

# Es wird wieder gesungen!?

Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht

### Jürgen Oberschmidt

Dieser Beitrag sei allen gereicht, die sich mit singenden oder noch nicht singenden Menschen beschäftigen. Er ist all jenen gewidmet, die über das Singen ihre Liebe zum Gesang entdeckt haben und uns mit diesem erfreuen, sei es in der Schule, im Laien- bzw. Profichor oder als Solist auf der Bühne. Auch zugedacht sei er jenen, die sich singend durch ihren Alltag leiten lassen und jenen, die ihren natürlichen Zugang zu ihrer Stimme, der "eigentlichen Muttersprache des Menschen" (Karl Adamek), verloren und noch nicht wiedergefunden haben. Gedacht sei dabei auch an all die Verstummten, die die Bedeutsamkeit des Singens spüren, aber bisher keine Gelegenheiten zum Singen gefunden haben und die ihren geeigneten Zeitpunkt dafür noch nicht kennen.

Jahrhunderte lang war das Singen, "allerältester Gegenstand wie ursprüngliche Methode" (Nimczik 2002, S. 4), der selbstverständliche Mittelpunkt des Musikunterrichts. Musik diente den Lateinschulen zur Einübung der Gesänge im Gottesdienst, später galt es dann, die jungen Menschen auf ihre staatstragenden patriotischen Tätigkeiten vorzubereiten. Und auch als durch die mit Leo Kestenberg verbunde-

nen Reformbemühungen anderen Teilbereichen der Musik die Tore in die Singsäle geöffnet wurden, blieb in der Schule das Singen der Maßstab aller musikalischen Möglichkeiten schlechthin. Notenlehrgänge wurden an Singfibeln angeschlossen – und wenn der Unterricht im Singen stecken blieb, durfte man sich mit Hans Mersmann trösten, dass im Kinderlied "als musikalisches Urerlebnis" (Mersmann 1973

[1938], S. 5) die großen Formen keimhaft angelegt worden sind und für sich womöglich auch zu dem Schluss kommen, dass man im Musikunterricht dann auf diese auch verzichten könne: "Es besteht nur ein Unterschied des Grades, aber nicht des Wesens zwischen dem Volkslied und den Werken der Kunstmusik. Es sei denn die Unmittelbarkeit und Reinheit des Naturgeschehens, die wir im Volkslied fanden,

für die es im Kunstwerk nur an seinen höchsten Stellen, bei Bach, bei Mozart, bei Schubert manchmal Vergleichsmöglichkeiten gibt" (ebd., S. 35). Hans Mersmann stellt hier in seinen phänomenologischen Perspektiven einen Weg des Verstehens auf, der beim (gesungenen) Volkslied beginnt. Dieser Fokus auf die faustische Frage, was die Musik ,im Inneren zusammenhält', ist uns heute verloren gegangen (hierzu Richter 2012, S. 59ff.).

"Im Mittelpunkt des Musikunterrichts steht das Singen", liest man dann 1957 in den staatlichen Arbeitsanweisungen für Lehrer in Baden-Württemberg. "Das Volkslied war zugleich Ausgangspunkt und Ziel der Musikerziehung" (Lemmermann 1977, S. 190). Die ausschließlich männliche Form ist hier bewusst gewählt, wurde doch eine im Beamtengesetz geführte Zölibatsklausel, die zur Entlassung von Lehrerinnen nach ihrer Eheschließung führte, erst 1950 in eine (trotzdem weiterhin fast durchgängig angewandte) Kann-Bestimmung umgewandelt (Hofmann 2015, S. 84).

Das Instrumentalspiel, die Reflexionen über musikalische Phänomene sollten aus dem Singen erwachsen, "das Spiel auf kindertümlichen Instrumenten vom Singen ausgehen und es vielgestaltig durchdringen" (Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg 1958, S. 108). In unserer Zeit gründen sich die "kindertümlichen" Instrumente nicht mehr einzig aus dem Orffschen Stabspiel-Repertoire und den damals favorisierten gelöcherten Holzrohren mit Kernspalt; ihnen sind inzwischen langstielige Schlagidiophone aus diatonisch und farbig gestimmter Plastik an

"Lieder sind für viele nur der

Traditionsmüll der Schul-

musik und gehören entspre-

chend auf die Schutthalde."

Heinz Lemmermann

die Seite gestellt worden. Vor diesem Hintergrund ist Adornos Kritik zu verstehen und bis heute kritisch zu diskutieren, wenn er anfügt: "In der Musik kann daher vom Primat des

Tuns nicht die Rede sein" (Adorno 1997a, S. 82). Kritisiert wird hier nicht das Tun an sich, sondern jenes, das sich einzig in dieser Ausschließlichkeit bewegt und sich in einer "musikalischen Betriebsamkeit", die der "Reflexion entzogen" (Adorno 1997a, S. 75) ist, auch erschöpft. Adornos Tadel trifft in diese musikpädagogischen Bestre-

bungen, die als "Jugendmusik, Laienmusizieren, Singbewegung" (Adorno 1997a, S. 67) bekannt wurden, und er war wohl der Erste, der nachhaltig darauf aufmerksam gemacht hat, dass es keine ausschließlich musikalischen, pädagogischen oder traditionelle Gründe gibt, sondern dass es sich auch um soziologische Motivatio-

nen handelt, welche das Singen in "einer volkstümlichen Bildung" (Glöckel 1964) in den Mittelpunkt des Musikunterrichts stellen. Von dem Auslöschungsdrang waren nicht nur die ideolo-

gisch gefärbten Gesänge der Nazidiktatur betroffen - deren alte Töne sich im Übrigen bis in die 1960er Jahre in manchen Liederbüchern gehalten hatten (Segler u. Abraham 1966, S. 85ff.) –, es standen auch jene Lieder bereits unter Generalverdacht, denen allein durch das Vorkommen der Knäblein, Röslein und Mägdelein der Geruch des Völkischen anhaftete. Dieses Repertoire passe eher in die Spinnstube und der singende Musiklehrer wurde schnell zum belächelten Museumswächter unter seiner Dorflinde. Volkslieder galten als kleinbürgerlich und wurden in den Musikantenstadl verbannt: Singen ade, scheiden tut (nicht) weh. Noch deutlichere Worte über die "anachronische[n] Relikte" findet Heinz Lemmermann in seiner Situationsbeschreibung: "Lieder sind für viele nur der Traditionsmüll der Schulmusik und gehören entsprechend auf die Schutthalde" (Lemmermann 1977, S. 184). Allzu sehr

erschreckte die jüngst erlebte Verführungskraft des Gesangs. Mit Adorno als Gewährsmann entstand seit Michael Alt eine heute polemisch anmutende Auseinandersetzung mit der

als unangemessen angesehenen Einseitigkeit des Singens. "Das Singen und Musizieren konnte sich wegen der engen Grenzen [...] nicht über das einfache volkstümliche und künstlerische elementare Sing- und Musiziergut erheben. [...] Erst wenn der Bildungsgang sich am Werkhören orientiert, wird es möglich, den Kunstaspekt in

der Musikerziehung voll zu entfalten" (Alt 1968, S. 19). Dieser Schatten Adornos war auch unter neuen Vorzeichen weiterhin spürbar: "Als Hypothese kann formuliert werden, daß das Singen von Liedern, gleich welcher Gestalt, welchen Gehaltes und in welcher Funktion, aufgrund des als zu eng definierten Materials eine breite und offene

Wahrnehmungsdifferenzierung und -sensibilisierung behindert" (Segler 1982, S. 110). Von nun an galt es also, schweigend ein besserer Mensch zu werden. Und das nun moderne Setting ei-

nes mit Ohrstöpsel versehenen, in sich gekehrten und mit Musik zugedeckelten jugendlichen Musikrezipienten lädt ohnehin nicht zum kommunikativen Miteinander, geschweige denn zum Singen ein: "Der Konsument verdrängt die aktive Persönlichkeit" (Jungwirth 2004, S. 30). Wanderlustige Müller waren zwar von nun an vom Aussterben bedroht, in den Kindergärten konnten sich aber neue Liederpäpste um Rolf Zuckowski und Detlef Jöcker etablieren. In den weiterführenden Schulen dürften Yesterday und Blow'in in the wind (die im Bauchladen abgewetzter Liederbücher von Klasse zu Klasse transportiert werden, gehaucht und aus nicht allzu voller Kehle) zu den beliebtesten deutschen Volksliedern geworden sein. Wer sich als Hobbymusiker (Adorno warnt zur Vorsicht: ein "Musikant") noch zum spontanen Singen und Musizieren treffen wollte, erlebt hier nach Adorno seine "ästhetische Regression" und treibt dies als "Ersatzbefriedigung [...], die hinwegtäuscht über reale Versagungen"

Vier Jahrzehnte später diskutiert Susanne Beyer in ihrem Spiegelartikel Das Jaulen der Trauerklöße die Auswirkungen der hier ausgebreiteten adornoschen Wirkungstreffer und beklagt: "Die Deutschen verlernen das Singen. Musikwissenschaftler registrieren missgestimmt das Verstummen der Nation" (Beyer 2000, S. 72). Bereits in der Kindergartenzeit sammeln sich Erfahrungsdefizite an, kaum eine Erzieherin kann Kinder heute noch zum Singen anleiten. Diese Singabstinenz zeigt sich in den stummen Lichterketten der trist-novemberlichen Martinszüge, die oft zum Schweigemarsch

(Adorno 1997a, S. 81).

"Musikwissenschaftler registrieren missgestimmt das Verstummen der Nation."



werden. Andreas Lehmann-Wermser weist wohl zu Recht darauf hin, dass diese einzelnen Indizienbeweise und die bestehenden Untersuchungen zur fachdidaktischen Diskussion noch keinen Einblick in den Schulalltag gewähren, dass sie "die Existenz von Veränderungen zwar nicht beweisen, aber wahrscheinlich machen" (Lehmann-Wermser 2008, S. 83).

#### Doch kein Ende vom Lied!

All die hier beschriebenen Beobachtungen der Feldforschung, die zu Beginn unseres Jahrtausends den Abgesang des Singens einläuten, stoßen zur gleichen Zeit auf eine musikpädagogische Kehre, die deutlich macht, dass das Singen (und inzwi-

schen gar das Singen des deutschen Volkslieds) aus seiner Nachkriegsquarantäne entlassen scheint: "Singen in der Schule hat wieder einen respektablen Platz gewonnen, einen Ort, an dem sich jenseits von Ideologisierung

und alten Verkrustungen auf innovative Weise eine Einheit von Musizierpraxis und Reflexion, von Handeln und Verstehen etablieren kann" (Nimczik 2002, S. 4f.). Anstoßend war hier sicher jene Lieddidaktik, die sich Mitte der 1980er Jahre zu etablieren begann und ein kontextorientiertes Einbinden des vokalen Musizierens verbindlich einforderte: "Nicht das Singen ist immer das Zentrum im Unterrichtsprozeß, sondern u. a. auch das Reflektieren, um das Bedingungsgefüge von Liedern bewußt zu machen" (Lemmermann 1977, S. 225). Das Singen wird nun in den Schnittpunkt anderer Handlungsfelder im Musikunterricht gestellt und es ist bei den ausgewählten Liedern zu untersuchen, wie sie in den anthropologischen, psychologischen und kulturerschließenden Dimensionen ihre Relevanz entfalten: "Ob es uns etwas über andere Menschen, über fremde Länder und Sitten, über frühere Zeiten mitteilt; [...] ob es geeignet ist, unser ,Vokabular', unsere ästhetische Erfahrung für eigene Produktion zu erweitern; ob es sich

zum Um- oder Weiterdichten oder zum Improvisieren eignet" (Küntzel 1992, S. 8). In den Dekaden musikdidaktischer Modellbildung, den 1970er und 1980er Jahren, ging es eher um das Verstehen, Erschließen von Erfahrungen, ästhetische Wahrnehmung. Musikunterricht blieb "ein ,theoretisches' Fach, bei dem der Verbalismus dominiert" (Gies, Jank, Nimczik 2001, S. 7). Die konzeptionelle Einbindung des Singens spielte hier kaum eine Rolle. Inzwischen ist das praktische Musizieren mehr ins Zentrum gerückt, das gilt nicht nur für den Unterricht in profilierten Streicher-, Bläser- oder Chorklassen. Die Bemühungen, das kindgerechte Singen zu befördern, setzen dabei bereits vor der Schule ein: Hat doch der Deutsche Chorverband seine FELIX-zertifizierten Sänger längst

> zu kleinen Carusos befördert (http:// www.die-carusos. de). Initiativen wie **JEKISS** (Jedem Kind seine Stimme), SMS (Singen macht Sinn) oder PrimaCanta chen das schulische Angebot, das gerade im Primarbe-

reich immer noch unter dem hinlänglich diskutierten Klassenlehrerprinzip und dem vielbeklagten Fachlehrermangel leidet, zu stabilisieren und zu erweitern. Nicht zuletzt angeregt durch Casting-Shows steigt im schulischen Bereich zunehmend das

Interesse. Als Die Kinder des Monsieur Mathieu fühlen sie sich Wie im Himmel: Ob nun karaoke- oder filmsozialisiert, immer mehr junge Menschen äußern den Wunsch zu singen. Und auf den neuen Bundesländern lastete Adornos Schatten ohnehin nicht: In den "Volksdemokratien russischen Stils" (Adorno 1997b, S. 438) erfolgte die Erziehung klassenbewusster Sozialisten nicht zuletzt über das Lied, was dazu führte, dass die Tradition des Singens hier weniger gebrochen als im westlichen Teil unseres Landes leuchtet: Insgesamt scheint heute die "Situation des Singens in der heutigen Bundesrepublik [...] komplex, in Teilen auch widersprüchlich" (Lehmann-Wermser 2008, S. 90).

## ,Frisch gesungen' und alles wird wieder gut

Auch, wenn "die Musikethnologie nicht mehr nach musikalischen Universalien sucht" (Seibt & Hamsch 2008, S. 50) und sich vor Pauschalisierungen zu Transfereffekten (hierzu Kreutz 2014) hütet: "Frisch gesungen" wird heute vor allen Dingen im "Kreise der Lieben", am Rande des "duftigen Grases" der neuzeitlichen Singarenen: Zum Kernrepertoire in diesen Manegen gehört You'll never walk alone, eine melancholische Hymne um menschliche Grunderfahrungen, die bei aller Zuversicht um die stets präsente Möglichkeit einer Niederlage weiß: "Meine schönste Erinnerung an You'll Never Walk Alone ist mit der Halbzeit



"Im Singen kommen wir in

Berührung mit den positiven

Gefühlen, wie Freude, Hoffnung,

Sehnsucht und Liebe. Dadurch

verlieren die negativen Gefühle

ihre Macht über uns."

Anselm Grün



im Champions-League-Finale 2005 im Atatürk-Stadion verknüpft.", schreibt der Autor und Liverpool-Fan Paul Tomkins: "Ich war komplett am Boden, als wir mit 0:3 zurücklagen und habe ehrlich gesagt sogar befürchtet, dass wir uns noch ein paar Tore fangen würden. Aber dann haben die ersten Reds-Fans im Stadion You'll Never Walk Alone angestimmt und das hat uns Fans irgendwie neue Hoffnung verliehen. [...] Welche andere Situation hätte sich auch besser für den Song angeboten als ein 0:3-Halbzeitrückstand in einem so wichtigen Spiel? Ich glaube, nichts anderes auf der Welt hätte den Fans wieder den Glauben an einen Sieg zurückgeben können. Und diese Stimmung hat sich dann auf die Spieler übertragen" (Ruthven). Karl Adamek hat gezeigt, wie wir Menschen im "spontane[n] Singen der Freude oder Alltagsbewältigung" emotionale Konflikte bewältigen, am Rande des gründuftigen Rasens nicht in meditativ-kontemplativer Versenkung, aber "als vitale Kraftquelle" (Adamek 1996, S. 16), auf die wir nicht

verzichten können oder sollten: Liverpool
gewann dieses
besagte Spiel
gegen den AC
Mailand im Elfmeterschießen.
Und wer jemals
ein Chorgebet in
der Dortmunder
Südkurve miter-

"Es wird nur noch gemeinsam gesungen, wenn es befohlen wird; in der Schule, in der Kirche und auf dem Kasernenhof, oder wenn durch flüssige Narkotika die Großhirnrinde angelähmt ist."

leben durfte und im Singen durch bloße Ausübung und innige Teilhabe das Aufsteigen der Freude spüren durfte, wird der Argumentation des Benediktinerpaters Anselm Grün hier leicht folgen können: "Im Singen kommen wir in Berührung mit den positiven Gefühlen, wie Freude, Hoffnung, Sehnsucht und Liebe. Dadurch verlieren die negativen Gefühle ihre Macht über uns. Wir brauchen uns im Singen nicht in Gefühle der Freude oder Liebe hineinzusteigern. Wenn wir uns einfach auf das Singen einlassen, dann bewirkt es etwas in uns, dann steigen Freude und Sehnsucht in uns auf" (Grün 1989, S. 48f.). Bleibt zu erwähnen, dass auch unter den deutschen Nationalheroen inzwischen wieder gesungen wird. 1990 sangen sie bei ihrem Triumph auf italienischem Staatsgebiet die Nationalhymne kräftig mit, ein nicht singender deutscher Nationalspieler wird im Jahre 2014 gar zum Politikum. Vergessen wird dabei, wie die Kamera 1974 im heimischen Olympiastadion nur an den geschlossenen Mündern seiner Vorgänger entlangfuhr und nach dem Triumph 1954 bei schweigenden Spielern unter den Zuschauern wie aus einem Munde gar die falsche Strophe der wieder neuen Hymne angestimmt wurde: "Zu fragen ist, was gesungen wird" (Adorno 1997a, S. 81). Musikpädagogische Haltungen lassen sich an diesen vier bedeutsamen Wegmarken unserer (Fußball-) Geschichte wiederentdecken, selbst Adornos kritische Situationsbeschreibung der 1950er Jahre wird hier nachvollziehbar.

Aber erst, wer in die singenden Gesichter der italienischen oder brasilianischen Lederjäger schaut, der spürt, wie hier nicht nur 'frisch gesungen' wird: Das Singen (Arm in Arm) wird hier zu einer wahren Selbst- und Gruppenerfahrung, es macht eine ganze Mannschaft zum Klangkörper, es beseelt, schafft Mut und Zuversicht. Das

Singen lässt sich also sehr wohl mit jugendlichen Vorstellungen von Männlichkeit vereinbaren. Aus nationaler Perspektive darf man hier mit Blick auf den italienischen wie brasilianischen fußballerischen Abgesang in der jüngeren Länderspielgeschichte auch mit dem wiedergewonnenen, eige-

nen Liedgut etwas Trost spenden: "Sollst uns nicht lange klagen, //was alles dir wehe tut, // nur frisch, nur frisch gesungen, // und alles wird wieder gut."

# Singen versus Gesang

Die Stimme ist ein "körpereigenes Instrument' und zum vielfältigen Gebrauch bestimmt" (Nimczik 2006, S. 17). Es ist ein ganz unterschiedliches Tönen der Stimme, wenn es etwa alltagspraktisch erlebt werden möchte, wichtige Funktionen bei existentiellen Grundfragen bzw. Notlagen erfüllt, wenn sie einfach für sich selbst erklingt oder an die Ohren anderer gerichtet ist, sei es laut mit "Herz und Seele' oder in stiller, meditativer Versenkung. Singen kann man



Singen bei angelähmter Großhirnrinde

angeleitet im Chor oder als Solist auf der Bühne, als musizierender Laie oder mit einer professionell ausgebildeten Stimme. Statt sich auf die Suche nach der Stimme zu machen, soll hier nun ein Blick auf all jenes geworfen werden, was unter Singen gemeint sein kann. Dass es sich lohnt, über die Unterscheidung zwischen "Singen" und ,Gesang' weiter nachzudenken, ergibt sich bereits aus der Widersprüchlichkeit, dass unsere "verstummte Nation" (Beyer) als große singende Bühne mehr Opernhäuser als jedes andere Land der Erde beherbergt, gleichzeitig aber das eigene Singen (nicht nur aus akustischen Gründen) in die vielbeschworenen privaten ,Badezimmer' verlegt wird: "Es wird nur noch gemeinsam gesungen, wenn es befohlen wird; in der Schule, in der Kirche und auf dem Kasernenhof, oder wenn durch flüssige Narkotika die Großhirnrinde angelähmt ist" (Lemmermann 1977, S. 185). Der Maler, Musiker und Musiktherapeut Christoph Schwabe verdeutlicht den Unterschied zwischen "Singen" und "Gesang" für sein besonderes Arbeitsfeld: "Singen bewegt sich auf einer umgangssprachlichen Kommunikationsebene und unterscheidet sich damit vom "Gesang" bzw. der Gesangskunst. Diese zeichnet sich durch die Kriterien kunstspezifischer Interpretation (Ausdrucksaspekt)



und Hinwendung an ein Publikum (Verständigungsaspekt) aus" (Schwabe 1983, S. 113).

Zunächst also kann das Singen als Kunstgesang gesehen werden: Der Singende ist hier ein Künstler, er handelt im Auftrag der Kunst und um seine Qualifizierung kümmert sich die Gesangspädagogik, die ihren Zugang dann auch in die Schule transportiert und sicher auch transportieren muss. Wie so manches im schulischen Kontext

wirkt hier dieses Singen dann schnell verordnet und dem Alltag fern. Die von Adorno angesprochenen Momente der Scham entstehen sicher auch bereits dadurch, dass eine ausgebildete Stimme den Schülerinnen und Schülern künstlich, unrealistisch und

alltagsfern klingt. Singen erwächst nicht der Lebenspraxis, es geht nicht von den Schülerinnen und Schülern aus: der Lehrende steht hier eher als Chorleiter im Mittelpunkt des Geschehens und sagt detailliert an, was in welchem Moment genau zu geschehen hat. Singen darf sich aber nicht einzig in einer auf unterrichtliche Kontexte heruntergebrochenen professionellen Gesangsdarbietung erfüllen, der stets Entspannungs- und geturnte Lockerungsübungen als vorbereitende Exerzitien vorausgehen müssen und der man sich nur durch ein von Schülerinnen und Schülern als infantil empfundenes Brabbeln und durch seltsame, in den Raum geblasene 'Ahs' und 'Ohs' nähern kann. So wird aus dem Singen eine alltagsferne Stimmdressur: Durch ein angeordnetes Entdecken der Resonanzräume wird der Lehrende zum Schleusenwärter, der das Singen jenen natürlichen Lebenspraxen entzieht, in die es doch eigentlich integriert werden sollte. Schließlich gilt für das Singen das gleiche wie für alle Lernprozesse: Singen kann nur dann nachhaltig sein, wenn es vom Singenden als persönlich bedeutsam empfunden wird. Wer durch häusliche Einbettung seines Singens und Musizierens dieses Lernen auf Vorrat kompensiert oder im ,real live' seiner Garagenband bereits erlebt hat, wird diesen Unterricht für sich womöglich als bereichernd empfinden, andere wünschen sich für ihr Singen jene Unbefangenheit, die der Werbeslogan eines Sportartikelherstellers transportiert: "Just do it'!

Die formale, geleitete Unterweisung im Singen ist der dominierende Zugang der artifiziellen Kunstmusik, während in anderen Sphären auditive Zugänge dominieren: In der beschriebenen Dortmunder Südkurve und in der Karaoke-Bar ist längst jeder ein Sänger – auch wenn am Stimmsitz noch gearbeitet werden kann. Im Singen kulminieren eben verschiedene, soziokul-

Singen kann nur dann

nachhaltig sein, wenn

es vom Singenden als

persönlich bedeutsam

empfunden wird.

turell hochspezifische Praxen: "Wenn wir als Musikethnologen abschließend darüber entscheiden wollten, ob diese vokalen Äußerungen "singen" sind oder nicht, sagte diese Entscheidung mehr über unsere eigenen kulturell erlernten Kategorien

als über das Verhalten, das wir kategorisierten" (Seibt & Hamsch 2008, S. 62). Betrachtet man Studien, etwa zum "Singen in der Grundschule" (Bojack-Weber 2012), dann fällt auf, dass in schulischen Kontexten "Singfähigkeit" immer unausgesprochen als gesangspädagogischer Ableger mit den entsprechenden Intentionen eingestuft wird. Vergessen wird, dass bei Chorgebeten, erklingen sie nun in sakralen Räumen oder in den Arenen des Fangesangs, allein die Betätigung des Singens Sinn und Ziel ist und dass eine Verbesserung der Sing-

fähigkeit hier gar nicht angestrebt wird. Dieses gilt auch für das abendliche Wiegenlied, das kleine Kinder täglich in den Schlaf begleitet: "Es ist eigenartig, aber aus neurowissenschaftlicher Sicht spricht alles

dafür, dass die nutzloseste Leistung, zu der Menschen befähigt sind – und das ist unzweifelhaft das unbekümmerte, absichtslose Singen – den größten Nutzeffekt für die Entwicklung von Kindergehirnen hat." (Hüther). Im "Liederprojekt" (http://www.liederprojekt.org), eine Initiative u. a. des CARUS-Verlags und SWR2, werden all diese Lieder des Alltags gesammelt, um den vielbeschworenen Liederschatz nicht in Vergessenheit geraten zu lassen: "Man hört den Aufnahmen die Freude am Musizieren

und am guten Zweck an; da klingt kaum eine Silbe gekünstelt. [...] Das Volksliederprojekt [...] will niemanden von oben herab zum Singen drängen, sondern nur dazu ermuntern. Das ist seine Stärke. Gerade, weil auf der CD auch Kinder selbst Musik machen, ist ihre Botschaft: Mach mit, jeder kann singen!" (Fono Forum, 11/2010). Gesungen haben hier die Operngrößen unserer Zeit: Mit ihren ausgebildeten Stimmen singen sie zwar innig, zart; aus einem Gute-Nacht-Lied, das Eltern ihren Kindern zusingen, wird hier eine selbstdarstellerische Gesangsdarbietung.

Jungen Menschen ist ein Musikunterricht zu wünschen, der sie nicht von den ganz basalen Erfahrungen entfremdet. Karl Adamek zeigt in seiner Schrift Singen als Lebenshilfe empirische Befunde zur "Kontraproduktivität von solch einem ,verordnetem Singen" auf, wenn man in Situationen zum Singen gedrängt wird, obwohl man es nicht will: "Solche Erlebnisse besonders in der frühen Kindheit zum Beispiel in der Schule können sich traumatisierend auswirken und den Zugang zum Singen für das ganze Leben erschweren. [...] Knapp die Hälfte der Befragten hat das Singen in der Schule als aufgezwungen erlebt, und die negativen Auswirkungen hiervon sind noch im Erwachsenenalter feststellbar" (Adamek 1996, S. 205). Zu seinen Ergebnissen merkt Adamek dann weiter an, "daß jegliches ,verordnetes Singen' und seine mechanistische Funktiona-

> lisierung der Entfaltung der Potenziale des Singens widersprechen, sei es im Elternhaus z. B. vor Verwandten, in der Schule, im Altersheim oder an irgendwelchem Ort. ,Verordnetes Singen' läuft den beschrie-

benen positiven Wirkungen des Singens diametral zuwider" (Adamek 1996, S. 232). Das besondere Geschick für den Unterricht besteht nun darin, sich behutsam in den Schnittpunkten zwischen Singen und Gesang zu bewegen: Welche Grautöne dürfen oder müssen zugelassen werden? Wie vollzieht sich der Weg vom Singen zum Gesang – und auch wieder zurück? "Das Singen in der Schule sollte sich meines Erachtens also grundsätzlich bemühen, zwischen diesen beiden Polen eine sinnvolle

"Verordnetes Singen' läuft den beschriebenen positiven Wirkungen diametral zuwider." Karl Adamek Balance und methodische Perspektive herzustellen" (Jank 2013, S. 58f.). Anregungen, wie natürliches Singen den Verordnungen des Gesangs und ihrer Gesangspädagogik entgehen kann, gibt es viele: Hierzu gehören spielerische Experimente zu Tonfindung (und -weitergabe); über Stimmspiele, Stimmbildungs- und Klanggeschichten, die zum Mitmachen anregen, werden Einsingübungen nicht verordnet, sondern quasi en passant durch die Hintertür eingeführt. Gesten, die das Singen begleiten, können in eine aufrechte, sängerische Haltung führen.

Inka Neus widmet sich Publikationen, die sich mit dem "Singen mit Kindern" beschäftigen und stellt mit Blick auf die Literatur hierzu fest, dass zahlreiche Autoren ihre 'Singstunden' wenig differenziert zwischen Unterrichts- und Chorstunden zu greifen versuchen: "In der Interpretation des Materials mit Hilfe des erstellten Kategoriensystems tritt die Bedeutung dieser alltagssprachlichen Implikationen deutlich zutage: Einer der AutorInnen richtet seine Veröffentlichung beispielsweise gleichermaßen an MusiklehrerInnen in der Primar- und Orientierungsstufe und Musikstudierende, aber auch ErzieherInnen, SozialpädagogInnen sowie LeiterInnen von Kinderchören. Er unterscheidet an einigen Stellen zwischen dem Singen in der Schule und dem Singen im schulischen oder außerschulischen Kinderchor. Mitunter differenziert er nicht und spricht wechselnd von 'Stunde' oder 'Probe', was entweder Klassenstunde oder Chorprobe suggeriert. Vor dem Hintergrund der Differenzierung von gesangspädagogischen

und musikpädagogischen Intentionen ist die unausgesprochene Vermischung von chordidaktischen und musikdidaktischen Ansätzen problematisch. Es herrscht keine Klarheit darüber, was das Singen als Musikhandlung im Musikunterricht leisten soll und wie ein

(angehender) Musiklehrer bzw. eine angehende Musiklehrerin damit umzugehen hat" (Neus 2016). Auch Gerd-Peter Münden unterscheidet in seinem Beitrag (Münder)



Singen sollte persönliche Bedeutsamkeit haben.

den 2008) nur vage zwischen schulischem Musikunterricht und Chorarbeit: Hier werden eigene Zugänge, die sich in Erfahrungen mit leistungsstarken Kinderchören gründen, in den Regelunterricht einer allgemein bildenden Schule transformiert, was natürlich nicht ausschließt, dass jeder Unterrichtende hier wertvolle Anregungen für sein eigenes Tun schöpfen kann.

# Formales oder informelles Lernen?

"Musikunterricht,

der das Potenzial von

Vokalpraxis in ihrer

Vielgestaltigkeit und der

Vielfalt ihrer Anschluss-

möglichkeiten nutzt, ist

selten."

Nina Dyllick

"Die Popularität des Singens darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele didaktische Fragen offenbleiben. In den gängigen Modellen bleibt das Singen

merkwürdig unverbunden neben anderen Inhalten stehen" (Lehmann-Wermser 2008, S. 90). Nina Dyllick fordert, unterrichtliche Settings zu entwickeln, in denen die seit den 1980er Jahren geforderte Kontextualisierung des Singens auch geleistet wird. Der aktive Prozess der Aneignung sollte nicht fremd-, sondern – wie konstruk-

tivistische Zugänge dies längst fordern – selbstbestimmt erfolgen und dabei auch noch den Raum für improvisatorisches Gestalten und zum Entdecken der eigenen

Ausdrucksmöglichkeiten öffnen. Ein hoher Anspruch und kein leichtes Unterfangen: "Dabei geben meine eigenen Beobachtungen sowie Gespräche mit Beteiligten und Experten Grund zu der Annahme, dass die in der Schule praktizierte Vokalpraxis eine Tendenz zu inhaltlicher und methodischer Einseitigkeit aufweist. Oftmals beschränkt sich der Unterricht in diesem Bereich auf ein Einstudieren von Liedern, das in seiner Zielsetzung wenig über ein ungefähres Treffen der Tonhöhen hinausreicht. In Fällen, in denen darüber hinaus ein weitergehendes musikbezogenes Lernen angestrebt wird, ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen die Rückbesinnung auf methodisch Altbewährtes, wie z. B. auf Solmisation. Musikunterricht, der das Potenzial von Vokalpraxis in ihrer Vielgestaltigkeit und der Vielfalt ihrer Anschlussmöglichkeiten nutzt, ist selten. Weiterhin fällt auf, dass im Zusammenhang mit dem Singen im Unterricht einige weithin anerkannte didaktische Grundprinzipien oft wie außer Kraft gesetzt scheinen" (Dyllick 2011, S. 59f.). Das Singen in der Schule lehnt sich weniger an konstruktivistisches Lernen an, denn an den Erlassentwurf des Führungsstabes der Bundeswehr aus dem Jahr 1957: "Frisches und einwandfreies Singen beeinflusst die innere und äußere Haltung jedes einzelnen und der Mannschaft, löst den Menschen von der dauernden Zucht der Verstandesarbeit und überwindet dadurch geistige und seelische Leere. Es spricht die



Gemütskräfte an und lässt sie wie kein anderes Mittel geistige und körperliche Anpassung vergessen" (zit. nach Lutschewitz 1967, S. 55).

Ist dies nun einzig ein Problem des Singens in der Schule? Alle klassisch sozialisierten Musiker sind aufgewachsen in einer Tradition des handwerklichen Lernens durch ,abrichten': "Als Lernende eines Instruments sind Musiker ganz der Tradition folgend rezeptiv, empfangend, hinnehmend, als Lehrende sind sie es wie ein Chor- oder Orchesterleiter gewohnt, in direkter Instruktion alles selbst in die Hand nehmen zu müssen. Die Musizierenden folgen dem, was ihr Anleiter ihnen zeigt, das Berufsorgan eines Orchesterleiters ist der Zeigefinger. Aufgrund dieser eigenen musikalischen Sozialisation fühlen sich Musiker daher weniger als Lernbegleiter, sondern übernehmen eher die Rolle als Ausbilder im Instruktionsmodus" (Oberschmidt 2015, S. 18). Gerade für das Singen gilt, dass hier in der Schule vieles formalisiert wird, "was dem individuellen, informellen, zufälligen, freien oder hobbymäßigen Lernen zumindest ein deutliches Korsett auferlegt" (Khittl 2014, S. 102). Christoph Khittl führt hier den E-Gitarristen an, der "seine Riffs einübt oder sein Idol zu imitieren sucht" (ebd., S. 107). Auch (und vielleicht gerade) dem Singen kann hier ein "hohes Selbstbildungspotenzial zugesprochen" (ebd., S. 104) werden, das nicht in einer formalen Unterweisung mit kleinen beherrschbaren Lernschritten, sondern in der rezipierten Musik selbst liegt und im direkten Anknüpfen an usuelle Praxen des Singens gefunden werden kann. Durch unsere audiovisuellen Medien dient nicht allein die Schrift als anweisendes Speichermedium der Musik, orale Mechanismen der Überlieferung werden verstärkt wirksam: Ton- und Videoaufnahmen dienen gerade in Bereichen der populären Musik als Lehrmedium für ein mediengestütztes und selbstgesteuertes "wildes Musiklernen" (Khittl 2014, S. 101). Komplexe Rhythmen, Stimmfärbungen, Tongebung werden von den jungen Sängern oft genauestens imitiert - vorausgesetzt, dass das Gesungene in Lebenspraxis eingebettet und für den Lernenden als für ihn bedeutsam empfunden wird, ihm nicht mit Skepsis oder Distanz gegenübersteht: "Der Musik wird dabei ein hohes Selbstbildungspoten-



Die Musizierenden folgen dem, was ihr Anleiter ihnen zeigt.

zial zugesprochen, das in der Musik selbst als Angebot gespeichert zu sein scheint bzw. in ihr gefunden werden kann" (Khittl 2014, S. 104). Peter Röbke hat explizit die Instrumental- und Vokalpädagogen im Blick, wenn er in diesem Zusammenhang von einer "musikalischen Praxisgemeinschaft" spricht: "Die weitgehende Abwesenheit von direkter Instruktion (das heißt des ,didaktischen Zeigefingers') bzw. auch von expliziter Fehlerfeststellung und -korrektur gibt dem Lernen und Lehren in der musikalischen Praxisgemeinschaft einen eigentlich unpädagogischen Charakter -Lernprozesse vollziehen sich gleichsam wie von selbst oder wie nebenbei" (Röbke 2009, S. 163). Röbke zeichnet jenes instrumentalpädagogische Dilemma auf, in dem sich auch die Vokalpädagogen bewegen: "Wir wollen Menschen dazu bringen sich technische Fertigkeiten anzueignen, deren Sinn und Nutzen aber erst wirklich einsehbar ist, wenn sie damit schon Musik machen könnten, was sie aber erst wirklich könnten, wenn sie über diese Fertigkeiten schon verfügen würden" (Röbke 2009, S. 14). Angeführt wird hier das Vorwort der Violinschule Hohmann Heim: "Also frisch ans Werk! Die Arbeit ist sauer, der Weg ist weit, aber das Ziel ein hehres, herrliches ideales" (zit. nach Röbke 2009, S. 15).

Ein alleiniger Fokus auf die stimmbildnerische und künstlerische Basis wird bei manchen Chorklassenmodellen sicher auf die Spitze getrieben und führt zu den erwähnten Auslagerungsstrategien des spontanen Singens und Musizierens. Dies soll nicht heißen, dass grundlegende Gesichtspunkte stimmbildnerischer Arbeit im schulischen Musikunterricht keine Berücksichtigung finden sollen. Lediglich sollen hier die einseitig unterweisenden Monokulturen in Frage gestellt werden: Jene belehrenden Unterweisungen, die jemanden durch "Weisen" wissend und könnend zu machen suchen, funktionieren vielleicht als Bestandteil betrieblichen Arbeitsschutzes. Sie versagen, wenn es in schulischen Kontexten nicht um mechanistische Zugänge, sondern um das Entdecken und Erspüren der ganz individuellen Ausdrucksmöglichkeiten des Singens geht.

#### Hinweis

Dieser Beitrag ist eine Kurzfassung des Autors für die vorliegende Druckausgabe von musikunterricht aktuell. Die ungekürzte Version und das zugehörige Literaturverzeichnis können im Download-Bereich der BMU-Homepage heruntergeladen werden.