

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 72 (1985)
Heft: 2

Artikel: Die "Brummer" - unsere musikalischen Sorgenkinder
Autor: Pimmer, Hans
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527325>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 30.03.2025

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

Publikationen:

- Haltung und Halt in Psychologie und Heilpädagogik, Huber, Bern 1964.
- Ziele und Inhalt des Lehrertrainings nach Gordon, in: Wissenschaft und Praxis, Aregger (Hrsg.) Sauerländer, Aarau 1982
- Wieviel Psychologie und Therapie braucht ein Erzieher? Schweizerische Lehrerzeitung, Nr. 26, 1983
- Lehrer lernen mit Schülern sprechen. Brückenbauer, Nr. 5, 1982
- Demokratie ist lernbar. Basler Zeitung, Nr. 159, 1981
- Wer hat das Problem? Schweizerische Lehrerzeitung, Nr. 30-33, 1980
- Amerikanische Untersuchungen über die Auswirkungen von Lehrerverhaltenstraining bei kriminellem Schülerverhalten. In: Bäuerle Siegfried (Hrsg.), Handbuch zum Lehrertraining, Wolf, Regensburg, in Vorb. (1985).

Literaturverzeichnis

- Bach G.R. Wyden P., Streiten verbindet, Gütersloh 1970
Carducci Ronald, Vergleich von Ich-Botschaften mit Befehlen bei der Bekämpfung von störendem Verhalten in Schulklassen, Diss. University of Nevada, 1975
Freud Anna, Das Ich und die Abwehrmechanismen, Kindler, München, 1964 (1936)
Freud Sigmund, Gesammelte Werke, Fischer Frankfurt 1961³
Gordon Thomas, Lehrer/Schüler-Konferenz, Hoffmann/ Campe, Hamburg 1974
Gross-Gstöhl Edith, Atemformen von Psychotherapeuten, i. Vorb. (1985)
Miller Alice, Das Drama des begabten Kindes, Suhrkamp, Frankfurt 1979
Riemann Fritz, Grundformen der Angst, Reinhardt, München/Basel 1936
Rogers Carl R., Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Kindler München, 1975
Sauter Friedrich, Psychotherapie der Schule, Kösel, München 1983
Schmidbauer Wolfgang, Die hilflosen Helfer, Rowohlt, Reinbek, 1977
Signer Ruedi, Lehrerverhaltenstraining, Diss. Uni Zürich, Beltz 1976
Tausch R. und Tausch A., Erziehungspsychologie, Göttingen 1973⁷

Die «Brummer» – unsere musikalischen Sorgenkinder*

Hans Pimmer



Hans Pimmer, geb. 1931 i. Prag/Konservatoriumsabschlussprüfung 1970, Kompositionsunterricht privat b. Prof. Dr. Sachsse und Prof. Lehner (München), Universitätsstudium in Kunstgeschichte und Musikwissenschaft (Salzburg, Regensburg), ab 1952 Unterrichtspraxis an Grund- und Hauptschulen/Veröffentlichungen.

3. Mehr Betreuung als Förderung

Wer sein Herz vom Schicksal der Brummer in Beschlag nehmen lässt, dem wird individuelle Hilfestellung an ihnen bald zu einer musikalischen Gewissensfrage werden. In die Nähe der Heilpädagogik werden die Probleme der Brummer vor allem durch einen erheblichen Anteil an psychologischen Aspekten gerückt. Dabei wird an der musikalischen Fehlentwicklung einmal Verbogenes wieder gerade zu biegen und ein andermal Versäumtes nachzuholen sein. In Anbetracht der häufig sehr verhärteten Situation bei den betreffenden Kindern sowie angesichts der erst vorzubereitenden musischen Grundfertigkeiten können wir nicht den für uns so geläufigen Weg über die Forderung zur Förderung gehen. In ganz kleinen Schritten werden wir

* Dieser Beitrag ist die Fortsetzung des gleichnamigen Aufsatzes, erschienen in Heft 2 des letzten Jahrgangs der «schweizer schule», S. 71ff.

mit diesen Kindern vorantrachten; manchmal nur, um kurze Zeit darauf festzustellen, dass von der kürzlich eroberten Position nur noch sehr wenig da ist, was eine Weiterentwicklung ermöglichen würde, und dass dann zunächst nur der Wiederaufbau des Fundamentes für eben diese Position als Ausgangspunkt für weiteres Vorgehen sinnvoll ist. Stoffliche Konsequenz scheint ein Gesichtspunkt zu sein, den wir bei unseren Bemühungen hinstellen müssen, und zwar zugunsten einer situationsgerechten Methodik.

Wie bei allen Ausdrucksmedien, in denen das Kind heimisch werden soll, werden wir ihm den Schall als die Urmaterie der Musik zunächst über seine Reflexe und seine Nachahmungsbereitschaft nahebringen. Den Übergang zur Steuerung seiner musikalischen Reaktionen durch das Bewusstsein muss es selbst vollziehen. Ausserdem werden wir das Kind für die Welt der *Geräusche – Klänge – Töne* am ehesten offen finden, wenn sie ihm *als natürliche Einheit* gegenübergestellt wird bzw. im gleichberechtigten Nebeneinander – wie auch das Leben sie fügt.

Im Vordergrund unseres elementaren Beginns wird für viele Brummer der erste Umgang mit dem Schall im Geräusch stehen; denn es gilt zunächst für die Kinder, Schallereignisse kennenzulernen, um eine Gehörsfunktion grundzulegen. Sobald als möglich werden Hand und Körper als wichtige Veranschaulichungsmittel herangezogen, die dann mit der Bildung einer «inneren Anschauung» von den Tonlagen sich immer mehr erübrigen werden. Eine Betreuung der Brummer, die sich um Sicherung von Teilerfolgen bemüht, soll Werden und Zusammenwirken musikalischer Fertigkeiten beispielsweise in vier *Entwicklungsphasen* anbahnen, die wir aber nicht streng voneinander getrennt sehen sollten:

a) Die erste Stufe wird das Kind in möglichst engen Zusammenhang mit verschiedenen *Schallquellen* bringen. Zur Annahme fremden Schalls gesellt sich bald das eigene Hervorrufen von Schall. Indem das Kind selbst in die Klangerzeugung mit einbezogen wird, lernt es Aufnahme und Produktion von Klang als natürliche Verbindung von musikalischen Grundtätigkeiten handhaben und seine

«Wahrnehmung» auf die Frage einzustellen: Was erzeugt diesen Schall? Wie entsteht Schall? Das Kind bekommt einen vielseitigen Schalleindruck

im hörenden Erkennen:

z.B. (durch das offene Schulzimmerfenster) vorbeifahrendes Auto, zwei Mopeds, eine Holzsäge, bremsendes Motorrad, Türenschnallen . . .

im sehenden Erfassen:

z.B. zwischen zwei Lineale gespannter Gummi in Schwingung, tönender Gong . . .

im tastenden Erfühlen:

z.B. (mit Fingerspitze) an möglichst langem Klangstab eines tieferen Metallophons nach Anschlag – auch Unterbrechung der Klangerzeugung! . . . (mit Lippen) summend an Papierblatt . . . (mit Zunge) an klingender Stimmgabel . . .

im schüttelnden, schlagenden, zupfenden, reibenden Erproben:

z.B. geschlossene Dose mit körnigem Inhalt, hängender Stein, eingeklemmtes Plastiklineal, zwischen Türklinke und Finger gespannter Einweckgummi, nasser Handballen auf Schulbankfläche, angefeuchteter Weinglasrand . . .

im bastelnden Erfahren:

z.B. wird über einen am oberen Rand eingekerbten Joghurtbecher ein Gummi gespannt; Klangerzeugung durch Zupfen . . .

an der eigenen Stimme:

z.B. seufzen, lachen, flüstern, jodeln, singen (Vokalisieren), summend, pfeifen, zischen, heulen, schluchzen, hecheln, räuspern, gurgeln . . .

aus der Selbstschwingung:

z.B. schwingende Stimmgabel ans Mittelohr, (hoch ansummend) Finger an Schläfenknochen, (tiefer summend) Finger an Kehlkopfwirbel . . .

durch die Sprechwerkzeuge:

z.B. Tauben gurren: ruckedigu (Zungen-Gaumen-Übung), Hennen gackern, gack, gack (Gaumen- und Kieferlockerung); wir rufen die Hühner: bibi, bibi, komm (Lippengymnastik); Enten schnattern: nat, nat, nat (Nasenresonanz und Kieferlockerung), Paukenton: bum, pum (Lippen- und Zungenlockerung mit Nachklang)

b) Versuche werden zeigen, ob das eine oder andere Kind schon in der zweiten Stufe Fuss fassen könnte. Es ist eine gewisse Aufgeschlossenheit verschiedenartigen *Schallerscheinungen* gegenüber nötig, um vom Erkennen der Klangdifferenzen zu einer musikalischen «Begriffsbildung» zu kommen. Sonst findet das Kind keine Antwort auf die Frage: Sind diese Geräusche (Klänge) gleich? Einfachste musikalische Kategorien kann es aus folgenden Schallsituationen gewinnen:

ähnlich – verschieden?

z.B. wir vergleichen die Geräusche von Schlüsselklirren und Linealaneinanderschlagen, Türschliessen und Fensterschliessen u.ä.; das Kind lernt auch ganze Hörgeschichten mit Hilfe des Tonbandes kennen und verfolgen (so «Das Aufstehen»: Weckerläuten, Gähnen, Schritte, Türöffnen und Türschliessen, Wassereinlaufen, Waschen, Zähneputzen, elektr. Rasieren) . . .

hell-dunkel? laut-leise?

kurz-lang? hohl-flach?

z.B. wir erzeugen Geräusche mit Händen, Fingern, Füßen und beschreiben sie. Ebenso mit unseren Schulsachen und Gegenständen im Klassenzimmer, mit unserer Stimme und mit Schulmusikinstrumenten . . .

Passt das zusammen?

z.B. Gruppierung zu gleichen Schalleffekten: (hohl) Schlagen der Handflächen gegen Wangen bei offenem Mund, Blasen in hohl gefaltete Hände, Pochen gegen leere Schultasche . . .

Wie singt unser Mund?

z.B. Vokalformung aus Mundstellung: «Mond» und «Uhr» sind rund, so rund wie unser Mund bei «o» und «u» . . .

Was an unserem Gesicht hilft noch zum Singen?

z.B. Vokalwechsel als Klangvariation. Finken: Du i, du i, du i; Meisen: Du-id, du-id, du-id; Klarinette: dua dua dua; Flöte: doe doe . . .

Hier wie an anderen didaktischen Orten wollen wir es an ungezwungenen Eingliederungsversuchen in die Musiziergemeinschaft der Klasse nicht fehlen lassen, – mehr als die Selbsteinschätzung des Kindes noch seinen musisch-aktiven Anschluss an die Mitschüler im Auge habend.

c) Ähnlich wie die Verbindung von Aufnahme und Produktion von Klang soll dem Kind nun die Koppelung von Klangerscheinung mit optischer Vorstellung als Erlebniseinheit nahegebracht werden. Diese Synthese erbringt dem Kind nicht nur echten musikalischen Leistungszuwachs, sondern schafft für das kindliche *Gehör* in der Einführung eines hoch-tief-Denkens in die musikalische Äusserung wesentliche Voraussetzungen für das spätere Verständnis melodischer Bewegung in Richtung und Intervallen. Operationen mit tonalen Gebilden, verknüpft mit verstärktem manuellem Mittun und gesamtkörperlichem Tätigsein in der räumlichen Dimension, bilden für das Kind eine Klangveranschaulichung, die ihm allmählich in einer «inneren Anschauung» vom Klanglichen zu einer selbstverständlichen Orientierungshilfe wird. Der kontrollierbare Mitvollzug der Tonhöhe durch Höhenhandzeichen beim Singen bedingt u.a. den Einsatz der ungeteilten Aufmerksamkeit. Zusammen mit dem Vorgang einer visuellen Lokalisierung findet eine Verankerung im Gedächtnis statt; sodass sich der Ton(höhen)begriff etwa im gleichen Masse festigen kann, wie die tonale Verfügungsbereitschaft auf Höhensymbole zunimmt. Das Kind wird immer sicherer in der Beurteilung der Frage: Wo liegt dieser Ton? Die klangliche Materie fängt an, für das Kind immer greifbarere Formen anzunehmen; mit einem Rückgriff auf die Auseinandersetzung mit Geräuschen und Naturlauten beginnt sich im kindlichen Bewusstsein eine Stufigkeit im Klangbereich abzuzeichnen.

Erlernung von Schleiftönen

z.B. aufwärts gleitender Glissandoton der Kuh(muh), des Hundes(wau) und abwärts gleitender Glissandoton der Katze(miau), des Pferdes(iiii) – im Zusammensingen, auch Vor- und Nachsingen von Lehrer und Schüler, sich mit der Tonbewegung körperlich grösser und kleiner machend; dann die horizontal ausgestreckten, sich mit den Fingerspitzen berührenden Hände von Lehrer und Schüler gemeinsam in Bewegungsrichtung des Tones

vor dem Körper führend; auch aus Pappe ausgeschnittene oder mit Faden geklebte Melodieprofile zum Singen abfahrend.

Handhabung von Schleiftönen

z.B. in Zusammensetzung zu Sirenentönen (Polizei, Feuerwehr), als Kindergesang nur nach gedeuteten Lehrerhandzeichen bzw. angesagter Klangsilbe (wu . . .), als spielerische Aufgabenstellung von Kind zu Kind, als Kombination zum Schleiftonkonzert mehrerer Kinder nach Ansage und Handzeichen (zu einem Sirenton verschiedene Schleiftöne . . .)

Bildung eines Haltetones

z.B. hält die sich mit einem Sirenton bewegende Hand in einer bestimmten Höhe ein. Der Ton bleibt mit der Handbewegung stehen. Genügend Übungen dieser Art versetzen das Kind in die Lage, in einen Sirenton eingebaute Haltetöne verschiedener Tonhöhe immer sicherer zu halten. Ausgehend von einem durch das Kind frei gewählten Halteton kann es bald ohne Lehrerstimme, nur nach Handbewegung über einen Sirenton zu einem anderen Halteton kommen. Das Kind erhält Anregung zu eigener Tonproduktion und Anleitung, auf seine eigene Stimme zu hören, wesentliche Bestandteile einer Brummerschulung. Bringt es das Kind fertig, einen abschliessenden Halteton noch mit einer Singsilbe (bang, bumm-bomm) zu verbinden, ohne an Tonhöhe einzubüssen, dann können wir von der ersten wirklichen Singleistung sprechen.

Nachbildung kurzer Melodieformeln

z.B. als Tierruf «Ku-ckuck» (fallende kleine Terz), als Signal des Rettungswagens «ta-tü ta-tü» (steigende Quint), als Jagdhorn «tra-ra» (steigende Quart) – häufig haben sich derartige akustische Eindrücke aus Natur und technischer Umwelt durch ihre Prägnanz, Kürze und gleichförmige Wiederholung dem Gedächtnis eingepägt und sind teils noch reproduzierbar. (Ein wesentlicher Beitrag zum hoch-tief-Denken:) Sie lassen sich durch Transposition in andere Tonlagen als Urmotive festigen, auch durch versuchte Reihung «Zwei Kuckucke unterhalten sich». Eine gewisse Intervallfixierung wird mit manuellem Einsatz begünstigt. Der Anschluss dieser

Melodieformeln an einen gesicherten Halteton bedeutet einen weiteren wichtigen Schritt voran auf dem Weg zu einem tonlich richtigen Singen. Hierher gehörte auch immer höher/tiefer ansetzendes freies Spielen kurzer, immer wieder neu zu erfindender Tonfolgen z.B. auf dem Glockenturm: die Bevorzugung grösserer Intervalle begünstigt das Erkennen der melodischen Auf- oder Abwärtsrichtung.

Klangtreppen

z.B. stellen die Kinder dumpfes Zuschlagen einer Tür durch Hockstellung, klirrendes Auffallen eines Schlüsselbundes durch stehende Haltung dar (Zweistufigkeit). An Holz, Metall, Glas erregten Klang zeigen sie durch Tief-, Mittel- und Hochstellung des quer zum Vorderkörper gestreckten Armes an (Dreistufigkeit). Die klanglich nach oben gestaffelte Konsonantenreihe r-k-sch-s (auch: f-sch-s-ss) wird durch beide Hände im Wechsel aufwärts geführt (Vierstufigkeit). Die Neuheit der Problemstellung macht diese Hörübung besonders geeignet zur Erzielung gesammelter Konzentration. Die Vokale o-a-e-i können durch von unten nach oben rückende Handverschiebung aus dem stehenden Handgelenk als Drehpunkt markiert werden (Fünfstufigkeit). Eine Weiterentwicklung des kindlichen Eindrucks von der Stufigkeit im Klangbereich zu einer immer genauer staffelnden Einsicht lässt sich durch die Klärung der Höhenposition . . . ist höher als . . . / . . . ist tiefer als . . . sowie durch den Einsatz anderer Schallquellen ähnlicher Klangdifferenz unterstützen. Natürlich werden die Kinder zunächst die vergleichende Einstufung der Schallereignisse nach ihrem Gehör vornehmen und die unterschiedlichen Geräusche und Klänge erst dann durch körperliche Einstellungen veranschaulichen. Denn der gehörmässige Gewinn liegt in der Erkenntnis der Tonhöhe primär aus dem Gehörten und nicht aus dem Gesehenen. In mannigfacher Geräusch- und Klangunterscheidung gründet der Sinn für Eigenklanglichkeit als Vorbereitung für das Erfassen des Tonalen in seiner Höheneinteilung.

Das Tonhüpfen

z.B. lassen sich in Form von Atemübungen Melodiebögen in freier Tonwahl auf- und abhüpfen (hi hi hi . . . he he he . . . als Lachen)

Übertragung des «Treffens» auf das Singen

z.B. können wir die den Kindern körperlich alltägliche Ziel- und Wurfsituation in eine bewusste Singhaltung hineinnehmen (Treffübungen mit einem Papierknäuel in einen Kreidekreis an der Tafel).

d) Eine weitere Leistungsmehrung bringen dem Kind Erfahrungen in der wechselnden Verbindung musikalischer Grundfertigkeiten. Die Erprobung der Simultanität von Sprache und Ton, von Sprache und Rhythmus, von Ton und Rhythmus schaffen Grundlagen für die *musikalische Leistung*. Die erfolgreichen Ansätze in der Verbindung von Klangaufnahme mit Klangproduktion sowie in der Kopplung von Klangerscheinung mit optischer Vorstellung sollen hier eine natürliche Weiterführung bis zur Koordinierung von Sprache, Rhythmus und Ton im gestalteten Ruf finden. Übungsansätze in der Belastung *eines* Tones können wir auch im Absingen von gleichen (wechselnden) Lauten, Wortreihen sowie knappen gereimten Sprüchen auf einer Tonhöhe sehen. Die «vermehrte Klangbelastung» soll dem Kind nicht nur fundamentale musische Schulung in Aussicht stellen, sondern gleichzeitig den Weg zu schöpferischem Ausdruck freimachen. Das Kind wird sich die Frage stellen: Kann ich dieses Verslein mit-samt den Noten auch singen? Ungezwungene Arbeit mit zwei Kindern zugleich oder mit einer kleinen Gruppe könnte jetzt möglich werden. Gleichzeitig scheint es aber gerade hier geboten, die augenblicklichen Fähigkeiten des einzelnen Kindes nicht zu überfordern:

Sprache + Ton = Rezitation

z.B. führen kurze Reime als die extremste Form der gebundenen Rede meist zu einfacher syllabischer Reihung auf einem Ton. Es ergibt sich keine rhythmische Problematik, wenn wir die rhythmische Struktur gelten lassen, die das Kind aus der Sprache gewinnt. Männlicher (stumpfer) Reim «Rad/Bad/Draht»; weiblicher (klingender) Reim «ge-

hen/ste-hen/dre-hen»; dreisilbiger Reim «ro-sen-rot/mau-se-tot». Bei grosser Unsicherheit des Haltetones können verschiedene Sirentonübungen wieder eine Einstellung auf die Tonhöhe bringen.

Sprache + Melodie = Sprachmelodie
z.B. leiten sich für das Kind aus zweigliedrigen Anrufen knappe Melodik und mittragende Handbewegung im Einklang ab. Die so entstehenden Motive greifen über die früheren, mehr standardisierten Melodieformeln hinaus und sollen das Kind anregen, aus der sprachlichen Substanz selbstempfundenen melodischen Klang herauszuhören. Dabei soll es uns darauf ankommen, Melodierichtungen (aufwärts, abwärts) spontan zu formen und Melodiegipfel bewusst zu setzen. Appellative Anrufe entstehen am unmittelbarsten aus der Lehrerschilderung einer lebensvollen Situation . . . ein Topf mit kochendem Wasser am Elektroherd . . . «Lass ihn?» (Höhepunkt-Melodieabstieg) . . . Sturm und offenes Fenster . . . «Mach zu!» (Melodieaufschwung-Höhepunkt). Angenommen, wir stellen ausser dem Rufer und Angerufenen noch einen bekräftigenden Nachrufer in die Szene, dann ist Gelegenheit zu einer tongetreuen Nachsingeübung gegeben. Der gehörmässige Gewinn verteilt sich in einer Kettenübung auf alle beteiligten Schüler, wenn jedes Kind einmal den Anruf erfindet, ein ander Mal den Anruf nachsingt.

Rhythmus + Sprache = Akzentuiertes Sprechen

z.B. bringen wir die methodischen Massnahmen, die dem Arhythmiker in Einzelbetreuung zugeordnet sind, an der kleinen Gruppe zur Anwendung. Zunächst, um den zusätzlichen Antrieb aus der Gruppe zu nutzen, dann auch der Effektivität und Zeitersparnis wegen. Im einen oder anderen Fall kann es sich jedoch als notwendig erweisen, vorübergehend wieder von der Gruppenarbeit abzugehen. Es mag sein, dass uns früher als erwartet ein Übergang von der körperlichen Unterstützung des Rhythmus zu einer Tempomodulation (immer schneller/immer langsamer/Verbindung beider Möglichkeiten) gelingen mag.

Ein Hineinnehmen äusserer Erfahrung in innere Empfindung auf diesem Wege schafft eine intensive Vorbereitung approximativer musikalischer Zeitwerte im Bewusstsein und macht den Kindern besonderen Spass.

Ton + Rhythmus = rhythmisiertes Spielen, Singen

z.B. begleitet ein Kind eigene Bewegungen oder Bewegungen eines Mitschülers mit dem Spiel auf einem Orff-Instrument, evtl. mit Gesang. Bevor dies möglich wird, sollten die Kinder angeleitet werden, die aufmerksam beobachteten instrumentalen Spielbewegungen des Lehrers als Schlagübungen in der Luft mitzumachen, um eine Synchronisierung von Bewegung und instrumentaler Ausführung zu erreichen. Es kommen nur gleichförmige Bewegungsarten in Frage, wie Gehen (Viertelwerte), Schreiten (Halbwerte), Laufen (Achtelwerte), Galoppieren (punktierter Viertel-Achtel . . .). Mit nachahmendem Singen lassen sich Glocken (wumm-wumm . . . auf Halbe), Uhren (dinn-dinn . . . auf Achtel), Motorräder (ra-ta-tah auf zwei Achtel und ein Viertel) u.a. darstellen. Partnerübungen von Kind zu Kind stärken die rhythmische Sicherheit.

Sprache + Rhythmus + Töne = Ruf

z.B. liesse sich der Kuckucksruf (kleine Terz) abwandeln, indem wir etwa den Kuckuck zu einem Versteckspiel auffordern lassen. «Komm mit, such mich, fang mich!» (kleine Terz als Wiederholung in den kürzeren Achtelwerten). Aus dem Urmotiv ist eine kleine Melodie geworden. Die Zuhilfenahme des Glockenturms stützt das melodische Bewusstsein. Dieser bescheidene schöpferische Ansatz zeigt die erlangte musikalische Leistungsfähigkeit. Er ist ein ermutigender Brückenschlag zu geformter Aussage. Eine solche mehrgliedrige Koordinierung von Sprache, Rhythmus und Tonbestand, die einen synchronen Ablauf von audiovisueller Auffassung, Instrumentalspiel und gesanglicher Wiedergabe erfordert, stellt eine Simultanität musikalischer Grundleistung dar, die an der oberen Grenze der Möglichkeiten für musikalisch unterentwickelte Kinder liegt; während sich bei Kindern musikalischer

Durchschnittsbegabung bereits eine über diese Grundleistung hinausgehende Verselbständigung des Gehörs abzuzeichnen beginnt. An der Diskrepanz zwischen dem langwierigen Wachstum fundamentaler Tonvorstellungen bei unseren musikalischen Sorgenkindern einerseits und der Bereitschaft musikalisch normal entwickelter Grundschüler für einfache Formen der Mehrstimmigkeit andererseits mag uns das Ausmass der an den Brummern schuldig gewordenen *musikalisch-kulturellen Vernachlässigung* klar werden. Die unserer besonderen musikalischen Fürsorge Anvertrauten erwarten von uns keine Garantien, sondern Verständnis, aus dem sie auch unsere Treue spüren.

Anmeldung zur

Seminarlehrausbildung an der Universität Bern

Die Zulassungsgesuche für die Ausbildung zum

- **Pädagogiklehrer**
- **Psychologielehrer**
- **Lehrer der Allgemeinen Didaktik**
- **Fachdidaktiker**
- **Bildungssachverständigen**

sind bis zum 1. Juni 1985 an das Sekretariat der Staatlichen Prüfungskommission für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, c/o Abteilung Pädagogische Psychologie, Postfach 264, 3000 Bern 9, Telefon 031 - 65 82 75, zu richten.

Daselbst sind auch Unterlagen über dieses Studium erhältlich. Weitere Auskünfte erteilen die Professoren Dr. Hans Aebli und Dr. Traugott Weisskopf, Telefon 031 - 65 82 75 und 031 - 65 83 69.

Zulassungsbedingungen sind: Ein Lehrerpapier, mindestens 2jährige Lehrtätigkeit nach Erwerb des Lehrerpapieres, Empfehlung durch die aufsichtsführende Behörde. (Die Universität Bern gestattet nur die Zulassung von Lehrern mit «regulärem, unverkürztem Ausbildungsgang».) Das Studium dauert mindestens 4 Jahre und schliesst mit einem Staatsexamen ab.