHEPHERDESS Sing notes. Sing words watching the notes. Try to get it a little faster. Tap two in a measure.	Sing notes. Need not learn words.
Vocal 19, p. 53 Are you sure no one takes a breath at the long notes?	Vocal 19 Even slow children can make a flexible gesture if challenged.	Vocal 19 Tone and gesture must soar, float.
LEAP FROG, p. 62 Sing each part alone. Divide class and sing in two parts.	LEAP FROG If each group concentrates, even first attempts should be successful.	LEAP FROG One careless child can ruin polyphony. Hold the dots, and don't move on them.
TWO HUNGRY SPARROWS, p. 58	TWO HUNGRY SPARROWS	TWO HUNGRY SPARROWS
Composition: - Have words on board. Read a few times, and place bars. Naturally, in 2/4	Composition: - Read words. Do you wish Do Family, or La Family? Who can hear a nice tune for it?	Composition: - Be quick, be spontaneous, let two or three sing their versions.
SKATING, p. 58 CREDO, last three lines, on p. 54 Do not be satisfied unless every child is working. In some rooms only better students make effort.	AVE MARIA, p. 57 *SPIKKY SPARROW, p. 46 When questions are asked, every child should try to find the answer. Some teachers do not enforce this.	SKATING CREDO, p. 54, first page Pupils with only one talent are averse to using it. Stimulate them, teach them to try to find the answer. We can cause dullness.

THE FIRST EXPERIENCE IN ACTIVE LISTENING

Make this an exciting, dramatic presentation. Remember that listening to music must *not* be passive. It should be active. We follow a musical story, and take part in the hero's adventures.

First we want to know what the story is about. Usually it is announced at the very beginning of the piece. Today we shall listen to the first movement of Beethoven's Fifth Symphony. What is it about? Listen:
(Teacher will have written on the board the opening theme thus:)

$\overline{0\ 3\ 3\ 3} \mid 1\ 0 \mid \overline{0\ 2\ 2\ 2} \mid 7\ 0 \mid 0$ That is called the *subject*. It announces what the musical story is

going to be about. That little four note rhythmic figure is the hero of the story. We are going to follow him in all his adventures.

1. The first thing we do is to *remember this theme*, to hold on to it so that we shall *recognize it* each time it comes again.

(Teacher will play just the opening theme of the record, then stop). Notice that the *subject* or *hero* of the tale is announced by all the instruments *in unison*. It sounds like an order given autocratically – sharp – decisive (not too polite really). After an instant of silence we shall hear the various instruments rushing headlong – to obey? To remonstrate? That we do not know but we hear them all, each in its own way taking up that four-note rhythmic figure in a great hurry, thus: (Teacher has written this on board.)

$\overline{0\ 3} \quad \overline{3\ 3} \mid \overline{1\ 4} \quad \overline{4\ 4} \mid \overline{3\ 1} \quad \overline{1\ 1} \mid 6$

Soon the autocratic hero modifies his orders and takes a more coaxing tone, thus: $\overline{0\ 3} \quad \overline{3\ 2} \mid 1 \quad . \mid 7$

but even when modified, we still hear that four-note theme pulsing along. Sometimes it is even turned upside down

melodically $\overline{0\ 5} \quad \overline{5\ 5} \mid 1$ Sometimes there is no melody at all, just rhythm: $\overline{0\ 1} \quad \overline{1\ 1} \mid 1 \quad . \mid$ Presently

a new person comes on the scene, a gentler, more pacifying influence: $5\ 1 \mid 7\ 1 \mid 2\ 6 \mid 6\ 5 \mid$ and this too is

repeated on various tones without changing its rhythm. (Teacher should have written this secondary theme on the board as above.)

Now we may not notice all these rhythmic likenesses and melodic differences the first time we listen to this symphony. But if we hear it a second time we shall understand more and a third listening should make the whole story clear. It is an exciting story if we know how to follow it. Finally, a great new theme appears. Who hears it?

After all the themes have been given as though introducing the actors in the drama, the Symphony starts all over again and repeats the *subject* exactly as at the start. (This time we all recognize it!) and the music goes on to say the same things as before but in more detail; all the things we have noticed and others, too, in that four-note rhythmic figure. This part of a symphony is called the *development* section. We shall not grasp everything that is happening the first time we listen, but will have the impression that something very exciting is taking place. Each time we hear this section we shall find more things to understand and admire. Remember that this is a *musical story*, a *musical adventure* that cannot be described in words. A musical adventure can only be followed in its own language. This is the process, whatever may be the composition we are listening to:

1. Recognize the "subject" – that is to say grasp what the story is about.
2. Remember the subject and *recognize it* each time it appears.
3. Notice any *changes* or modifications that may take place. What kind of changes? Why there might be a *modulation* into a different key; or a change from Major to Minor. There might be a change in the *rhythm*. There might be a *sequence* to be noticed. There might be a change of *direction*, an up going theme turned downward or vice versa. The more we discover in a piece, the more we enjoy it. Sometimes we might even find a Canon (such as our "Follow-my-Leader" games) tucked away somewhere and to find it is really fun. All this is what we mean by *active* listening, in contrast to passive listening which lets music pour over us without stirring our minds nor engaging our sentiments.
4. Notice any *new* persons that enter the drama in the form of a contrasting theme as we saw in the Beethoven symphony. This, too, we *remember* so as to recognize it each time it appears again.

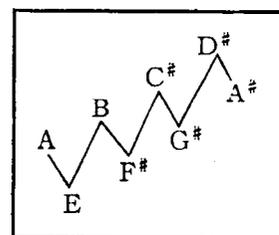
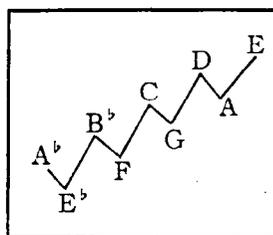
MUSIC—FIRST YEAR

VOCAL EXERCISES

Part I

No. 1. *Timbre only. Single tones, by imitation. Key of A^b, B^b, C, D^b and E^b.*

Also Key of:
1
Nu -----



No. 2. *Timbre and Rhythm. The first note staccato*

1 | 1 ~ . | . Keys as above.
Nu nu

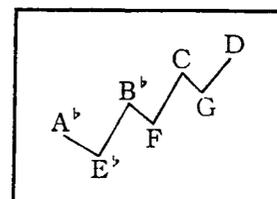
No. 3. *Timbre and Rhythm. The first three notes staccato*

1 | 1 | 1 | 1 | . Keys as above.
Nu nu nu nu

Timbre, Rhythm and Pitch

No. 4. *Legato (by imitation)* Key of:

2 | 1 ~ 2 | 1 ~ . | .
Nu nu nu nu



Also Key of:

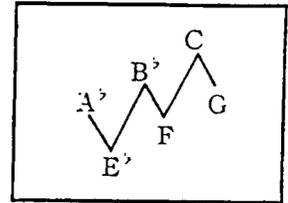
(A, E, B, F[#], G[#])

VOCAL EXERCISES

No. 5. *Legato* (by imitation)

Key of:

Nu nu nu nu nu nu



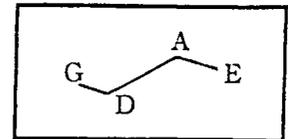
Also Key of:

(A, E, B, F[#], C[#], G[#])

No. 6. *Legato*

Key of:

Nu nu nu nu nu nu



Also Key of:

(G^b, D^b, A^b, E^b)

Nu nu nu nu nu nu

No. 7. *Legato*. In the same tonalities as No. 6

Nu nu nu nu nu nu

Nu nu nu nu nu nu nu nu

No. 8. *Legato*. In the same tonalities as No. 5

Nu nu nu nu

MUSIC—SECOND YEAR

No. 27a (A^b, A, B^b)

Na nu no ne ni na

No. 27b (Gm, Am, B^bm)

Na nu no ne ni na

No. 27c

Na nu no ne ni na

No. 28a (G, A^b, A)

Na—o na- o na- o
no- a no- a na

No. 28b (Gm, G[#]m, Am)

Na- o na- o na- o
no- a no- a na

This exercise is designed for the purpose of enlarging the extension of the voice. It should be controlled with extreme care on the harmonium, that the intervals be sung true to pitch. The least imperfection will become habitual to the voices, as the exercise leaves an indelible mark, very difficult to eradicate afterwards. It is the more important, therefore, to be certain that the exercise be sung perfectly true to pitch.

VOCAL EXERCISES

No. 29a. Major Mode

(G, A^b, A, B^b)

|| 1 5 4 | 3 2 1 | 7 6 5 | 1 . 7 | 1 . . ||
 Na- nu- no ne ni na na na na na no nu

No. 29b. Minor Mode

(Gm, G[#]m, Am, B^bm)

|| 6 3 2 | i 7 6 | 5 4 3 | 6 . 5 | 6 . . ||
 Na nu no ne ni na na na na na no nu

(after Ch. 23): | 6 . 5 | 6 . . |
 na no nu

No. 30a

(G, A^b, A, B^b)

|| 1 2 | 3 4 | 5 4 | 3 2 | 1 7 | 6 5 | 6 7 | 1 . ||
 Na—o— no— a— no— a— na— o—
 Na— o— no— a— o—

No. 30b

(Gm, G[#]m, Am, B^bm)

|| 6 7 | i 2 | 3 2 | i 7 | 6 5 4 | 3 4 5 | 6 . . ||
 Na— o— no— a— no— a— na
 Na o no— a— na

MUSIC—THIRD YEAR

VOCAL EXERCISES

Series I.—Breath Control and Dynamics.

No. 32 *Inhale Sing Hold breath Release*

By semi- tones to *a*

(a) Ha _____
(b) A _____

No. 33 *f > p*

As above and with all the vowels

A _____

No. 34 *f*

As above

A _____

No. 35 *p mf*

As above

A _____

No. 36 *p mf p*

As above

A _____

No. 37 *f > p f > p*

As above

A _____

VOCAL EXERCISES

Series II.—Breath Control, Melody and Dynamics.

No. 38a

p *mf* *p* *mf*

A
O

No. 38b

A
O

No. 39a

p *mf* *p*

Na o Na o Na

No. 39b

p *mf* *p*

Na o Na o Na

No. 40

Na o na o na o a i u.

No. 41

f

Na o na o e i u.

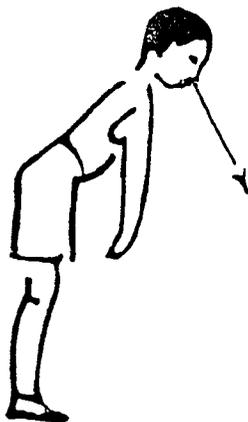
No. 42a

A o e i

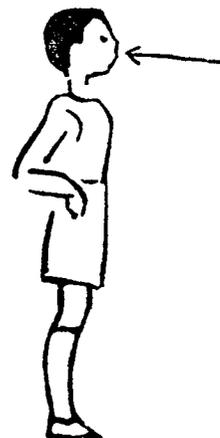
1. Controlled Breathing

Step 1 Stand erect with shoulder blades back; chest high; chin down. Inhale gently through the nose; hands on hips. Repeat several times

Step 2 Lean slightly forward dis-
pelling all air from the
lungs through the mouth



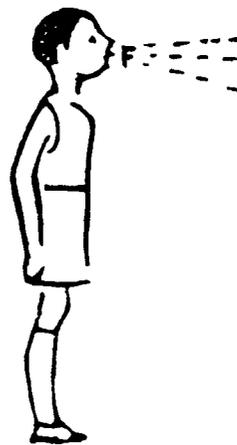
Step 3 Return to standing position
while filling the lungs again
gently through the nose



Step 4 Hold air in the lungs
while standing erect. Let
no air escape. Mouth open.



Step 5 Exhale slowly releasing
air from the lungs gently
in a steady stream



VOCAL TRAINING Continued

Repeat Steps 2, 3, 4, and 5, while counting slowly from 1 to 4 as follows:

Step 2	Bend	2	3	4	exhaling
Step 3	Fill	2	3	4	inhaling
Step 4	Hold	2	3	4	
Step 5	Exhale	2	3	4	

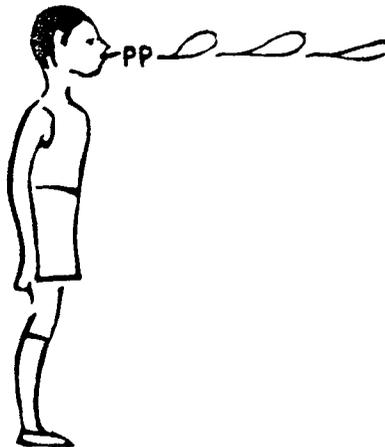


3. Silent Breathing Exercises

Review exercises of Chapter Thirteen.

Steps 2, 3 and 4, as in Chapter Thirteen. At Step 5, instead of exhaling with a continuous flow of air, interrupt the exhalation with a series of short puffs.

Kap. 14, S. 129



Vocal Ex. 11 Prepare by Silent Breathing Exercises as in Chapters 13 and 14

- 1 = A $\begin{matrix} F \\ \backslash \\ D \end{matrix}$
- Stand erect; shoulders back and down; chest high
 - Inhale through the nose so that the lungs are comfortably filled without strain or stiffness
 - Sing sustained tones softly, feeling the vibration of the tone in the cranium



Inhale	(Sing)	HA _____	Hold breath	Release
Inhale	(Sing)	A _____	Hold breath	Release
			(Mouth open)	

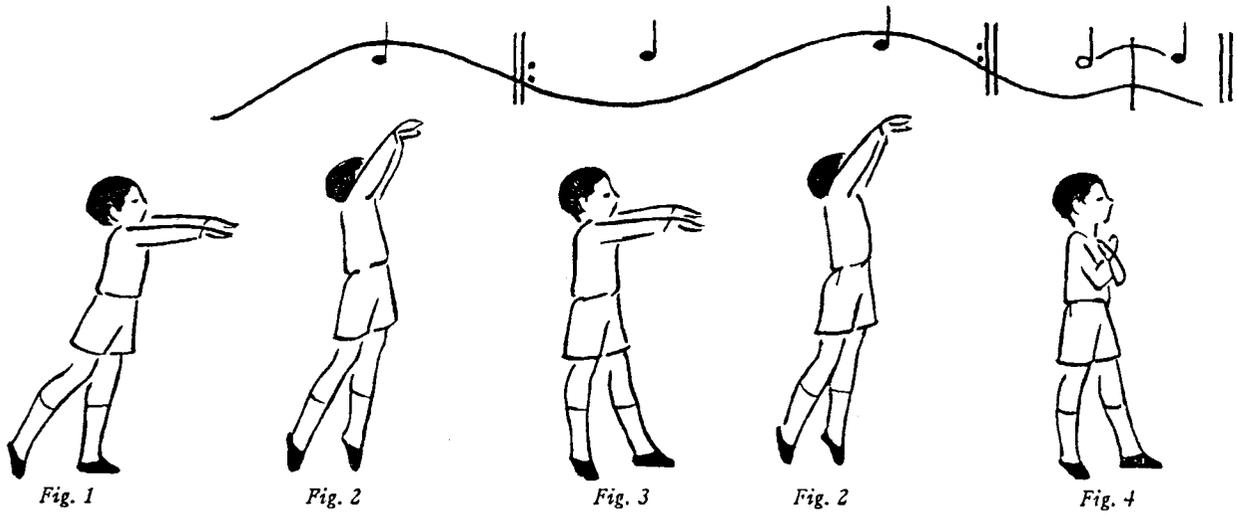
Kap. 15, S. 138

POLYPHONIC PHRASES AND SONGS

POLYPHONIC PHRASES AND SONGS

BACH, Johann Sebastien.	Vocal Exercises 40 and 56. Polyphonic Phrases No. 1.
BANCHIERI, Adriano.	Polyphonic Phrases No. 13.
BYRD, William.	Polyphonic Phrases No. 17.
DURANTE, Francesco.	Polyphonic Phrases No. 9. Song: Huckleberry Hunting (page 78).
EAST, Michael.	Vocal Exercises No. 60.
GABRIELI, Andreas.	Vocal Exercises Nos. 64 and 65. Polyphonic Phrases No. 14. Song: Butterfly so Swift and Bright (page 78).
GREAVES, Thomas.	Polyphonic Phrases No. 25. Song: St. Cecilia (page 118).
HEREDIA, Sebastian Aguilera de.	Vocal Exercises Nos. 51b and 53.
JIMENEZ . . .	Vocal Exercise 52.
LASSUS, Orlandus	Vocal Exercise 66.
MORLEY, Thomas.	Vocal Exercise 61. Polyphonic Phrases Nos. 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 26, 27. Songs: Who Has Seen the Wind? (page 103). Blow, Shepherds, Blow (page 105). A Lullaby (page 116). O Angel Bands (page 119). Hark, How the Birds Are Singing (page 123).
PALESTRINA, Giovanni Pierluigi da.	Vocal Exercises 59 and 62.
PERTI, Giacomo Antonio.	Vocal Exercises No. 51a.
ROSSI, Luigi.	Polyphonic Phrases No. 8.
TRABACCI, Giovanni Maria.	Vocal Exercises No. 57.
VICTORIA, Tomaso Ludovico da.	Vocal Exercises No. 63.
WILBYE, John.	Vocal Exercises Nos. 50 and 58. Polyphonic Phrases No. 20. Songs: Cock-a-Doodle-Do (page 104). Slumber Song (page 104).

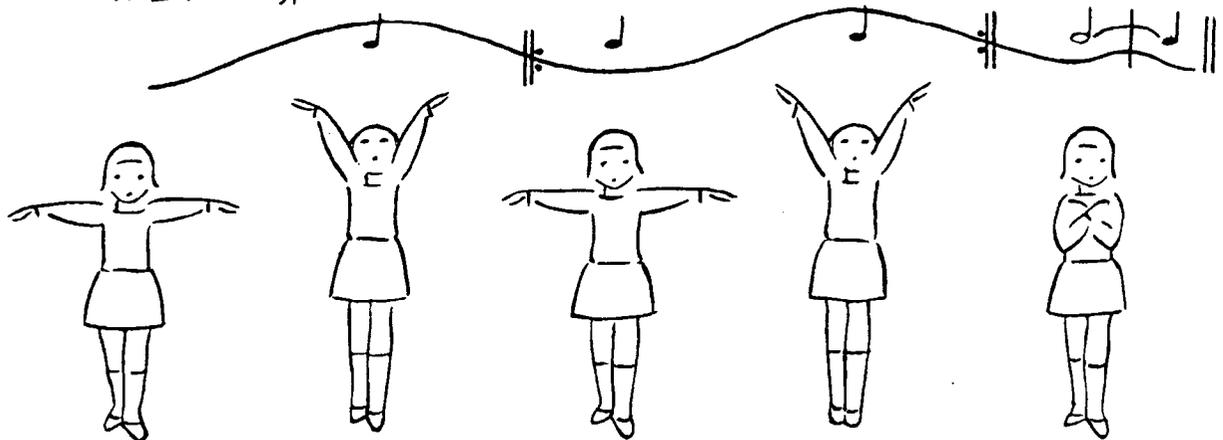
Ward I (1933), S. 26



GESTURE ONE

Fig. 5

Ward I (1933), S. 28



GESTURE TWO

Fig. 6

Description

Series I. Gesture 1. Simple rhythm. Simple time, 2/4

Position.—Arms extended horizontally and forward. Left foot forward. Weight of body on left foot.

Movement.—Up-down. (Count: two-one.)

Description.—Each rhythmic unit begins on an arsis or up-pulse of the measure.

The children stand at attention, ranged in neat columns with their arms extended horizontally and forward. (See Fig. 1.) Meanwhile the teacher counts aloud: "up-down, up-down" to set the proper tempo. At a signal from the teacher, the children begin to move. They always begin to move on the up-pulse of the rhythm.

At "up," they rise on the tips of their toes, lifting their arms as high as possible. The weight of the body is still on the left foot. (See Fig. 2.)

At "down," they lower their arms to the original horizontal position, and descend from the tips of their toes to a normal position. The weight of the body is transferred to the right foot. (See Fig. 3.)

They must not come down with a heavy thud of the heels, but lightly, without any noise. The whole gesture must be in strict time, yet free from all rigidity. The swing of the arms is from the shoulder and the wrists remain flexible. There must be no jerks, no angularity. When the movement is well made, the sense of rise and fall is felt in the whole body, from the tips of the toes to the tips of the fingers: all will be in motion.

The teacher will insist that the children keep in line, that they move in perfect unison during the gestures themselves, at the start and at the *ending*.

Ending.—The final position of repose which brings the movement to an end: arms crossed on the breast. Weight of the body on the left foot. (See Fig. 4, page 26.)

While practicing this and the following gestures, the children will continue during *eight rhythms*, counting out loud as follows: "Up-one, up-two, up-three," etc., until, having arrived at "up-eight," they cross their arms as in the final position (Fig. 4), calculating the number of rhythms, not by mere imitation but by their own initiative. This number can be increased at will, provided the class knows in advance what to expect.

Often it will be found necessary to drill the children, separating the movement of the arms from that of the feet, until each is clearly understood. As soon as uniformity is obtained, the two parts of the gesture (arms and feet) should be combined. The sense of a *flight* will be felt in every muscle of the body. The energy of the gesture will be felt on the arsis or up-pulse, in the rise, and not in the fall or down-pulse of the rhythm. For the entire movement, see Fig. 5, page 26.

As soon as this movement can be made with reasonable accuracy by the majority of the children, the class should be divided. One half will sing the phrases given under the title *Rhythm and Melody* in the course of the chapters while the other half makes the rhythmic gestures in silence. Then the sides will alternate without breaking the continuity of the rhythm: those who have sung making the gestures, and *vice versa*. This starting and stopping accurately and strictly in time is a valuable drill which should not be neglected.

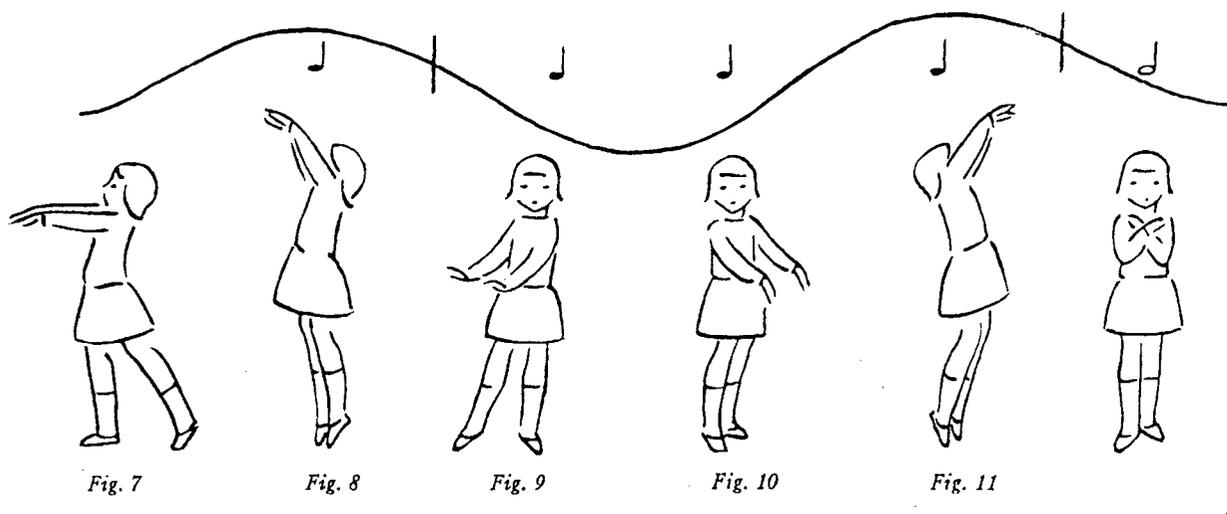
Series I. Gesture 2. Simple rhythm. Simple time, 2/4

Position.—Arms extended horizontally, but outward on either side. Left foot forward. Weight on left foot.

Movement.—Up down. (Count: two-one.)

Description.—Each rhythmic unit begins on an arsis or up-pulse of the measure.

This gesture is similar to the first in each detail, save that the position of the arms differs. The preliminary position, the rise and fall, the distribution of weight, the manner of counting—in all these things what has been said of *Gesture 1* applies also to *Gesture 2*. (For the whole movement see Fig. 6, page 28.)



GESTURE THREE

Fig. 12

Series I. Gesture 3. Simple rhythm. Simple time, 3/4

Position.—Both arms extended horizontally, to the left and slightly forward. Weight on the left foot.

Movement.—Up-down (right), up-down (left). (Count: three-one-two.) Each “up” is short, each “down” is long—twice as long as the “up.” In other words, the arsis and the thesis of the rhythm are *unequal*, the thesis being twice as long as the arsis. The movement is that of a slow waltz.

Description.—Each rhythmic unit begins on an arsis or up-pulse. The children stand at attention in the preliminary position (see Fig. 7). The teacher counts: “Up down right up down left,” etc. (or, when the gesture is understood, “Three one two three one two,” etc.). At a signal from the teacher, the children begin to move.

They always begin to move at the *up-pulse* (at “three”), swinging the two arms together high above their heads and to the left, bringing the two feet together and rising on the tips of their toes. Weight on the left foot. (See Fig. 8.)

At “one” (down) the weight is shifted to the right foot. A *step* toward the right is taken, so that at “one” there is a descent from the toes, a shift of weight from the left to the right foot, and a step toward the right. The arms swing toward the right. (See Fig. 9.)

At “two” (right) the left foot is brought close to the right. The arms continue their smooth swing from the extreme left toward the extreme right. (See Fig. 10.) There is no change of weight.

At “three” there is once more a rise on the tips of the toes and the arms are swung as high as possible *to the right*. (See Fig. 11.)

In the third gesture, then, there is not merely a swing of the arms *up and down*, but also a swing from left to right and from right to left. This swing is from the shoulder; the wrists are flexible. At the extreme left and at the extreme right (*three*) the swing of the arms should be as high as possible, carrying along, in the energy of this swing, the whole weight of the body until the latter is lifted almost off the ground. Add to this swing the effect of rising on the tips of the toes (weight of the body on the left foot when the gesture is to the left, on the right foot when it is to the right), and the whole movement is one which should give the muscular impression of extreme energy combined with extreme lightness.

The curve from right to left and from left to right is made from the shoul-

der and should be as large a curve as the children's arms permit. This curve must be made in strict time and free from the slightest rigidity or angularity.

The feet move as follows:

Three.—A rise on the tips of the toes, weight alternately on the left foot and on the right. (Fig. 8 and Fig. 11.)

One.—A step and a shift of weight. When "three" is to the left "one" will be to the right. When "three" is to the right, "one" will be to the left. (Fig. 9, p. 30.)

Two.—The free foot follows the one which bears the weight. There is no shifting of weight. (Fig. 10, page 30.)

Three.—A rise on the tips of the toes, (Fig. 8 and Fig. 11, page 30), the weight being on the same foot during "one, two and three."

One.—In the reverse direction, a step and a shift of weight.

Two.—The free foot follows the one which bears the weight.

The Final Position.—Arms crossed on the breast, as in Gestures 1 and 2.

The detailed description of the gesture is less simple than the gesture itself, which, in its essential movement, is that of a slow waltz, and it can be rendered to the music of a waltz. Above all it must be felt in strict time, but in curves, not in jerks or angles. It is more important, at first, to make the children feel very strongly the large, smooth swing of the arms, and the change of weight, which carries along, almost forcibly, the rise on the toes at each "up-pulse." When this essential characteristic has been felt and carried out with spirit, the details of the feet should be perfected.

The principal difficulty, as regards the feet, occurs between "three" and "one." It is well to drill on this fragment alone.

Up swing on tips of toes to the left, weight on left foot. Step to right with right foot, weight on right foot.

Repeat this swing and this step until every child knows how to do "three one." Then repeat the same drill from the opposite side. When "three-one" is promptly and neatly carried out, there will be no trouble with the rest of the gesture. It is better to take a little time making this step clear at the beginning rather than allow a blur to take place in the children's minds, leaving behind it a hesitation, if not an inhibition. This gesture is so important in creating a strong rhythmic sense in the children that a failure to establish this gesture solidly during the first three months of the school year will cripple all subsequent work, both rhythmic and melodic, as well as leaving a vagueness in the composition which is a direct translation of the confusion in the minds of the children.

Like the others, this gesture must be carried out with life and spirit but without any noise. The feet must move quietly.

These three gestures are the only ones comprised in the first series. They are applied practically to a great variety of metrical designs and to various types of phrases, as will be seen in the course of the chapters. They are used as an aid to the eye during the rhythmical dictation, until such time as the child's ear has become sensitized to the point of perceiving the number, length and grouping of the notes without the aid of the eye.

During the period represented by this first series of gestures, *all the rhythmical designs begin on the "up-pulse."* The rhythmical dictation should correspond.

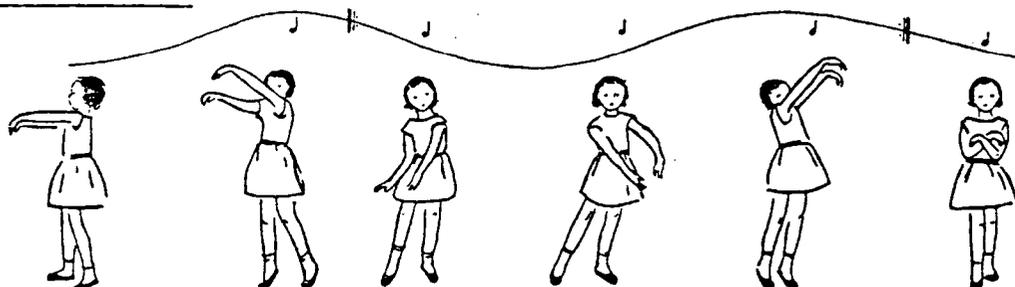
All movements, in this series, begin on the up-pulse and end on the down pulse. In $2/4$ time, every movement begins on "two" and ends on "one." In $3/4$ time, every movement begins on "three" and ends on "one."

Einführung der rhythmischen Geste III

Die neue Geste hat den Zweck, den Kindern das Gefühl für die Eigenart des ternären Rhythmus zu vermitteln. Dieser unterscheidet sich vom binären Rhythmus dadurch, dass die Senkung zweimal so lang ist wie die Hebung.

VORBEREITUNG: Beide Arme auf der linken Körperseite (Ausgangsstellung). Die Kinder führen einen einzigen binären Rhythmus aus. Beide Arme auf der rechten Körperseite. Die Kinder führen wieder einen einzigen binären Kleinrhythmus aus.

Rhythmische Geste III



ARMBEWEGUNGEN: Die Ausgangsstellung einnehmen, Arme links ausgestreckt. Die Kinder führen einen zweiteiligen Rhythmus aus, aber diesmal verlängern sie die Senkung nach rechts, ohne die Bewegung abubrechen. Halt. Wiederhole die Bewegung nun rechts beginnend und links endend. Halt. Sich nicht einen Winkel, sondern eine Kurve vorstellen.

Sobald die Kinder imstande sind, diese kleinen Einheiten gut auszuführen, können sie mehrere miteinander verbinden, ohne eine Pause einzuschalten. Immer mit der Hebung beginnen.

FUSSBEWEGUNGEN: Die Bewegungen der Füße sind schwer zu beschreiben. Deshalb werden dazu keine Anweisungen gegeben. Wenn man die obigen Skizzen betrachtet, stellt man fest, dass die Bewegung der Füße durch die Gewichtsverlagerung des Körpers bedingt ist. Wenn man den Eindruck hat, dass diese Arbeit verfrüht ist, kann man sie auf die folgende Woche verschieben.

MUSIKALISCHE BEGLEITUNG: Sobald die Kinder die einzelnen Gesten gewissermassen als Tanzbewegung ausführen können, wenden sie sie auf ein Volkslied mit ternärem Rhythmus und Auftakt an. Auch Schallplatten oder Kassettenaufnahmen von Werken mit ternärem Rhythmus und Auftakt können bei dieser Arbeit angewendet werden, z.B.:

"Komm, lieber Mai" von Mozart
"Prélude in A" (Op. 10) von Chopin
"Wiegenlied" von Brahms
u.a.

Einführung der Binären Geste IV

Der Lehrer kündigt eine neue Geste an. Die Kinder stehen.

Der Lehrer lässt mit dem rechten Arm eine Reihe von Kreisbewegungen ausführen, und zwar im Uhrzeigersinn. Der Arm ist zwar gut gestreckt, aber locker. (Der Lehrer macht die Bewegungen mit dem linken Arm in der Gegenrichtung.) Die Kreisbewegungen sollen weit und geschmeidig sein und von der Schulter ausgehen, so dass die grössten Muskeln mitspielen.

Der Lehrer zählt zu jeder Kreisbewegung: "Eins-zwei." Er zählt "Eins" wenn die Hand sich am tiefsten Punkt der Kreisbewegung befindet.

Dasselbe mit dem linken Arm. Die Kreisbewegungen werden in der Gegenrichtung ausgeführt.

Die Kreisbewegungen werden nun mit beiden Armen gleichzeitig ausgeführt. (Die Arme bewegen sich in entgegengesetzter Richtung). Zu jeder Kreisbewegung zählt man halblaut: "Eins-zwei."

Geste ARSIS-THESIS Schema a) und Schema (a + b)

Nun erklärt der Lehrer den Kindern, dass sich die Hand nach dem Aufschwung wie ein landendes Flugzeug abwärtsbewegen soll.

"Der Aufschwung heisst ARSIS, der Abschwung THESIS."

Die Kinder machen ARSIS-THESIS vorerst mit dem rechten, dann mit dem linken, schliesslich mit beiden Armen gleichzeitig.

Wenn die Kinder die Geste ARSIS-THESIS gut ausführen und dazu halblaut "Eins-zwei, eins-zwei" zählen können, dürfen sie das Lied "Bruder Jakob" dazu singen.

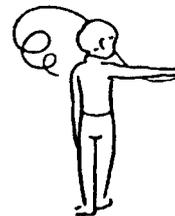


Rhythmische Geste IV - Binär (Fortsetzung)

Verschiedene Kombinationen von Arsen und Thesen werden in diesem Kapitel erarbeitet. Jede rhythmische Einheit besteht aus vier Takten. Mehrere Verbindungen dieser Einheiten bilden die eine oder die andere Zeile der Melodien dieses Kapitels.



A.T.A.T.



A.A.A.T.



A.A.T.T.



A.T.T.T.

Bevor man zur Arbeit an den rhythmischen Einheiten übergeht, sind die obigen Gesten ohne singen zu üben.

Aneignen:

- mit dem rechten Arm,
- mit dem linken Arm,
- mit beiden Armen.

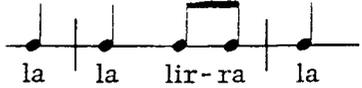
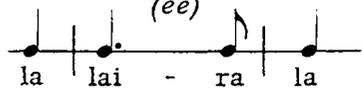
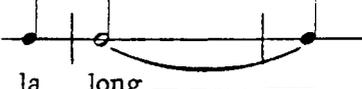
Der Lehrer gibt zum voraus die Anzahl Arsen und Thesen bekannt.

Schema b) der R.S. 8 an die Wandtafel schreiben.

Zu jeder möglichen Arsis-Thesis-Kombination komponiert das Kind eine Melodie. Diese Beispiele sind nur Vorschläge.

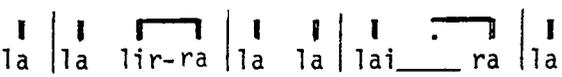
Presentation of Dotted Rhythm  (Dotted Quarter Followed by Eighth) in Context of Rhythm Gesture II (Up-pulse Binary)

Rhythm Patterns - Series 10

a)		a)	
b)	 	b)	 
c)		c)	

The letter "i" in the Metrical Language is pronounced as "ee". It forms part of the diphthong "ai" on the dotted rhythm and is not given prominence when rendered.

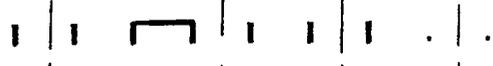
1. Notice that the two rhythm lines at b) are identical. Practise singing a) + b) as a continuous line on one tone, e.g., A, with Metrical Language and Metrical Gesture I. There must be no vocal stress on the dot!

a + b	
a + b	

2. Sing same rhythm in a melody. Use Metrical Gesture I

1 = B ^b	a + b	6		6	6	7		1	2		3	3	2		3
(6 = G)															
(3 = D)	a + b	6		6	6	7		1	2		3	.	2		3

3. Sing the following combination of rhythm patterns on one tone, e.g., A, with Metrical Gesture I and Metrical Language

			
---	---	---	---

4. Study Melody No. 26 at end of this chapter for melodic application of the dotted rhythm studied above

Einführung von Diagramm 5 für die Treffübung 21.

Von Bekannten ausgehend -Diagramm 3 steht an der Wandtafel- singt der Lehrer die Fünftonreihe:

1 2 3 4 5 (1 = C)

Diese eher tiefe Tonlage wird gewählt, um die obere Viertonreihe einzuführen. Die Fünftonreihe wird nur vom Lehrer gesungen.

Er sagt "Achtung! von SOL an müsst ihr die Stufen zählen".

Der Lehrer singt (auf Nu) SOL-LA-TI-DO und macht dazu eine deutliche melodische Armbewegung.

Die Kinder wiederholen und zählen die Stufen. (Wenn der Lehrer nicht so hoch singen kann, sollte er die Töne G A B C auf der Stimpfpeife angeben).

Der Lehrer zeichnet von SOL aus die vier Stufen und schreibt die Zahlen 6 7 8 darüber.

Die Kinder wiederholen die Viertonreihe noch einmal mit einer deutlichen melodischen Geste auf Nu.

Der Lehrer nennt den Namen der Noten TI und DO.

Er rahmt die Viertonreihe ein. So entsteht Diagramm 5.

Wenn der Lehrer die Zahl 8 schreibt, soll er den Kindern sagen: "Hier haben wir wieder DO, aber einen Stock höher". Um die Ähnlichkeit des hohen und des tiefen DO besser hervorzugeben, wird 8 durch $\dot{1}$ ersetzt.

N.B.: Um die Viertonreihe von der Fünftonreihe zu unterscheiden, ist die Notenrichtung auf dem Diagramm bewusst gegenläufig dargestellt.

Die Kinder finden leicht heraus, wie man die neuen Noten mit den Fingern zeigt.

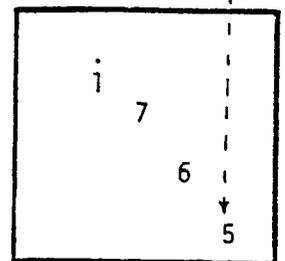
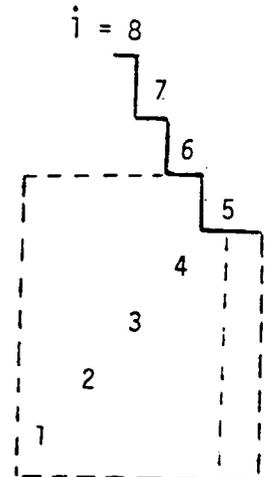
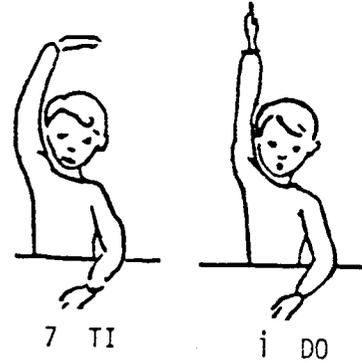


Diagramm 5



7 TI



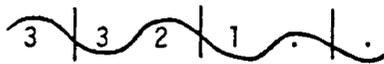
i DO

Die neuentdeckten Töne mehrmals mit der melodischen Armbewegung und mit den Fingerzeichen singen lassen.

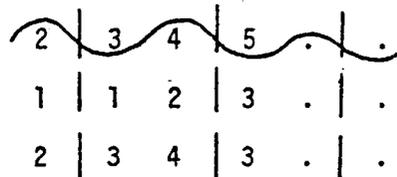
Musikalisches Gespräch - 3. Stufe (Fortsetzung)

Richtung von Frage und Antwort umkehren, z.B.:

Frage: fallend



Antwort: steigend

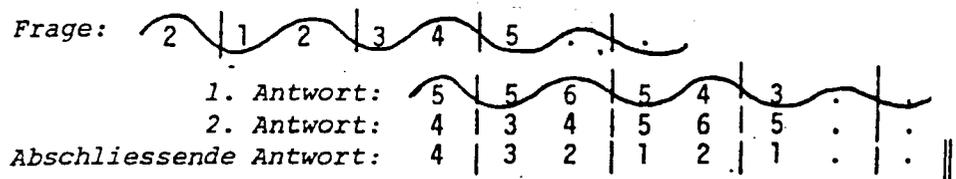
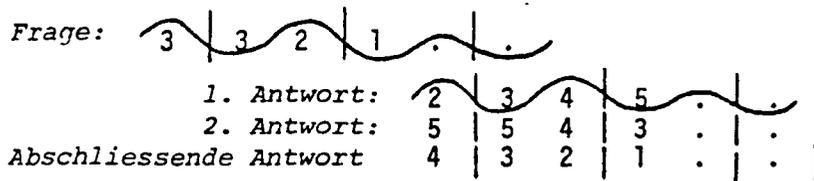


Keine dieser Antworten führt das Gespräch zu Ende. Es muss eine weitere Einheit gefunden werden, um das Gespräch mit DO abzuschliessen.

Der Lehrer rät den Kindern, am Ende der nicht abschliessenden Antwort die Noten SOL, MI oder RE anzuwenden und FA und LA vorläufig zu vermeiden.

Um Frage und Antwort rhythmisch zu verbinden, wird das Gespräch mit Geste I oder II geführt.

Beispiele:





Übersichtskarte vom Dezember 1938
Aufbewahrungsort: Lennards-Instituut, Roermond



PRACTISERENDE SCHOLEN:

Übersichtskarte April 1940
Aufbewahrungsort: Lennards-Instituut, Roermond

Literaturverzeichnis

- Justine Ward u. Elisabeth Perkins: Music-First Year, Washington, D.C., 1914
- Justine Ward u. Elisabeth Perkins: Music-Second Year, Washington, D.C., 1914
- Justine Ward: Hymnal - a Supplement to Music First and Second Year, Washington, D.C., 1918
- Justine Ward: Music-Third Year, Teacher's Manual, Washington, D.C., 1919
- Justine Ward: Music-Third Year, Children's Manual, Washington, D.C., 1919
- Justine Ward: Music-Fourth Year, Gregorian Chant, Washington, D.C., 1923
- Justine Ward: Music-First Year, Teacher's Manual, Washington, D.C., 1933
- Justine Ward: Music-Second Year, Teacher's Manual, Washington, D.C., 1936
- Justine Ward: Music-Second Year, Children's Manual, Washington, D.C., 1936
- Justine Ward: Music-Third Year, Teacher's Manual, Washington, D.C., 1938
- Justine Ward: Music-Third Year, Children's Manual, Washington, D.C., 1938
- Justine Ward: Music-Fifth Year, Song Manual of Secular Music, Washington, D.C., 1942
- Justine Ward: Music-Book Six, Song Manual of Secular Music, Washington, D.C., 1945
- Justine Ward: Music 2, Look and Listen, Washington, D.C., 1954
- Justine Ward: Music 2, How to Look and Listen, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1957
- Justine Ward: Music 3, How to Think and Sing, Teachers' Guide, Washington, D.C. 1958
- Justine Ward: Music 4, Sing and Pray, Washington, D.C., 1956
- Justine Ward: Music 4: How to Sing and Pray, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1958
- Justine Ward: Music 5: Music's Golden Tongue, Washington, D.C., 1957
- Justine Ward: Music 5: How to teach Music's Golden Tongue, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1959
- Justine Ward: Music 6, Music's many Moods, Washington, D.C., 1958

- Justine Ward: Music 6, How to teach Music's many Moods, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1960
- Justine Ward and John Lessard: Music 7, Voices that Vary, Washington, D.C., 1959
- Justine Ward: Music 7, How to teach Voices that Vary, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1960
- Justine Ward and John Lessard: Music 8: Ten Centuries of Song, Washington, D.C., 1961
- Justine Ward: How to teach Ten Centuries of Song, Teachers' Guide, Washington, D.C., 1962
- The Ward Method, That All May Sing, Book One, New York, N.Y., 1976
- The Ward Method, Look and Listen, Book Two, New York, N.Y., 1981
- The Ward Method, Think and Sing, Book Three, New York, N.Y., 1982
- De Wardmethode, Kijk en Luister, Deel Twee, New York, N.Y., 1981
- De Wardmethode, Kijk en Luister, Deel 2, Leerlingenbundel, New York, N.Y., 1982
- Die Wardmethode, Alle sollen singen, Buch 1, New York, N.Y., 1979
- Gabriel M. Steinschulte, Die Ward-Bewegung, Studien zur Realisation der Kirchenmusikreform Papst Pius X., in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Regensburg, 1979

Als Hilfsmittel zur Erstellung der Protokolle wurden Tonbandaufzeichnungen und ergänzende schriftliche Notizen, sowie Photographien von Tafelanschriften und anderen Hilfsmitteln verwendet.

Ergänzende Literatur

- Dom Joseph Gajard: Die Methode von Solesmes. Ihre Grundprinzipien, ihre praktischen Interpretationsregeln, ins Deutsche übertragen von St. Köll, Tournai 1954
- Dom Joseph Gajard: Der Rhythmus im Gregorianischen Gesang. Bearbeitung in deutscher Sprache: P. Hasselbach, Tournai 1953
- G. v. Mann: Vom Wesen und der Bedeutung des Rhythmus nach Dom Mocquereau ..., in: Musica Sacra, 1914, S. 83-87
- Kirchenmusikalische Gesetzgebung, Die Erlass Pius X., Pius XI. und Pius XII. über Liturgie und Kirchenmusik, Abtei Grüssau in Wimpfen/Neckar, 4/1954

Ich versichere, daß ich die schriftliche Hausarbeit einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.