

Bojack, Regina

Working Paper

Der Bildungswert des Singens

Wismarer Diskussionspapiere, No. 10/2008

Provided in Cooperation with:

Hochschule Wismar, Wismar Business School

Suggested Citation: Bojack, Regina (2008) : Der Bildungswert des Singens, Wismarer Diskussionspapiere, No. 10/2008, ISBN 978-3-939159-49-0, Hochschule Wismar, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Wismar

This Version is available at:

<http://hdl.handle.net/10419/39203>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

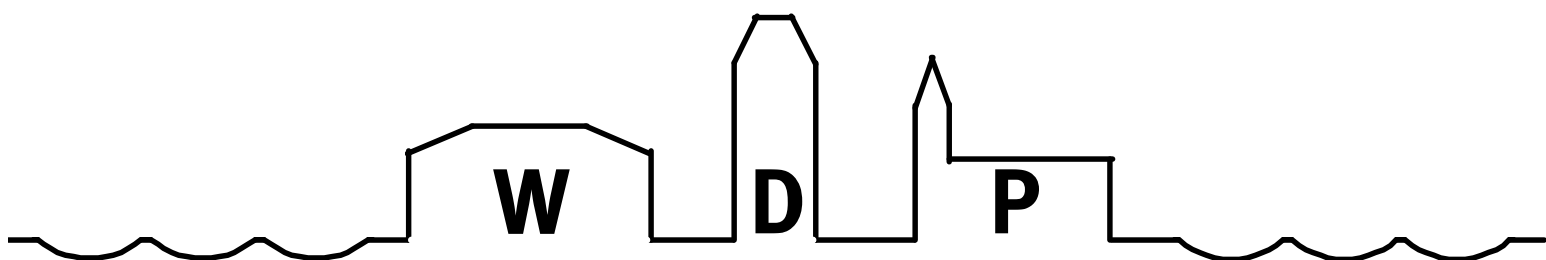


Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Wismar Business School

Regina Bojack

Der Bildungswert des Singens

Heft 10 / 2008



Wismarer Diskussionspapiere / Wismar Discussion Papers

Die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design bietet die Präsenzstudiengänge Betriebswirtschaft, Management sozialer Dienstleistungen, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsrecht und Tax and Business Consulting sowie die Fernstudiengänge Betriebswirtschaft, Business Consulting, Business Systems, Facility Management, Quality Management, Sales and Marketing und Wirtschaftsinformatik an. Gegenstand der Ausbildung sind die verschiedenen Aspekte des Wirtschaftens in der Unternehmung, der modernen Verwaltungstätigkeit im sozialen Bereich, der Verbindung von angewandter Informatik und Wirtschaftswissenschaften sowie des Rechts im Bereich der Wirtschaft.

Nähere Informationen zu Studienangebot, Forschung und Ansprechpartnern finden Sie auf unserer Homepage im World Wide Web (WWW): <http://www.wi.hs-wismar.de/fww/index.php>.

Die Wismarer Diskussionspapiere/Wismar Discussion Papers sind urheberrechtlich geschützt. Eine Vervielfältigung ganz oder in Teilen, ihre Speicherung sowie jede Form der Weiterverbreitung bedürfen der vorherigen Genehmigung durch den Herausgeber.

Herausgeber: Prof. Dr. Jost W. Kramer
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Hochschule Wismar
University of Technology, Business and Design
Philipp-Müller-Straße
Postfach 12 10
D – 23966 Wismar
Telefon: ++49/(0)3841/753 441
Fax: ++49/(0)3841/753 131
E-Mail: jost.kramer@hs-wismar.de

Vertrieb: HWS-Hochschule Wismar Service GmbH
Phillipp-Müller-Straße
Postfach 12 10
23952 Wismar
Telefon:++49/(0)3841/753-574
Fax: ++49/(0) 3841/753-575
E-Mail: info@hws-wismar.de
Homepage: <http://cms.hws-wismar.de/service/wismarer-diskussions-brpapiere.html>

ISSN 1612-0884

ISBN 978-3-939159-49-0

JEL-Klassifikation I21

Alle Rechte vorbehalten.

© Hochschule Wismar, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, 2008.

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Zum Geleit	5
Zur Bedeutung des Singens	5
Einleitung	8
1. Bestandsaufnahme: Aktuelle Situation	8
2. Ziel der Arbeit	11
3. Aufbau der Abhandlung	12
I. Zum Begriff Bildung	15
1. Versuch einer Definition	15
2. Bildungsvorstellungen	20
3. Ästhetische Bildung	25
II. „Singen“	27
1. Funktionsbeschreibung der Stimme	27
2. Was heißt Singen?	28
3. Singen im Wandel der Geschichte	30
4. Singen und Bildung	35
4.1. Zum Verhältnis von allgemeiner Bildung und musikalischer Bildung im Bereich „Singen“	36
4.2. Bildungswirkungen des Singens	37
4.2.1. Aspekte des Lernens	38
4.2.2. Psycho-physische und kommunikative Wirkungen des Singens	47
4.2.3. Musikalische Aspekte des Singens	50
III. Vermittlung des Singens	52
1. Entwicklungsverläufe spezifischer Fähigkeiten des Musizieren, insbesondere des Singens	52
2. Möglichkeiten der Förderung durch Singen und Musizieren	59
3. Wozu singen? Zu einer Kultur des Singens	64
4. Singen lernt man durch Singen	67
5. Fachliche und erzieherische Kompetenzen für die Förderung des Singens	70
6. Singen im Musikunterricht	72
6.1. Grundlagen	72
6.2. Zielvorstellungen für die Singfähigkeit	75

Literaturverzeichnis	80
Literatur	80
Liederbücher und Noten	86
Bilderbücher	87
Autorenangaben	87

Zum Geleit

Lord Yehudi Menuhin

Zur Bedeutung des Singens¹

Das Singen ist die eigentliche Muttersprache aller Menschen:
Denn sie ist die natürlichste und einfachste Weise,
in der wir ungeteilt da sind und uns ganz mitteilen können –
mit all unseren Erfahrungen, Empfindungen und Hoffnungen.

Das Singen ist zuerst der innere Tanz des Atems, der Seele,
aber es kann auch unsere Körper aus jeglicher Erstarrung
ins Tanzen befreien und uns den Rhythmus des Lebens lehren.

Das Singen entfaltet sich in dem Masse,
wie es aus dem Lauschen, dem achtsamen Hören erwächst.
Singend können wir uns darin verfeinern,
unsere Mitmenschen und unsere Mitwelt zu erhören.

Immer geht uns der Gesang eines Menschen unmittelbar an,
wächst ein Verstehen, Teilhaben und Begreifen über alle Begriffe hinaus.
Das ist meines Erachtens nur möglich,
weil im Singen sich das menschliche Doppelwesen offenbart:
Singen gehört fraglos zur Natur des Menschen,
so dass es gleichsam keine menschliche Kultur gibt, in der nicht gesungen
würde.

In einer Zeit, in der die natürlichen und geistig-seelischen Vermögen der Men-
schen immer mehr zu verkümmern scheinen,
so dass möglicherweise unsere Zukunft überhaupt bedroht ist,
brauchen wir notwendig alle nur möglichen Quellen der Besinnung,
die uns offen stehen.

Singen birgt nun unvergleichlich das noch schlummernde Potential in sich,

¹ Der Text findet sich unter: <http://www.il-canto-del-mondo.de/fileadmin/docs/YehudiMenuhin.pdf> (eingesehen am 3.9.2008). Ich danke Dr. Karl Adamek von Il Canto del Mondo e. V., Südstr. 17, 57632 Eichen, für die freundliche Genehmigung zum Abdruck des Textes.

wirklich eine Universalsprache aller Menschen werden zu können:
Im Singen offenbart sich der gesamte Sinn- und Sinnenreichtum der Menschen und Völker.

Dieser einmalige Sprachschatz
darf uns nicht verloren gehen,
was aber tatsächlich zur Zeit geschieht.

Deshalb gilt es, das Singen nicht nur zu bewahren,
sondern weltweit zu fördern.
Denn Singen macht, wie nichts anderes,
die direkte Verständigung der Herzen
über alle kulturellen Grenzen hinweg möglich.

Hunderte triftige Gründe könnte ich nennen, die dafür sprechen,
dass die Entfaltung einer neuen Weltkultur des Singens,
so wie sie mir als Zukunftsvision vorschwebt,
den Menschen von innen heraus, in seiner Alltäglichkeit befähigen kann,
die Friedfertigkeit der Menschen und Kulturen untereinander zu befördern
durch die Stärkung der persönlichen Zufriedenheit und Lebendigkeit
und durch ein vermehrtes Zutrauen zu seinem individuellen Leben
mit seinen Aufgaben und Freuden, Anstrengungen und Nöten.

Wenn wir Menschen uns selbst
als Klangkörper, als Musikinstrument in der Sinfonie der Schöpfung begreifen
und uns singend immer wieder aus Neuem befrieden lernen,
dann können wohlmöglich –
mit unserer eigenen Gesundheit durch die Musik einhergehend –
auch die durch uns verursachten Verwundungen der Erde heilen.

Wir Menschen sind im Singen schöpfende und schöpferische Klangwesen:
Wir vermögen durch Gesang unsere Welt und unser Handeln zu beseelen,
singend Liebe, Freude, Hoffnung und Zuversicht zu schenken,
uns aber auch den Schmerz von der Seele zu singen
und unser Herz durch Verzeihen zu beschwingen:
wir vermögen zum Lobpreis der Schöpfung einigender Gesang zu sein.

Das alte Wissen der Völker gibt uns Heutigen ebenso
wie die neuesten Erkenntnisse derjenigen Wissenschaftler,
die das Weltwissen der Jahrtausende
kreativ und kulturstiftend bündeln wollen,
Ermutigung und Möglichkeit genug,

eine Weltkultur des Singens zu begründen.

Singen als ein Klingen aus der Stille,
aus der Fülle der bewussten Innerlichkeit,
ist ein lauschendes,
den anderen hörendes Singen.

Es wirkt in der Welt in der Weise des tätigen Hörens,
des empfänglichen Einstimmens und
als ein Anspruch zu höchster Lebendigkeit,
zu tanzender, sich freischwingender Begegnung mit allem Lebendigen.

So kann Singen zugleich Bewegung ins Eigenste sein,
gar eine sanfte Revolution der Befriedung auslösen,
und vielleicht uns Menschen zunehmend
aus lebensfeindlichen persönlichen und gesellschaftlichen Strukturen
herauslösen helfen.

All unsere Erfahrung und all unser Wissen sprechen dafür,
dass es so sein kann.

Auf diesem Wege können wir Menschen die Kraft entwickeln,
individuell von innen nach aussen und gesellschaftlich von unten nach oben
neue Strukturen zu bauen und zu erhalten,
die den lebendigen Frieden
wachsen lassen und schützen.

So weiss ich nichts, was dagegen spräche.

Warum sollten wir es also nicht mit aller Zuversicht versuchen,
mit den Künstlern dieser Welt und allen, die sich dazu berufen fühlen,
gemeinsam eine solche Weltkultur des Singens,
gespeist aus allen Quellen der Völker, derart zu entfalten.
Wir können dabei nichts verlieren, nur gewinnen.

Jedes Beginnen,
selbst ein noch so kleiner Schritt auf diesem Wege
wäre schon erbauend.

Im Singen würdigen wir uns und die Welt,
die Natur und die Menschen, die mit uns sind.

Johann Philipp Telemann hat dies erkannt, wenn er sagt:
„Singen ist das Fundament
zur Musik in allen Dingen.“

Wenn einer aus seiner Seele singt,
heilt er zugleich seine innere Welt.
Wenn alle aus ihrer Seele singen
und eins sind in der Musik,
heilen sie zugleich auch die äussere Welt.

Es würde mich beglücken,
wenn ich
einen solchen „Gesang der Welt“,
so, wie ich ihn in meinem Inneren schon höre,
noch erleben könnte:
„Il canto del mondo.“

Einleitung

1. Bestandsaufnahme: Aktuelle Situation

Eine Bestandsaufnahme zur derzeitigen Situation und zum Stellenwert des Singens ist erschwert, weil es zu wenige Untersuchungen gibt; es fehlen Daten. Hier besteht Forschungsbedarf.² Verfügbar sind lediglich Einschätzungen von ErzieherInnen und LehrerInnen, Vertretern der Kirchenmusik oder des öffentlichen Musikbereichs, die beklagen, dass das Singen mit den Kindern in der Familie zurückgegangen ist. Von medizinischer Seite wird berichtet, dass über die Hälfte der Kinder Töne nicht mehr frequenzgenau nachsingen können, weil sie auf eine besondere Art „hörgeschädigt“ seien. Außerdem sei das Liederrepertoire mangels Übung gegenüber früheren Jahrzehnten extrem eingeschränkt. Eine Grundschullehrerin aus Hamburg erläutert: „Vor zehn Jahren brachten die Kinder noch rund zehn Lieder aus dem Elternhaus mit; heute höchstens noch vier – ‚Alle meine Entchen‘ inbegriffen.“ (vgl. Garbrecht 1999: 51). Der „Spiegel“ schreibt: „Die Deutschen verlernen das Singen!“³ Mini-Umfragen zu „Wer sorgt bei Ihnen für Musik unterm Christbaum?“⁴ machen deutlich: es wird nicht selbst gesungen, man lässt singen.

Anscheinend gibt es zu wenige Anlässe zum Singen. Dem Lied fehlt der soziale Ort. Es wird gesellschaftlich akzeptiert, wenn einer sagt: „Ich kann nicht singen“.

Auf der anderen Seite erschienen in den letzten 15 Jahren viele neue Bücher zum Umgang mit der Stimme (Gesangspädagogik, Chorische Stimmbildung,

² Es gibt nur eine mir bekannte Untersuchung dieser Art aus dem Jahr 1970 von Ernst Klusen über die Situation des Singens in der BRD.

³ Der Spiegel, Nr. 52/25.12.2000, S. 72.

⁴ IWZ, Nr. 51/2000.

Kinderchorarbeit, Bücher, die der Gesunderhaltung der Stimme dienen, und solche, die dem esoterischen Bereich zuzuschreiben sind).

Betrachtet man die Chorlandschaft in Baden-Württemberg, hat man nicht den Eindruck, es werde zu wenig gesungen. Allein in Stuttgart gibt es rund 50 Kinder- und Jugendchöre, 90 Kirchenchöre und 87 Gesangsvereine. Außerdem gibt es 24 Konzert- und Kammerchöre, wie z.B. das SWR-Vokalensemble oder den Kammerchor Stuttgart und die Gächinger Kantorei.⁵

Aus der dargestellten Situation ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Es besteht also Prüfungs- und Diskussionsbedarf. Die Situation des derzeitigen schulischen Singens zu beschreiben, ist nahezu unmöglich. Die Lehrpläne der Grundschule sehen zwar regelmäßiges Singen und Lernen von Liedern, bewussten Umgang mit der Stimme und musikalisches Gestalten mit der Stimme in den Klassen 1-4 vor. Eine Person oder eine ganze Klasse zum Singen anzuleiten, setzt allerdings Fachkompetenz voraus. Es wird vermutet, dass die Methodik des Singens selbst im Studiengang „Musik“ an den Pädagogischen Hochschulen einen eher geringen Stellenwert besitzt und die Grundschul-Studierenden außerhalb des Fachbereichs „Musik“ keine Grundlagen für die Pflege des Singens erwerben; schließlich sind offenbar auch die finanziellen Möglichkeiten für eine Fortbildung der Lehrkräfte an Grundschulen unzureichend.

Aus meiner langjährigen Erfahrung als Referentin bei Fortbildungen für GrundschullehrerInnen im Bereich „Stimmbildung“ lässt sich sagen, dass in der Regel LehrerInnen ein stimmliches Defizit aufweisen und deshalb die Stimme als Lehrerinstrument unbefriedigend eingesetzt werden kann. Außerdem können sie oft (wegen mangelnder Diagnosefähigkeit) nicht erkennen, welche Übungen und Lieder die Klasse weiterbringen könnten. Im Grundschulbereich wird überwiegend fachfremd unterrichtet, so dass auch nicht alternativ ein Musikinstrument eingesetzt werden kann.

Andererseits gibt es einige Grundschulen, an denen viel gesungen wird. Aber auch da werden die Lieder häufig zu tief gesungen oder ungenau erarbeitet. Es gibt kein einheitliches Liederbuch für alle Grundschulen, so dass das Liedrepertoire unterschiedlich (in Qualität und Quantität) ausfällt.

Die MusiklehrerInnen der Sekundarstufe I müssen meist auf einem bescheidenen Niveau beginnen bzw. in Klasse 5 sind Schüler mit sehr unterschiedlichen Singefahrungen und Begabungen gemeinsam zu unterrichten. Das Unterrichten in solchen Gruppen führt nicht immer zum Erfolg. Die Folge erfolglosen Bemühens ist die notorische Unlust am Singen.

Die Schule als Sozialisationsinstanz ist auch ein Abbild der Gesellschaft; Bildungsziele werden überwiegend gesellschaftlichen Ansprüchen untergeordnet. Dass Bildungspolitiker und Pädagogen fragen, was Schule leisten soll

⁵ Die Angaben stammen aus „Musik in und um Stuttgart“, Kulturamt der Stadt Stuttgart (Hrsg.) (2001).

und was Kinder wissen müssen, um in der Welt von morgen zu bestehen, ist ja in Ordnung. Aber Bildungspläne werden politisch verantwortet. „Recht, Medizin, Gesundheit, Technologie, Medien, Ökologie, Ökonomie, das seien die Lernfelder der Zukunft“, meint Gerhard Schröder. „Dazu Sprachen, Sprachen, Sprachen, vor allem Englisch als zweite Sprache, als Arbeitssprache, nicht als Fremdsprache, Mathe und Naturwissenschaften bis zum Abitur, der Umgang mit Wissen im Netz als vierte Kulturtechnik. ‚Abrufen, abspeichern, bearbeiten.‘ Natürlich aber ebenso: Geschichte, ‚Vermittlung des kulturellen Erbes.‘“⁶

Wie schön, dass Baden-Württembergs damalige Kulturministerin Annette Schavan bekräftigt: „Wir müssen uns auf das Wesentliche konzentrieren.“ Nur was ist das Wesentliche und wer bestimmt, was wesentlich ist? Für Schüler X kann es wichtig sein, Physik zu lernen; für Schüler Y ist Musik viel wichtiger. Der Soziologe Klaus Hurrelmann sagt: „Die Schule ist das Leben“, „learning to be“ sei entscheidend und nicht Lernen für die Schule oder Lernen fürs Leben.⁷

Leider spielt bei den Schulreformern, sogar in der Laborschule Bielefeld (Hartmut von Hentig), Musik eine untergeordnete Rolle. Warum kommt diese Art der ästhetischen Erfahrung zu kurz? Ist der mangelnde Stellenwert der Musik und des Singens geschichtlich begründbar? „Vielleicht ist Musik nicht für Millionen? Es gibt eben Dinge, die nicht für alle geschaffen sind.“⁸ Diese Antwort erscheint mir resignativ und zu einfach. Man sollte Kindern in der Schule die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Fähigkeiten zu entfalten. Singen ist nach Gardner eine zentrale menschliche Tätigkeit, die durch keine andere Hirntätigkeit ersetzt werden kann. Nahezu jeder Mensch hat das Bedürfnis, in der einen oder anderen Situation sich singend zu äußern. Singen ist nicht gleich Singen; es müsste deshalb geklärt werden, welches Singen wir meinen. Und es ist eine Frage der Erziehung, Bedingungen im sozialen Umfeld zu schaffen, damit die Aussage „Ich kann nicht singen“ nicht mehr so leichtfertig hingenommen wird. So wie Musikunterricht als Beitrag zur Kulturerschließung dient, ist Singen „ein Produkt der Kultur und des Lernprozesses.“ (Klausmeier 1999: 50). Wenn man im „Singen“ eine besondere Form des Sagens erkennt und davon ausgeht, dass Singen und Sprechen auf ererbten neocorticalen Dispositionen erworben werden, dann spielt es eine Rolle, durch wen und in welchem Umfeld Singen und Sprechen gelernt werden. Das Singverhalten wird durch die umgebende Kultur geprägt. Nicht mehr zu singen bedeutet, eine Kulturtechnik und ein wesentliches Stück Kultur abzulegen.

Die Schule hat nicht nur das Hineinwachsen in die Gesellschaft, sondern auch die Persönlichkeitsbildung zu fördern. Sie soll dem Individuum zu freier Entfaltung verhelfen und es gemäß bestimmten Wertvorstellungen wachsen

⁶ Der Spiegel, Nr. 14/2.4.01, S. 72.

⁷ Der Spiegel, Nr. 14/2.4.01, S. 73.

⁸ Daniel Barenboim in einem Interview der Zeitschrift Rondo, Nr. 2/2000, S. 6.

lassen. Zudem soll sie soziale Kompetenzen für die Integration vermitteln. Singen kann ein wesentlicher Beitrag dazu sein.

2. Ziel der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit soll gezeigt werden, dass Singen als Urform des Musizierens ein integraler und unverzichtbarer Bestandteil der Persönlichkeitsbildung des Menschen ist.

Singen beruht auf angeborenen Dispositionen und Fähigkeiten und es kann, wie die Sprache, ausgebildet werden. Allerdings entwickelt sich eine natürliche Begabung nicht sehr weit, wenn man sie einfach nur wachsen lässt (vgl. Gembris 1998: 332). Das Singen ist eine komplexe Fähigkeit, die den ganzen Menschen anspricht, fördert und fordert. Wenn man singt, werden z.B. Gehör, Sprache, Intellekt, Konzentration, Gedächtnis, Emotionalität, Körperlichkeit etc. aktiviert. Beim gemeinsamen Singen werden wertvolle soziale Erfahrungen gemacht. Soziale Kompetenzen sind gleichzeitig die Grundlage für die Entwicklung der Persönlichkeit; Beiträge zur Persönlichkeitsbildung werden in Zukunft von entscheidender Bedeutung sein. Persönlichkeitsbildung meint, dass ein Mensch „seine Anlagen als Person zu besonderer Entfaltung und Ausprägung in Form individueller Eigenart, charakterlicher Originalität und sittlicher Festigkeit gebracht hat.“⁹ Damit sich der Mensch in dieser Weise bilden kann, braucht er Menschen und Gegenstände, d.h. die Gesellschaft in Form von „sozialer und materieller Umwelt“.¹⁰ Persönlichkeitsbildung als Wertvorstellung und Prozess der Erfahrung findet innerhalb des Sozialen Lernens in Schule und Unterricht statt. „In modernen Gesellschaften sind Schule und Unterricht als reale Erfahrungsfelder für Lernprozesse jedweder Art anzusehen, die sich nicht mehr selbst genügen dürfen, sondern die auf dem übergeordneten Zweck einer Persönlichkeitsbildung im Kontext gesellschaftlicher Erfahrung und Reflexion zu beziehen sind.“ (Kron 1996: 63).

Der Arbeitsstab „Forum Bildung“¹¹ formuliert in seinen Leitsätzen, dass Bildung und Qualifikation immer auf Entwicklung der Persönlichkeit zielen, auf Teilhabe an der Gesellschaft und Erwerbstätigkeit. Persönlichkeitsentwicklung umfasse nicht nur die individuelle Selbstentfaltung, sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere und in der Gemeinschaft zu übernehmen. Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln sei Beschäftigung heute nicht mehr denkbar.

Das Ziel meiner Arbeit ist es zu zeigen, dass die Fähigkeit des Singens, die als Anlage bei jedem (gesunden) Menschen vorhanden ist, mit entsprechender

⁹ Der große Brockhaus, Bd. 8, Wiesbaden 1979, S. 630.

¹⁰ Nach Hurrelmann/Ulich (Hrsg.) (1980: 51).

¹¹ info@forumbildung.de.

Anleitung, Anwendung und Praxis nicht nur musikalisch erlernt werden kann, sondern zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Humanisierung und Persönlichkeitsbildung liefert. Es sollen nicht nur Nachweise für musikalische Lernprozesse auf der Grundlage des Singens mitgeteilt werden, sondern es sollen auch die humanisierenden Wirkungen des Singens aufgezeigt werden. Es wird deutlich werden, dass es eine günstige Alters- und Entwicklungsphase für musikalische Lernprozesse, eben auch für das Singenlernen, gibt. Vorwürfe in den Medien, wie z.B. „Die Deutschen verlernen das Singen“ oder seitens der Lehrer, es reiche gerade noch für „Alle meine Entchen“, zwingen zu einer Ursachenforschung, die mit dieser Arbeit allerdings nicht abgedeckt werden kann. Es soll vielmehr deutlich gemacht werden, welche Bildungsmöglichkeiten durch den Verzicht auf das Singen verschenkt werden.

Zur Beweisführung in der folgenden Abhandlung gibt es nur wenige empirische deutschsprachige Studien und Forschungsbeiträge. In der englischsprachigen Literatur sind hingegen weitaus mehr Berichte zu diesem Thema erschienen. Da jedoch eine Aufarbeitung dieser Untersuchungen den Rahmen dieser Diplomarbeit übersteigt, wird deshalb nur hinweisend darauf Bezug genommen.

3. Aufbau der Abhandlung

Die Arbeit gliedert sich in drei Abschnitte. Nach einer kurzen Bestandsaufnahme zur aktuellen Situation des Singens und der Darstellung der Ziele wird im ersten Kapitel der Begriff „Bildung“ diskutiert.

Bildung ist neben „Erziehung“ einer der beiden wichtigsten Grundbegriffe der (deutschen) Erziehungswissenschaft. Teilweise überlappen sich die Begriffe in ihrer Bedeutung, und eine genaue Abgrenzung ist schwierig. Bildung kann sich innerhalb der Erziehung vollziehen oder durch eigenen Anstoß ohne zeitlich festgelegten Rahmen. Der Sinngehalt von „Bildung“ ändert sich in den verschiedenen Epochen und man kann diesem flexiblen Begriff nur gerecht werden, indem man in der Diskussion darüber bleibt, was Bildung sein soll, und ihn aufarbeitet. Einige aktuelle Definitionen von Bildung sollen deutlich machen, dass Bildung als „Menschenbildung“ und „Selbstbildung“ zu verstehen ist. Schule als ein wichtiger Ort, in dem Kinder und Jugendliche erzogen und ausgebildet werden, befindet sich dabei in einem Spannungsfeld divergierender Interessen. Quasi als Denkanstoß werden in diesem Kapitel drei wichtige Bildungsvorstellungen skizziert. Die musikalische Dimension einer „ästhetischen Bildung“ soll das Kapitel „Bildung“ ergänzen. Dabei werden die Bedeutung und die Wirkung der Musik für die Menschen, der Bildungswert von Musik, beschrieben.

Im zweiten Kapitel wird der Begriff „Singen“ beleuchtet. Singen und Sprechen gehören zusammen, bzw. Lieder-Singen ohne Sprache gibt es nicht. Singen wie auch Sprechen sind kulturabhängig und beruhen auf Anleitung. Seit

dem klassischen Altertum und besonders im Mittelalter galt das Singen als ein wichtiger Bestandteil einer umfassenden Erziehung. In einem kurzen Überblick soll dies deutlich gemacht werden. Die Pflege der Singstimme und der Einfluss des Singens auf die Bildung des Menschen sind historisch begründbar. Weil sich Bildungsvorstellungen wandeln, müssen auch die Bildungswerte für den heutigen Menschen überdacht und Bildungsinhalte aktualisiert werden.

Folgende Fragestellung: „Welche bildenden Beiträge lassen sich aus der Beschäftigung mit dem Singen für die Erziehung des Menschen ableiten?“ führt zur Auflistung von Vorteilen und Wirkungen, die das Singen mit Kindern und Erwachsenen hat. Dabei wird zunächst berichtet, wie unter physiologischen und psychologischen Gesichtspunkten Musikkennen erklärt werden kann. Auch wenn diese neu erkannten Zusammenhänge (neurobiologische Auswirkungen musikalischen Lernens) nicht vollständig geklärt sind, müssen sie erwähnt werden. Für den Bereich des Singens stehen weitere entsprechende Untersuchungen noch aus. Es wird hier versucht aufzuzeigen, was gegenwärtig für das Singenlernen als relevant angesehen werden kann.

Die in der Arbeit aufgezeigten Bildungswirkungen, die Bildungswerte des Singens, sollen Anregung sein, sich darüber Gedanken zu machen, welchen Stellenwert wir dem Gegenstand „Singen“ im Unterricht und in unserem persönlichen Leben geben wollen. Mit den genannten Feststellungen ist das Thema keinesfalls abgeschlossen.

Der Bildungswert des Singens besteht in einer Reihe von positiven Wirkungen auf den Menschen. Das sind einmal **außermusikalische Wirkungen**, sog. „Transfereffekte“, d.h. Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf andere Bereiche übertragbar sind. Diese Wirkungen können den kognitiven, psychophysischen und den kommunikativen Bereich betreffen. Weil z.Zt. diesen Transfereffekten in verschiedenen Studien genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird, gerät die Musik als ein die Transfereffekte begünstigender Auslöser in den Hintergrund.

In dieser Arbeit sollen aber auch die konkreten **musikalischen Wirkungen** beschrieben werden, d.h. die Möglichkeiten, die Singen zu bieten hat, Musik zu lernen, zu erfahren und zu begreifen. Musikalische Wirkungen des Singens beziehen sich auf die Ausbildung der Singstimme und damit den richtigen Umgang mit der Stimme. Singenlernen heißt Hörenlernen; es wird nicht nur die Tonvorstellung und Treffsicherheit geschult, sondern auch die Wahrnehmung insgesamt. Zu einer differenzierten Wahrnehmung gehört auch die Bewegung. Mit Liedern ist es möglich das Rhythmusempfinden zu schulen, besonders dann, wenn dazu geklatscht und getanzt wird. Die Musizierfähigkeit wird durch Singen gefördert. Über das Lied lernt man musikalische Gestaltungsformen, historische und emotionale Erscheinungsformen kennen; ebenso unterschiedliche Liedarten. Über Lieder lassen sich sprachliche Prozesse trai-

nieren und Sprachbarrieren abbauen. Man kann mit Liedern Noten lernen, aber auch kreativ werden, indem man sie gestaltet. Die Koordination von Ausdruck, Gestik, Bewegung und Sprechlaut wird geschult. Der Umgang mit Musik wird als Möglichkeit erfahren, sich auszudrücken und mit Inhalten auseinanderzusetzen.

Die Wirkungen des Singens betreffen auch Aspekte des Lernens. Wenn unser Hirn früh genug stimuliert wird, können Nervenzellen Verbindungen herstellen und sich miteinander vernetzen. Musik – und hier besonders das Singen – fördert die Koordination beider Hirnhälften. Durch frühkindliche Erfahrungen werden mentale Muster gebildet, die in einer späteren Phase weiterentwickelt, differenziert und eventuell umkodiert werden können. Der Vorgang der Wiederholung spielt hier eine wesentliche Rolle. Gembris (1998) meint, dass sich musikalisches Denken und die Bildung kognitiver Schemata, in denen das tonale System der westlichen Musik repräsentiert wird, zu einem ganz wesentlichen Teil über das Singen vollziehen. Singen erfordert kognitive, sensorische und motorische Fähigkeiten und die Koordination untereinander, sowie die vier Arten des Gedächtnisses (episodisches, semantisches, prozedurales Gedächtnis und Priming). Im Lernprozess des Singens spielt die Selbstwahrnehmung, Selbstentdeckung und Selbstdarstellung eine entscheidende Rolle. Singen ist eine Möglichkeit der Weiterentwicklung des Ichs. Singen kann Wirkungen auf die Ausdrucksfähigkeit haben. Bruhn (1992) hat eine Beziehung zwischen Rhythmus und Rechtschreiben festgestellt und Weber (1993) beschreibt nach verstärktem Singunterricht ein auffällig hohes Durchschnittsniveau einer Klasse im Aufsatz (vgl. dazu Kapitel III, 2).

An die Entwicklung der Sprech- und Singstimme eng geknüpft ist die Ausbildung des Gehörs. Hiermit ist nicht nur das musikalische Gehör gemeint. Das Ohr empfängt Frequenzen, die im Hirn als Laut oder Ton (Sprache oder Gesang) dekodiert werden. Nach Tomatis (1987) setzen sich hohe Frequenzen in eine größere Zahl von Impulsen durch und beleben dadurch die kortikale Tätigkeit. Denkfähigkeit, Gedächtnis, Wille, Kreativität und Wachheit würden angeregt.

Weil beim Musikhören und Musizieren opiatähnliche Endorphine ausgeschüttet werden, entsteht ein positives Gefühl, das sich auf die Gesamtverfassung des Menschen, im weitesten Sinne auf die Lebensfreude, auswirken kann (Jourdain 1998: 395).

Der Lernprozess des Singens beinhaltet Phasen der ständigen Wiederholung.

Dies wirkt sich nicht nur konzentrationsfördernd aus, sondern es steigert die Bewusstheit, das Körperempfinden und die Körperbeherrschung. Durch die Anleitung zum richtigen Atmen wird das Atemvolumen erhöht. Singen ist eine ganzkörperliche Angelegenheit und aktiviert auf gesunde Art und Weise viele Körperfunktionen (Weber 1991: 26).

Im sozial-emotionalen Bereich wird die Sozialkompetenz verbessert und das Gemeinschaftserleben gefördert. Zudem können Hemmungen und auch Aggressionen abgebaut werden.

Es gibt Studien, die auf die Steigerung der IQ-Werte verweisen, was aber nicht zufriedenstellend bewiesen werden kann. Auch der sog. Mozart-Effekt (Weber 1999: 94) ist nur von kurzer Dauer.

Das dritte Kapitel „Zur Vermittlung des Singens“ stellt Schule als wichtigen Ort für die Vermittlung des Liedes und zur Förderung der Singfähigkeit heraus. Die Grundschule nimmt hier eine Schlüsselposition ein, weil Kinder in dieser Altersstufe eine besondere Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit haben, die später nicht mehr gegeben ist. Da ein Singdefizit bei den Kindern beobachtet wird, wirft das die Frage auf: „Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, damit dieses Defizit behoben werden kann?“. Lösungsansätze werden skizziert und zur Diskussion gestellt. In einem Überblick für die Klassen 1-4 werden Zielvorstellungen zur Förderung der Singfähigkeit genannt.

I. Zum Begriff Bildung

1. Versuch einer Definition

Mit großer Selbstverständlichkeit sprechen wir von „Allgemeinbildung“ – „Bildungsauftrag“ – „Bildungseinrichtung“ – „Bildungsreform“ – „Bildungswert“ oder „Bildungserlebnis“. Viele wollen „gebildet“ sein, aber keiner weiß so recht, was man darunter zu verstehen hat. Was ist Bildung und welchen Zweck hat sie?

Die Auswahl soll demonstrieren, wie uneinheitlich die Vorstellungen sind; erst aus einer sorgfältigen und für die folgende Diskussion tragfähigen Definition kann eine Perspektive gewonnen werden, die über den „Bildungswert des Singens“ Klarheit zu schaffen erlaubt.

„Mit Bildung ist heute meist das gemeint, was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache, Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin.“ (Lenzen (Hrsg.) 1989: 208).

Für Winfried Böhm (1994: 99) ist Bildung neben Erziehung *der* Grundbegriff der Pädagogik in Deutschland. Dabei wird auf das Selbst- und Weltverständnis des Menschen verwiesen, das sich in diesem Begriff widerspiegelt und darauf, dass der Begriff nicht zeitlos definiert werden könne, sondern nur in seiner historischen und gesellschaftlich-kulturellen Verwobenheit.

Bildung wird als „Prozess und Ergebnis von Formungsvorgängen naturhafter, gesellschaftlicher, sprachlicher und künstlerischer Art [und als] Ergebnis einer geistigen Formung des Menschen [angesehen], in der er [...] in Auseinandersetzung mit der Welt, besonders mit Gehalten der Kultur, zur vollen

Verwirklichung seines Menschseins, zur >Humanität< gelangt.“¹² Es geht um den Vorgang, in dem sich der Mensch im Hinblick auf sein Menschsein und seine Persönlichkeit entfaltet. Dies geschieht vorwiegend über die Beschäftigung mit Sprache, Literatur, Wissenschaft und Kunst. Die Gesellschaft stellt den dazu notwendigen Rahmen bereit, indem sie den Begriff „Bildung“ mit „Schul- und Berufsbildung“ gleichsetzt und ihn als „Sammelbezeichnung“ für alle die Familie ergänzenden Einrichtungen der Erziehung verwendet (Keller/Novak 1993: 63). Dabei ist die Beherrschung der Sprache der entscheidende Bestandteil der Bildung.

Hartmut von Hentig hat eine umfassende Klärung versucht: „Bildung ist ein nützliches Wort für einen schwer fassbaren, aber identischen Vorgang. Wir sollen dankbar sein, dass unsere Sprache uns mit dem Wort ‚bilden‘ auf keine spezielle Vorstellung festlegt. Das Wort bedeutet: einer Materie oder einem Ding eine Form geben. [...] Bildung ist der Prozess, durch den etwas Gestalt, Idealisten werden sagen ‚seine Gestalt‘ annimmt.“ (v. Hentig 1999: 37).

In allen Definitionen wird deutlich, dass Bildung die persönlichen Erfahrungen meint, die man lebenslang macht und die einen bereichern. Der Mensch muss sich mit der kulturellen Realität auseinandersetzen und eine Auswahl treffen.

Bildungsprozesse sind an die Geschichtlichkeit, an gesellschaftliche Institutionen, an die Freiheit des Menschen und an seine unterschiedlichen Reifestadien gebunden. Der Kern der Bildung liegt in der Beziehung Mensch-Welt, in der Art und Weise wie er seine Welt wahrnimmt, gedanklich verarbeitet und im Handeln darauf reagiert. Die Gesellschaft bietet Bildungsmöglichkeiten und es kommt auf den Einzelnen an, wie er sie für seine Bildung ausschöpfen wird. „Bildung“ meint also Lebenserfahrungen jedes einzelnen Menschen; Erfahrungen an „vorhandenen Kulturmustern, an Lebensformen, an geschichtlich Gewachsenem, das sich schon bewährt hat, an klassischen Wertinhalten, am Exemplarischen. Bildung ist deshalb Teilhabe an der Kultur, aber mit dem Ziel der Persönlichkeit.“ (Henz 1991: 157f). In dem Bemühen, Persönlichkeit zu entwickeln, überlappen sich Bildung und Erziehung. Im Unterschied zu Bildung ist Erziehung eher fremdbestimmt und zeitlich festgelegt auf das Kinder- und Jugendlichenalter.

Die Beschreibung des Begriffs „Bildung“ zieht die Frage nach sich, welche Eigenschaften dann gebildete Menschen haben. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie ein gebildeter Mensch zu sein hat und wie seine Persönlichkeit ausgestattet sein soll. Hartmut von Hentig fragt: „Was bildet den Menschen?“, um gleich darauf zu antworten: „Alles! – Alles, selbst wenn es langweilt oder gleichgültig lässt oder abschreckt. Dann ist dies bildende Wirkung.“ (v. Hentig 1999: 13). In diesem Sinn bildet alles, wenn es als geistige

¹² Der große Brockhaus, Bd. 2. Wiesbaden 1978, S. 126.

Anregung gestaltet und als „Anlass zur Selbstreflexion“ gewollt ist; aber nicht alles, was gewollt ist, veredelt den Menschen. Man kann aber davon ausgehen, „dass jede Erreichung eines – auch speziellen – Könnens das Gesamtkönnen einer Person steigert.“ (Revers/Rauhe 1978: 10). „Bildung“ ist nichts Abgeschlossenes, sie meint eine das ganze Leben prägende Haltung; Bildung ist ein Prozess, in dem sich Persönlichkeit herausbildet und entwickelt, an sich selbst und am Gegenüber und dadurch Denken, Handeln, Verhalten, An- und Einsichten bestimmt. „Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.“ (v. Hentig 1999: 38.)

Nach der Vorstellung von Hubert Henz sollte eine gebildete Persönlichkeit: „leistungsfähig, wertgeleitet, geistig reich, human und harmonisch sein.“ (Henz 1991: 146). Entsprechend dazu gibt er eine Definition von Bildung und nennt die dazugehörigen Konnotationen.

Bildung ist	Konnotationen
Wachsende	Lebenslanges Lernen, Jugend- u. Er wachsenbildungsarbeit, Offenheit; dynamischer Begriff
Teilhabe an den	Erlebend und aktiv gestaltend, rezeptiv und (re-)konstruktiv; lebendige Beteiligung
Ästhetischen,	Geschmacksb., literarar. B., musikal. B., Kultiviertheit, Welt- (Kunst- u. Natur)erschlossenheit
Wissenschaftlichen,	Verstandesb., Urteilsb., Sachlichkeit, Wahrheit, kognitive, fachwiss. und philosoph. B.
ethischen (einschl. soz. u. pol.)	Gewissenb., Charakterb., Gemütsb., soz. u. polit. Beteiligung, Mitmenschlichkeit, Ehrfurcht
und religiösen	Cultura animi, spirituelle, meditative B., theolog. B., Glaubenshaltung
Gehalten,	kategoriale B.: das Elementare, Exemplarische, Repräsentative, Klassische
Normen	Gesetze, Regeln, Formen, Rituale; Sozialisation, Ordnung
und Werten	Leitideen, regulative Prinzipien, Kriterien (bes. das Schöne, Wahre, Gute und Heilige)
der nationalen Kultur,	Sprache, Rechtsordnung, politische Formen, nationale Identität, Volk, Heimat
der regionalen (z.B. abenländ.) Hochkultur	(christlicher)Humanismus, personale und rationale Kultur, Enkulturation
und der entstehenden Weltkultur	Universale Werte, Menschenrechte, Welthorizont, Friedensordnung
Mit dem Ziel einer	Fokus: Person, Selbstbildung, Freiheit, Selbstverwirklichung, Selbstvervollkommnung
Leistungsfähigen,	Kräfte-B., Berufsb., Lebensmeisterschaft, Dienst, Bewährung, Kompetenz, Qualifikation
Wertgeleiteten,	Wertsinn, hochethisch Motiviertsein, Wahrheitsorientierung, Seinsorientiertheit
Geistreich reichen,	Universalität, umfängliches Wissen, vielseitige Interessen, Horizontweite
Humanen,	Menschenfreundlichkeit, Milde, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Friedfertigkeit, Verständnis
Harmonischen	Ausgeglichenheit, innere Ordnung, Identität, Gelassenheit, Weisheit, Ausstrahlung
Persönlichkeit	Personalisation, Individualität, Totalität, Existentialität, Kreativität.

Hiermit ist einmal ganz anschaulich und ausführlich beschrieben, welche Ei-

genschaften eine Person im Henzschens Idealfall ausmachen. Da der Bildungsprozess eines Menschen nie abgeschlossen ist, stellt diese Tabelle eine obere Wertmarke dar, die angestrebt werden kann.

Die Institution Schule spielt bei Bildungsprozessen eine wichtige Rolle. Die Schule hat den Auftrag zu bilden und zu erziehen, sie wird als zentraler Ort angesehen, „in dem in systematischer Arbeit die Welt der Bildung in dem jungen Menschen aufgebaut wird“ (Speck/Wehle (Hrsg.) 1970: 177). Mit den verschiedenen, ihr zugewiesenen Aufgaben der Qualifikation, Integration, Selektion und Personalisation (Bovet/Huwendiek 1994: 31f) befindet sich die Schule in einem Spannungsfeld. Einerseits soll sie Fertigkeiten für die sich schnell ändernde Gesellschaft vermitteln, Wissen aufbauen und für grundlegende Tätigkeiten qualifizieren. Andererseits soll sie nicht verzweckende, sondern in dem Menschen durch sein Menschsein bildende Fähigkeiten fördern und Vorstellungen, Ideen, Ideale, Werte und Normen vermitteln. Die Schule soll eine doppelte Aufgabe erfüllen: bilden und qualifizieren. Der Gestaltungsraum der Schule unterliegt den gesellschaftlichen Bedingungen und Schule ist zugleich ein Abbild der Gesellschaft und ihrer Kultur. Beides wandelt sich zu rasch, als dass die Schule entsprechend schnell reagieren könnte, weshalb sie konservative Züge aufweist. Die Schule schreibt Bildungsinhalte vor, aber diese „verordnete Bildung“ erreicht nicht jeden Schüler. Unterricht folgt zwar den Veränderungen von Wissenschaft, Technik und Politik (Houtmann 1998: 36), und Pädagogen wie z.B. Hartmut von Hentig kritisieren die (modische) Anpassung des Unterrichts an gesellschaftliche Entwicklungen und mahnen, sich Gedanken über „Bildung“ zu machen. Bildung hat mit Selbstverwirklichung zu tun und beansprucht nicht wiederverwertbares Wissen aufzustapeln. Peter Petersen nennt „vier Urformen der Bildung“: „Gespräch (Unterhaltung), Spiel, Arbeit und Feier“ (Dietrich 1991: 75), in denen das Selbst des Schülers in Tätigkeit gesetzt wird. Hartmut von Hentig hat diese Tätigkeiten in seinen Katalog der möglichen „Bildungsanlässe“ übernommen und in seinem Essay ausführlich beschrieben.

Mit Hilfe verschiedener Gegenstandsbereiche sollen sich die Schüler Erkenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen aneignen, die für das Bestehen in dieser Gesellschaft sinnvoll und wünschenswert sind. Darüber, was nun dieser Bildungskanon für die „globale Wissensgesellschaft“¹³ umfassen soll, besteht scheinbar Ratlosigkeit bzw. Diskussionsbedarf. Welcher Gegenstand ist es wert, in diesen Kanon aufgenommen zu werden? Welche „Anlässe“ regen dazu an, zu lernen und sich zu bilden?

„Wert“ lässt sich mit den Begriffen „Preis“, „Kostbarkeit“ oder mit „würdigsein“ und „hochschätzen“ (Kluge 1989: 788) beschreiben. Eine Sache schätzen, über ihren Wert etwas aussagen, kann ich erst, wenn ich sie erfahren

¹³ Der Spiegel, Nr. 14/2.4.01, S. 68.

habe, wenn ich darin ausgebildet wurde. Werte sind Kriterien, an denen wir Dinge prüfen. Kriterien zu haben, ist die Voraussetzung für ein kritisches Bewusstsein.

In der Diskussion über Kriterien und „bildungswerte“ Gegenstände gibt es verschiedene Positionen. Die einen wollen das Leben zum Hauptfach in der Schule machen, sei es mit Zirkus-Spiel oder mit Gartenarbeiten; die anderen wollen „Schlüsselqualifikationen“ vermittelt wissen. Über gewisse Gegenstände gibt es hingegen Konsens (z.B. Naturwissenschaften, Sprachen); über aktuelle Gegenstände (Computer in der Grundschule) weichen die Positionen zum Teil extrem voneinander ab. Neben einer Fachkompetenz werden auch in Zukunft die sozialen und personalen (humanen) Kompetenzen eine entscheidende Rolle spielen. Urteilskraft, Unterscheidungsfähigkeit und Reflektieren über Wertvorstellungen schaffen Voraussetzungen, um Gesellschaft mitzugestalten. Die Bildung des Einzelnen, in einem Wertsinn verstanden, ist individuelle Kultur. „Was für ein Volk die Kultur ist, [...] ist für den einzelnen die Bildung [...], sie weist ihm seine Aufgabe [in seiner Bürgerschaft] zu.“ (v. Hentig 1999: 204).

Die Bildung und Ausformung der Individualität steht in vielen Bildungsvorstellungen im Vordergrund, allerdings mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Im Folgenden werden Gedanken von Wilhelm von Humboldt, Wolfgang Klafki, Hartmut von Hentig und von Forum Bildung vorgestellt, da sie die für die vorliegende Arbeit grundlegende Positionsbestimmung fokussieren.

2. *Bildungsvorstellungen*

Seit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) prägt das Bildungsideal des Neuhumanismus unser Bildungsverständnis. Von Humboldt sieht zwar den Zusammenhang von Mensch und Gesellschaft, er verwahrt sich aber gegen die unmittelbare Einflussnahme des Staates auf den Menschen und will die Bildung des Menschen zu dessen Selbstzweck. „Menschliche Bildung – vom Handwerker bis zum Gelehrten – sollte bestimmt sein durch *Individualität* (also der Innerlichkeit der eigenen Subjektivität), *Totalität* (Bildung der Kräfte zu einem Ganzen statt Füllung mit Stoffen) und *Universalität* (vgl. Humboldts beachtenswerten Satz: ‚Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebensowenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten‘).“ (Gudjons 1995: 93). Diese Idee von einer freien Bildung für die Menschen richtete sich gegen die berufliche und gesellschaftliche Nutzbarkeit. Sich selbst zu bilden, die Ausbildung der eigenen Individualität ist der Versuch durch das zu wirken, was man ist.

Von Humboldt verfasste als erster eine „Theorie der Bildung“. Bildung galt ihm als eine das ganze Leben prägende Haltung und war von verschiedenen Idealen bestimmt, z.B. Humanität, Freiheit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit, Verantwortlichkeit. Für solche Bildung brauchte

man Vorbilder und Übungsfelder. Von Humboldt wählte vier Schulfächer nach klassisch-antikem Vorbild: Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik. An Geschichten vom Leben und Verhalten anderer Menschen sollte man Strukturen des Denkens und der Sprache, des Zusammenlebens, des Philosophierens und durch die Mathematik abstrakte Strukturen und Denkweisen kennenlernen. Das wichtigste Bildungsmittel aber war für von Humboldt die Sprache: sie zeichnet den Menschen vor den anderen Lebewesen aus.

Das Humboldtsche Bildungskonzept wird von dem Pädagogen Giesecke als die einzige „tragfähige Idee der Moderne“ (Giesecke 1999: 125) bezeichnet. Seine Forderungen seien heute noch aktuell: Sich den Stoff nicht nur einzuverleiben, sondern sich damit auseinanderzusetzen, was selbständiges Lernen nach sich zieht (*Individualität*); oder die Forderung nach Bildung für alle (*Universalität*), das heute mit dem Wort „Chancengleichheit“ ausgedrückt wird; oder der Wunsch sich nach einer allgemeineren Bildung erst später zu spezialisieren.

Auch Hartmut von Hentig bezieht sich ausdrücklich auf Wilhelm v. Humboldt. Der Mensch soll sich die Welt erschließen und er soll *sich* von den Gegenständen erschließen lassen. Wichtig dabei ist die selbstbestimmte Kraft, die das Individuum dazu veranlasst (der Wille zur Selbstbildung). Aus dem Verhältnis zwischen Bildungskräften, die sich im Menschen entwickeln, und Bildungsgütern, die zur Bildung herangezogen werden, erwuchs der Gegensatz der Positionen der formalen und materialen Bildung.

Wolfgang Klafki hat diese Gedanken in seinen Arbeiten weiterentwickelt und in seinem Konzept der „kategorialen Bildung“, wo Bildungsinhalt zum Bildungsgehalt wird, vorgestellt:

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen:

Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne. Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.“ (Klafki 1963: 43).

Diese Vorstellung ist dazu geeignet, mit einem Beispiel aus dem Musikunterricht „Schulbildung“ zu präzisieren. Es geht um das Lied „Go down Moses“

(Moses befreite die Israeliten aus ihrer Knechtschaft in Ägypten. Furchtlos ging er zum Pharao und forderte ihn auf: „Let my people go!“¹⁴).

„Erschlossensein einer Wirklichkeit für einen Menschen“ meint, dass *in* einem Werk, in der musikalischen Struktur, das Spiritual als Ausdrucksform der unterdrückten, verängstigten Sklaven erkannt wird: durch die Verwendung einer Moll-Tonart und dem Liedruf: „Let my people go“. Ein Erschließen vollzieht sich über Hören, Singen sowie Text- und Geschichtsdeutung.

„Erschlossensein eines Menschen für eine Wirklichkeit“ meint, wenn die Struktur im eigenen Erleben nachempfunden wird. Über Singen, Hören und Textanalyse soll die Stimmung der Israeliten, mit der sich die Negersklaven identifiziert haben, nachempfunden und auf eigene Lebenslagen übertragen werden.

Bildung in einem allgemeineren Sinn, aber auch im Sinn der Schulbildung wird von Klafki an die epochalen Aufgaben der Menschheit gekoppelt und wie folgt gefasst:

„*Bildung ... muss von Anfang an als auf die Mitmenschlichkeit, die Sozietät (Gesellschaftlichkeit) und auf die politische Existenz des Menschen bezogen gedacht werden. [Wert gelegt wird auf] die Betonung des Eigenrechtes und des Eigenwertes jedes Individuums, [der] untrennbar von der Bezogenheit auf Mitmenschlichkeit, Sozialität, politische Existenz“* (Klafki 1963: 94) zu sehen ist. Desweiteren meint Bildung „im Kern immer eine ‚innere‘ Haltung und Geformtheit des Menschen bzw. des jungen Menschen, und sie „muss als eine *Haltung* verstanden und ermöglicht werden, *die uns hilft, Lebensspannungen [...] zu bewältigen.*“ (Klafki 1963: 95f). Im weiteren Verlauf nennt Klafki noch die sittliche Dimension der menschlichen Existenz, Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit, eine Orientierung auf einen „weltweiten Horizont“ und Bildung als die Fähigkeit, „auf neue Situationen produktiv zu antworten.“ (Klafki 1963: 98).

Diese Definition meint in einem weiteren Sinn die Herausbildung der Persönlichkeit des Menschen, die gesellschaftlich verpflichtet, aufgeschlossen gegenüber anderen, selbstverantwortlich und kritik- und entscheidungsfähig ist.

Bildungsvorstellungen des Hartmut von Hentig helfen dem Leser selbstkritisch zu hinterfragen, was Bildung leisten soll und an welchen Gegenständen sie sich beweisen muss oder kann.

Hartmut von Hentig betont – ähnlich wie Wilhelm von Humboldt – den Prozess des Sich-Bildens als lebenslange und individuell verantwortete Gestaltung des einzelnen Menschen. Weil Institutionen Bildung zu ihrem Nutzen verändern und eine Orientierung an dem, was Gesellschaft braucht, aufgrund der schnellen Veränderung nicht möglich ist, regt von Hentig zu einer freien

¹⁴ Z. B. in Prinz et al. (Hrsg.)(1991: 109).

und selbsttätigen durch Institutionen geförderten Bildung an. Das wird in Thesen wie den folgenden formuliert:

- „1. Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.
2. Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten „Qualifikationen“) gleichermaßen untauglich.
3. Der Mensch bildet sich.
4. Das Leben bildet.
- ...
7. Die ‚Rückkehr‘ zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt.
8. Alle Menschen sind der Bildung bedürftig und fähig.
- ...
13. Die Fächer der herkömmlichen Schule sind brauchbare Anlässe für die gedachte Bildung.
14. Alle Bildung ist politische Bildung.“ (v. Hentig 1999: 9f)

Für von Hentig gibt es sechs Maßstäbe, um das Erreichte einschätzen zu können:

1. die Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit,
2. die Wahrnehmung von Glück,
3. die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen,
4. ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz,
5. Wachheit für letzte Fragen,
6. die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (v. Hentig 1999: 74ff).

Als geeignete Anlässe, diese Maßstäbe zu erfüllen, werden als eine exemplarische Auswahl genannt:

- „1. Geschichten.
2. Das Gespräch.
3. Sprache und Sprechen.
4. Theater.
5. Natur.
6. Politik.
7. Arbeit.
8. Die Musik.
9. Aufbruch“ (v. Hentig 1999: 102).

Einen aktuellen Beitrag zur Diskussion über Bildungsziele hat das Gremium

„Forum Bildung“ vorgestellt. Der Arbeitsstab „Forum Bildung“¹⁵ setzt sich zusammen aus Vertretern von Bildungs- und Wirtschaftsministerien, Vertretern der Sozialpartner, Wissenschaft und Kirchen und hat sich im November 2000 zu einer Einstiegsdiskussion über Bildungsziele und Qualifikationsziele von morgen getroffen und mit folgenden Stichworten, Leitgedanken zur Bildung, auf sich aufmerksam gemacht:

- I. Drei Zieldimensionen
 - Entwicklung der Persönlichkeit
 - Teilhabe an der Gesellschaft
 - Beschäftigungsfähigkeit
- II. Kompetenzansatz statt Wissenskanon
 - Lernkompetenz (Lernen des Lernens)
 - Die Verknüpfung von ‚intelligentem‘ inhaltlichem Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung
 - Methodisch-instrumentelle (Schlüssel)-Kompetenzen (IV Fach- und Methodenkompetenz)
 - Wertorientierungen (VI Werte erfahren)
- III. Lernen des Lernens – Neue Lern- und Lehrkultur
 - Kompetenzen vermitteln
 - Reflexionen von Lernprozessen ermöglichen
 - Gelegenheiten schaffen zum Erfahren von Demokratie (V Soziale Kompetenz)
 - Selbstorganisiertes Lernen unterstützen
 - Lebens- und Arbeitswelt einbeziehen (VII Kompetenzerwerb in der Lebens- und Arbeitswelt)
 - Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Die Stichworte sind in der Sache nicht neu, aber als länderübergreifende Diskussionsaufforderung wichtig. Hervorzuheben ist die Rückbesinnung auf drei konsensfähige Punkte: Erwerb sozialer Kompetenzen, Reflexion von Werten und Stärkung der Persönlichkeit. „In modernen Gesellschaften sind Schule und Unterricht als reale Erfahrungsfelder für Lernprozesse jedweder Art anzusehen, die sich nicht mehr selbst genügen dürfen, sondern die auf den übergeordneten Zweck einer Persönlichkeitsbildung im Kontext gesellschaftlicher Erfahrung und Reflexion zu beziehen sind.“ (Kron 1996: 63). Wertvorstellungen bieten Kriterien zur Orientierung der eigenen Person und zum Handeln in der Gesellschaft. Persönlichkeitsbildung als Wertvorstellung und als Prozess der Erfahrung findet innerhalb des Sozialen Lernens in Schule und Unterricht statt. Persönlichkeitsbildung meint, dass ein Mensch „seine Anlagen als Person zu besonderer Entfaltung und Ausprägung in Form individueller Eigenart,

¹⁵ www.forumbildung.de.

charakterlicher Originalität und sittlicher Festigkeit gebracht hat.“¹⁶ Darüber hinaus umfasst Persönlichkeitsentwicklung die individuelle Selbstentfaltung, verbunden mit der Fähigkeit, Verantwortung für andere und die Gemeinschaft zu übernehmen. Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit heute nicht mehr denkbar, denn soziale Kompetenzen sind wichtige Voraussetzungen für den Beruf.

3. *Ästhetische Bildung*

Ästhetische Bildung wird meist synonym verwendet mit ästhetischer Erziehung. Es gibt aber eine Unterscheidung, die oben erwähnt wurde. Bildung ist selbstbestimmt und lebenslang, Erziehung hat normalerweise ein Ende. Ästhetische Erziehung verstanden als Oberbegriff bezieht sich „auf alle Ausdrucks- und Erscheinungsformen von Bildender Kunst, Musik, Theater, Tanz, Literatur etc.“ (Böhm 1994: 8). „Ästhetisch“ leitet sich vom griechischen Wort „aisthesis“ (Empfindung, Wahrnehmung, Gefühl, Sinn, Erkenntnis, Bewusstsein) ab und meint wörtlich „sinnliche Wahrnehmung“. Ästhetische Erziehung geht auf die Theorie der Ästhetik zurück, „die sich mit den Erscheinungsformen des Schönen, den Gesetzmäßigkeiten in den Künsten und den Wirkungen ästhetischer Phänomene auf den sinnlich wahrnehmenden, einfühlend verstehend und reflektiert urteilenden Menschen befasst.“ (Schaub/Zenke 1995: 37). Die Ziele einer solchen Erziehung sind Ausbildung, Weckung, Genussfähigkeit und Kritik der (künstlerischen) Wahrnehmung; Anregung zu schöpferischer Aktivität und zur Reflexion über Kunst; Orientierungsvorschläge dessen, was Kunst sein kann. Somit umfasst ästhetische Erziehung die Prozesse der Rezeption, Produktion und Reflexion und dient dazu ästhetische Wahrnehmung einzuüben und zu schulen.

Ästhetische Bildung ist im Vergleich zur ästhetischen Erziehung, die Ermöglichung, Unterstützung oder Weckung von diesen Wahrnehmungen meint, nicht planbar.

Ästhetische Bildung erfolge „vom ersten Lebenstage“ an (Mollenhauer 1988: 458). Sogar der Fötus sei in der Lage ein „ästhetisches Geschmacksurteil zu bilden und dieses seiner Umgebung [durch Kindsbewegungen] kundzutun.“ (Seubert 1997: 127). Der Säugling liebe Musik und Töne (Gembris 1987: 134) und zeige somit einen Sinn für das „Schöne“. Das Klein- und Kindergartenkind äußere sein ästhetisches Bewusstsein im Wiederholen der Lieder.

„Kinder sollten animiert werden zu und verstärkt werden in ihren ästhetischen Versuchen und Bemühungen, in ihren kleinen schmückenden und gestaltenden Leistungen [...]. Von hierher kommt Harmonisierung.“ (Henz 1991:

¹⁶ Der große Brockhaus, Bd. 8. Wiesbaden 1979, S. 630.

144).

In diesem Zitat wird deutlich, dass von der Musik eine Wirkung ausgeht, die einen Einfluss auf die Entwicklung des Menschen nehmen kann. Dieser „Bildungswert“ der Musik wurde schon früh erkannt. In der Geschichte der Bildung spielt Musik eine wichtige Rolle; man denke an die „septem artes liberales“ der Antike und des Mittelalters, zu denen auch die Unterweisung in Musik gehörte. Musik ist „ein lebensnotwendiges Element jeder Gesellschaft“ (Picht 1981: 418), das zur kulturellen Umwelt gehört. Es gibt keine Gesellschaft ohne Musik. Dabei kann „Musik als Bestandteil menschlicher Selbstverwirklichung [und als] Katalysator sozialer Vorgänge, Medium der Sensibilisierung und Sozialisierung in einer gesellschaftlichen Aufgabe“ (Suppan 1984: 7) funktionieren. Christoph Richter beschreibt Musik als eine Art „Lebensmittel“ für Menschen ihr Leben (Erleben, Fühlen, Wahrnehmen, Denken, Handeln) zu gestalten, sich in der Gemeinschaft am privaten und öffentlichen Musikleben zu beteiligen, als Möglichkeit sich auszudrücken und zu verstehen und interpretativ als „Zeugnis und Dokument für Denk- und Erlebnisweisen, für die Bewältigung und Darstellung von Schicksalen, von Hoffnungen, von Vorstellungen, als Ausdruck und Darstellung von Lebensfreude“ (Richter 2000: 33f) zu nutzen.

Es gibt zwei Betrachtungsweisen von Musik. Die eine sieht Musik primär als Gebrauchsgegenstand des Menschen. Man denke hier an die Begriffe „Musik und Arbeit“ (Musik als rhythmisches Signal, Musik als Kraftquelle bei der Arbeit), „Musik und Religion“ (Musik und Kult, Musik bei Medizinern und Schamanen, Musik in der Kirche) und „Musik in der Alltags- und Symbolwelt der Menschen“ (Musik als Unterhaltung, Bildung, Musik in der Werbung, im Film).

Der zweite Aspekt der Musik ist in dem Beitrag der Menschwerdung zu sehen. Musik bewirkt etwas im Menschen und Musik bietet die Möglichkeit Dinge zu erfahren und zu verstehen. Deshalb besteht die Aufgabe der Musikerziehung darin, die Menschen zu musikalisieren.

Musik wird als Klang über das Ohr aufgenommen. Das Ohr hat Verbindungen zum limbischen System, dem die Eigenschaft zugesprochen wird, vegetative Funktionen zu lenken und einen Einfluss auf Entstehen und Wirken der Emotionen zu haben. Im limbischen System werden auch musikalische Informationen umgesetzt. Die Dekodierung erfolgt „durch den Vergleich mit angeborenen Verständnismustern oder Erfahrungen“ (Suppan 1984: 181f). Durch diese Empfindungs- und Differenzierungsmöglichkeit kann der Mensch in geistiger, seelischer und körperlicher Hinsicht erfasst werden. Musik kann entspannende Wirkung haben und das seelische Gleichgewicht verbessern. Sie kann die Stimmung beeinflussen, das Lebensgefühl steigern, aber auch Aggressionen abbauen. Beim gemeinsamen Musizieren können soziale Kompetenzen sowie die Konzentrationsfähigkeit gesteigert werden. Es können reale

Erfahrungen gemacht werden, z.B. wie man selbst spielt oder ein Stück interpretiert oder dass Musizieren Spaß machen kann und es möglich ist, sich selbst und andere zu beglücken. Musizieren bedeutet aber auch Disziplinierung und Bewusstseinsweiterung; es ist eine Möglichkeit, sich selbst auszudrücken und Erlebtes, Erfahrenes, Erlittenes darzustellen. Durch interpretatives und kritisches Umgehen mit Werken lässt sich musikalische Kultur erschließen. Man beteiligt sich nicht nur produktiv (kulturelle Produktion), sondern es ist möglich seine kulturelle Identität zu konstruieren.

Aus diesen Erläuterungen wird deutlich, dass Musik viele positive Effekte aufweisen kann. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass alle Menschen gleichermaßen auf diese „Transferwirkungen“ (Gembris 2001: 185) reagieren und zu gebildeten, konzentrierten, empfindungsfähigen, friedfertigen Menschen werden.

Trotzdem sollen die positiven Wirkungen und der Wert der Musik keineswegs in Frage gestellt werden.

II. „Singen“

1. Funktionsbeschreibung der Stimme

Die menschliche Stimme ist ein akustisches Kommunikationsmittel, das zum Sprechen und zum Singen verwendet wird. Mit unterschiedlicher Gewichtung vermittelt sie neben diesen zwei Ausdrucksmöglichkeiten Individualität, Stimmung und Emotion.

Man hat sich die Stimme als Ergebnis organisierter Bewegung mehrerer Muskeln zu einem harmonischen Zusammenspiel, als „funktionelle Einheit“ (Husler/Rodd-Marling 1965: 28), vorzustellen.

Im Folgenden wird freilich sehr vereinfacht dargestellt, wie die Stimme funktioniert.

Das Stimmorgan besteht aus drei Teilen: dem Atemapparat, den Stimmlippen und dem Ansatzrohr; gelegentlich wird dies auch als Atmung, Kehlkopf und Vokaltrakt bezeichnet. Mit diesen drei Bereichen ist markiert, wie die Stimme funktioniert:

1. ohne Atmung keine Stimme
2. Tonerzeugung durch Schwingung
3. Tonverstärkung durch Resonanz.

Die Atmung wird ausgelöst über Impulse und von einem Atemzentrum im Gehirn gesteuert. Sie geschieht automatisch, kann aber auch beeinflusst werden. Die physiologisch richtige Atmung ist die Zwerchfell-Flankenatmung; mit ihr ist der größte Atemgewinn zu erzielen. Die Sprech- und besonders die Singatmung haben gegenüber der Ruheatmung eine verlangsamte (verlängerte) Ausatemphase. Diese Ausatmung geschieht aktiv. Sie bildet neben Ansatz

und resonatorischen Übungen die Hauptarbeit im Gesangsunterricht.

Die Stimmproduktion erfolgt während der Ausatmung (Phonation = Schallerzeugung mit Hilfe der Stimmlippenschwingung). Die Stimmlippen legen sich parallel aneinander und der Luftstrom versetzt sie in Schwingungen. Weil unterhalb der Stimmlippen Luftdruck entsteht, verursacht dieses „aerodynamische Paradoxon“ (Mathelitsch/Friedrich 1995: 27) das Öffnen und Schließen der Stimmbänder. Es entsteht der primäre Kehlkopftön. Solange die Glottis von den Stimmlippen in gleichen Zeitintervallen geöffnet und geschlossen wird, entsteht ein Ton mit einer bestimmten Frequenz. Öffnen und schließen sich die Stimmlippen 440 Mal pro Sekunde ergibt das den Kammerton a (Sundberg 1997: 21f). Mit steigender Frequenz erhöht sich die Gesamtspannung, die Schwingungsweite verringert sich und die Stimmlippenmuskulatur verlängert sich.

Der Primärton wird im Ansatzraum verstärkt. Der Ansatzraum (das Ansatzrohr) beginnt bei der Stimmritze und reicht bis in den Nasenrachenraum. Nur beim Menschen ist der Mundraum über den Rachenraum mit dem Kehlkopf verbunden, deshalb werden Stimmlipptöne verstärkt. Resonanz entsteht dadurch, dass sich der Schall im Ansatzraum bricht. Resonanzfrequenzen heißen beim menschlichen Ansatzrohr Formantfrequenzen. Ein Schall mit einer bestimmten Frequenz wird vom Ansatzrohr (Resonator) sehr gut übertragen. Während der Phonation wird ein Spektrum von Tönen erzeugt. Ein Ton setzt sich aus Grundton (tiefster Ton) und Obertönen zusammen. Grund- und Obertöne zusammen heißen Teiltöne oder Partialtöne. Alle Teiltöne haben verschiedene Frequenzen, die vom Ansatzrohr unterschiedlich behandelt werden, d.h. besser oder schlechter verstärkt werden. Teiltöne, die einer Formantfrequenz am nächsten liegen, sind im Klang stärker. Durch die Beweglichkeit im Ansatzraum, besonders der Zunge, kann die Lage der Formanten verändert werden. Die Lage der Formanten bestimmt und charakterisiert einen gesprochenen bzw. gesungenen Vokal.

2. *Was heißt Singen?*

In unterschiedlichen Epochen und in den verschiedenen Kulturkreisen schreibt man dem Begriff „Singen“ jeweils andere Bedeutungen zu. Die lexikalische Erklärung lautet: „Lautäußerung eines Menschen in bestimmter Tonhöhenfolge, entweder ohne Text oder als besondere Art des Textvortrages (Gesang). In diesem Sinn ist Singen eine besondere Form des Sagens [...] es wird schon im Kindesalter gepflegt und bildet später einen Teil der Musikerziehung.“¹⁷

Außereuropäische Stimmgewohnheiten unterscheiden sich wesentlich vom Chor- und Sologesang der Antike oder dem Kunstgesang in der Oper. Gemeinsam ist allen, dass es sich beim Gesang um eine unmittelbare Äußerung

¹⁷ Der große Brockhaus, Bd. 10. Wiesbaden 1980, S. 465.

des Menschen handelt und der Gesang damit die „unmittelbarste Kunstform“ darstellt. Gesang scheint ein universales Bedürfnis zu sein, denn in jeder Kultur wird gesungen. Wenn es auch Gesang mit Vokalisieren gibt, so versteht man in unserem Kulturkreis üblicherweise unter „Singen“ den mit Sprache unterlegten Gesang. Mit dem Gesang werden mehrere Botschaften transportiert: Information über Sprachsymbole und Information über Stimmklang und Körpersprache. Die Information ist Botschaft und Selbstäußerung. Deshalb ist es möglich, den Inhalt einer Arie zu „verstehen“, auch wenn wir den Text nicht kennen.

Stimme hinterlässt eine Wirkung in uns, weil die Fähigkeit, uns intuitiv auf die Emotionen des anderen einzustellen, die wir aus der Stimme hören, viel höher ist, als die Fähigkeit Kategorien zu benutzen, um diesen Zustand zu charakterisieren.¹⁸ „Solange es eine menschliche Kultur gibt, gibt es auch die Bemühung um die menschliche Stimme, ihre Kultivierung und die Suche nach Wegen zu ihrer Vervollkommnung. Denn je beherrschter und bewusster die Sprache zwischen den Menschen strömt, umso größer ist ihr gestaltender Einfluss. Je freier und schöner die Singstimme klingt, umso mehr nimmt sie die Zuhörer ein.“ (Riesch 1972: 11).

Stimmbefreiung heißt Befreiung der ganzen Person. Mit künstlerischen Stimmübungen ist es nicht nur möglich, eine gute Singstimme zu bekommen, sondern auch die Seelenverfassung zu beeinflussen, Selbstbewusstsein, Gelassenheit und Musikalität zu fördern. Schon von Pythagoras ist bekannt, dass er entsprechende Melodien zur Harmonisierung spielen ließ. Deshalb ist Singen ein wichtiges Hilfsmittel in der Musiktherapie.

Singen entwickelt sich aus angeborenen Fähigkeiten und ist die ursprünglichste Ausdrucksart des Menschen, sozusagen ein expressives Grundbedürfnis, das jeder hat. Das genetische Entwicklungsprogramm für Stimme und Sprache beginnt im Mutterleib mit der Entstehung des Gehörs und der Wahrnehmungsfähigkeit. Sprechen- und Singenlernen wird damit im Mutterleib vorbereitet (Grimm 1995: 592). Das Kind beginnt sein Leben in der Welt mit einem Schrei, der auch in den ersten Lebenswochen als Ausdruck verschiedener Empfindungen (Hunger, Wut, Angst, Freude) bleibt. Die Stimme wird auch zum Lallen eingesetzt, und in Koordination mit dem Gehörten entwickelt sich Sprache. Die Stimme wird als Kommunikationsmittel, als Ausdruck der Befindlichkeit eingesetzt.

Singen gehört zum Menschsein und das kulturelle Umfeld und die „Agenten der Kultur“ (Klausmeier 1978: 265) sind dafür verantwortlich, wie sich diese Fähigkeit ausbildet. Das Verhalten der Menschen wird also durch die ihn umgebende Kultur beeinflusst. Singen und Sprechen beruhen auf Lernprozessen.

¹⁸ Scherer, Klaus (Prof. f. Sozialpsychologie in Genf) in einem Interview des SWR. Quelle: „Was die Stimme verrät“, Manuskript zur Schulfunkreihe „Stimmen“, S. 10. SWR, Hörfunk Sendeleitung, Manuskriptdienst, 76522 Baden-Baden.

sen und so ist es von entscheidender Bedeutung, welche Inhalte wir vermitteln wollen. Es geht hier nicht um die Unterscheidung „gut“ oder „schlecht“, „wertvoll“ oder „weniger wertvoll“, sondern darum, festzuhalten, welchen Verlust wir zulassen, wenn eine angeborene Fähigkeit verkümmert, weil wir sie nicht ausbilden. Gembris sagt, dass der Verlust auf „stimmliche Sangbarkeit, ... einen Verlust an Orientierung, ein Abkappen von der Sicherheit musikalischer Grunderfahrungen“ (Gembris 1998: 308) bedeute.

Die Stimme ist das Zentrum aller musikalischen Fähigkeiten (vgl. Small 1998), und zu bestimmten Zeiten galt sie als Bestandteil einer umfassenden Erziehung. Gesellschaften wandeln sich und auch Kultur unterliegt diesem Prozess. Wenn früher nur ein Stimmideal vorherrschend war, wird man heute mit einer Fülle von unterschiedlichen Gesangsrichtungen konfrontiert, aus anderen Kulturen (z.B. das indische Obertonsingen) und anderen Bereichen (z.B. Jazz, Rock, Pop). So ist auch die Bewertung der Stimmen in Bezug auf ihre Schönheit kulturabhängig; ebenso wird „das Schöne“ einer Stimme vom Einzelnen unterschiedlich empfunden.

Man muss zwischen „Normalgesang“ und „Kunstgesang“ unterscheiden. Die erstgenannte Form wird häufig beim geselligen Zusammensein, im Verein oder zu Hause praktiziert, während man ausgebildete Stimmen im Konzert und der Oper hört.

Musik, und damit auch der Gesang, steht häufig im Dienst der Gruppenbildung (Eibl-Eibesfeldt 1995: 942) wie z.B. beim Chorsingen.

3. *Singen im Wandel der Geschichte*

„In mythologischen Quellen ebenso wie in literarischen und anderen Dokumenten der Antike wird kunstvolles Singen vielfach erwähnt, so dass die Kontexte, innerhalb derer Gesang erklang (Feste, kultische Handlungen etc.), vergleichsweise gut zu rekonstruieren sind.“¹⁹ Bei den Griechen und Römern hat die Ausbildung der Stimme als Vortragskunst eine besondere Rolle gespielt; sie war die Grundvoraussetzung für Redner und Sänger. Für diese Kunst wurde die Wirkung der Stimme geübt durch das bewusste Handhaben der „Stimmfärbung und Veränderung der Maße“ und die „Modulation der Stimme“ (Quintilianus 1972: 137). Ergänzt wurde diese Schulung durch Gesangsunterricht, aber auch durch das Erlernen der Fertigkeit, dem Inhalt der Worte angemessene und geschmackvolle Körperbewegungen einzusetzen, um die Wirkung zu steigern.

Römische Stimmideale (hell, kräftig und klangvoll, glatt und sanft, breit fließend, in Tonhöhe und -stärke, variationsfähig, laut und deutlich vernehmbar)²⁰ wurden ins Frühmittelalter übernommen. Die Stimme wurde für den

¹⁹ MGG – Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 8. Kassel 1998, Sp. 1444.

²⁰ vgl. MGG – Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 8. Kassel 1998, Sp. 1444.

Choralgesang, zum Lobe Gottes, gebildet. Das Bildungsideal des frühen Mittelalters in Europa war auf christliches Leben, christlichen Glauben und strenge Moral abgestimmt und maßgeblich durch die Klöster getragen. Für Augustinus (354-430 n.Chr.) stellt Singen die unmittelbare Verbindung zu Gott her. Von ihm stammt der Satz: „Bis orat, qui cantat“ (Zweifach betet, wer singt). Der Kirchengesang wurde durch das „mulier taceat in ecclesia“ (die Frau möge in der Kirche schweigen) des Paulus (1. Korintherbrief 14,34) auf Männer, mit Ausnahme der Hymnen, auf priesterliche Sänger begrenzt. Für die Ausbildung wurden Gesangsschulen gegründet.

Gleichzeitig entwickelte sich ein neues profanes Singen in Verbindung mit dem Tanz bei Festen und bei den fahrenden Musikanten und den Troubadouren. Mehrere Personen spielen in dieser Zeit der Entwicklung des Singens eine besondere Rolle: Papst Gregor der Große (590-604), unter dessen Einfluss „eine umfassende Sammlung und Ordnung der katholischen Kirchenmusik“²¹ entstand. Antiphone, Responsorien, Offertorien, Hallelujas usw. wurden geordnet und aufgezeichnet und erhielten später den Namen Gregorianischer Gesang. Der Gregorianische Gesang war bis zum Ende des 11. Jh. in beinahe allen christlich-westlichen Ländern eingeführt.

Karl der Große (etwa 742-814) setzte sich für die Schaffung eines Schul- und Unterrichtssystems ein. Er wollte „als Basis eine Bevölkerung, die zumindest in den Fragen des Gottesdienstes Bescheid wusste; bildungsmäßig wesentlich höherstehend eine Mittelgruppe von Klerikern und Mönchen, die in Dom- und Klosterschulen im Schreiben und in der lateinischen Sprache unterrichtet wurden, und die die Psalmen und Psalmodie, den Kirchengesang und gewisse Grundlagen der Computus- und Grammatiklehre kennen sollten; in einer Spitzengruppe schließlich wollte er diejenigen vertreten wissen, die als Bischöfe und Äbte und Lehrer die Leitung der Schulen übernehmen sollten.“ (Bessler/Bachmann 1986²: 10). Aufgrund dieser ausgeprägten Hierarchien existierten verschiedene Schultypen, wobei sich der Unterrichtsinhalt an den täglichen Gottesdiensten und Feiern im Jahresablauf orientierte. Darüber hinaus gab es im Mittelalter für die Pflege des Singens unterschiedlich interessante Schulen. Allgemeine Schulen waren Klosterschulen verschiedenster Art, in denen einerseits der Nachwuchs für die Ordensgeistlichen und andererseits Nachwuchs für die Säkulargeistlichen herangebildet wurde. In den episkopalen Schulen wurden Knaben und Männer unterrichtet, die Aufgaben im Gottesdienst, vor allem den liturgischen Gesang zu übernehmen hatten. Frauen durften in der Kirche nicht singen. In den Parochialschulen unterrichteten die Geistlichen die Kinder im Lesen und Schreiben. In den Stadtschulen wurden Elementarkenntnisse, u.a. auch im Gesang, vermittelt. Daneben gab es noch spezielle Schultypen wie die Palastschulen, die „Bildungsanstalten für die

²¹ Ullstein-Lexikon der Musik. Frankfurt 1976, 8. Aufl., S. 208.

Hofhaltung“, an denen „der Pflege des Gesangs größte Bedeutung geschenkt“²² wurde. Nach Klausmeier (1999: 71) sangen bei Hof der Kaiser, die Fürsten, die hohen Damen, Knappen und Mädchen, einzeln oder zu zweit oder im Chor; nach dem Essen, zu Ehren von Gästen, bei der Handarbeit, kurz immer dann, wenn man fröhlich oder traurig war. An den wichtigsten Dom- und Kathedrankirchen um 800 existierte die Schola cantorum, das römische Modell für Sängerschulen.

Es gab keinen überlieferten Lehrplan oder ein vorgeschriebenes Schulprogramm und die Einheit von Kirche und Staat war bestimmend für die zu vermittelnden Inhalte. Das Buch der Psalmen bildete die Grundlage für den Unterricht im Lesen und Schreiben und Auswendigaufsagen. Die hierbei erworbene gute Aussprache und gute Phrasierung des Textes wurde die Grundlage für das Singenlernen der schwierigen Gregorianischen Melodien. Geschrieben wurde mit einem Gravier-Stift auf Täfelchen aus Holz, die mit Bienenwachs bedeckt waren. Im Musikunterricht wurde häufig das Monochord zur Demonstration der Tonstufen gebraucht.

Die Guidonische Hand (nach Guido von Arezzo) war didaktisches Hilfsmittel, um Tonstufen und Melodien über Handzeichen abzunehmen und nachsingen zu können. Auf der ersten Stufe des Musikunterrichts stand das Singenlernen. Dazu gehörte das Erlernen der *lectio*, des singenden Lesens. Um die Zuhörer nicht nur durch deutlichen Textvortrag, sondern auch emotional zu fesseln, wurde bei der Ausbildung auf Atmung, Haltung des Körpers und des Kopfes, auf die Stellung des Mundes und der Lippen und auf die Phrasierung und die Stimmgebung geachtet. Die auswendig gelernten Gesänge des Gregorianischen Chorals bildeten das Repertoire. „Die Methode, den Lehrstoff zu singen und in Verbindung mit einer bestimmten Melodie auswendig zu lernen, beschränkte sich nicht auf die Musiklehre [...]. Auch Gedichte und Gedichtfragmente wurden gesungen.“ (Bessler/Bachmann 1986²: 178).

Es mag der Eindruck entstehen, es sei leicht, ein paar mündlich überlieferte Choräle auswendig zu lernen. In Wirklichkeit spielten sich Tragödien unter den mehr oder weniger begabten Knaben ab.

Ab etwa 1100 setzte sich die das Auswendiglernen reduzierende Liniennotation Guido von Arezzos auch im Norden durch, was das Singen der Choräle erleichterte. Qualitative Unterschiede bei Gesangsausbildern, auf die vor allem Guido von Arezzo Wert legte, markierte man mit *musicus* und *cantor*. Der *musicus* ist der auf dem Gebiet der Musikwissenschaft Bewanderte, der Musik und Poesie beurteilen kann. Das geistige Durchdringen der Musik wurde also höher eingeschätzt. Auf einer anderen Stufe befinden sich der *cantor* und der *instrumentista*, die als die bloß Ausführenden galten. Auch in dieser Gruppe der bloß Ausführenden gab es Unterschiede: beispielsweise den Sänger, der

²² Musikgeschichte in Bildern 3, 1986², S. 15f.

die Regeln kennt, und den Sänger, der diese nicht kennt und sich auf sein Gedächtnis verlassen muss.

Nach mittelalterlicher Ansicht, die sich offenbar am Resonanzempfinden orientiert, unterscheiden sich die drei Abschnitte der Stimme durch den Ort der Tonproduktion (Brust, Kehle, Kopf). Der Dreiteilung der Stimme entsprechen drei Tonbezirke (*vox gravis*, *vox acuta*, *vox superacuta*). Das Singen in mittlerer Tonlage blieb für den Choralgesang über Jahrhunderte verbindliches Ideal. Die Vermeidung extremer Lagen sollte einer Überanstrengung der Stimme entgegenwirken.²³ Mit dem Aufkommen der Mehrstimmigkeit im 15. Jahrhundert erweiterten sich der Tonraum und die Stimmgattungen. Sehr tiefe Lagen und sehr hohe Lagen kamen hinzu. Knabenstimmen und Falsettisten sangen die oberen Stimmen und die polyphonen Werke der Kirchenmusik stellten technische Anforderungen an die Sänger, so dass man sich gezwungen sah, sich mit dem Thema Gesangsausbildung zu beschäftigen. Dieses Bemühen mündete schließlich um 1500 in der Gründung der ersten Gesangsschule in Neapel.

In der Mitte des 16. Jh. hatten die Kastraten ihren festen Platz im Musikleben. Nach italienischem Vorbild wurden die Vokale offener gesungen und es wurde mehr Virtuosität verlangt. Neben den Kastraten traten auch Sopranistinnen auf; aber die Stars der Opernbühne blieben bis zur französischen Revolution (1789-1799) die Kastraten.

Die Blütezeit des „Belcanto“, ein Begriff, der erst im 19. Jh. gebraucht wurde, bezeichnet eine aus italienischem Musikempfinden erwachsene Gesangkunst, die auf absolute Schönheit des Klanges Wert legt. Schön-Singen wurde als Mittel angesehen, um Ausdruckskraft zu erlangen und gegebenenfalls zu steigern. Die Sänger wurden in bereits bestehenden und neugegründeten Konservatorien ausgebildet. Auf dem Lehrplan standen Stimmschulung, musikalische Erziehung (Notenlesen) und Instrumentalunterricht. Der Sänger Ernst Haefliger zitiert aus der „Beschreibung eines Unterrichtstages eines angehenden Sängers“ von Bontempis: „Jeden Tag wurden eine Stunde lang schwierige Stücke gesungen, um Übung darin zu erlangen. Eine Stunde wurde dem Triller gewidmet, eine weitere den Passagen. Eine Stunde lang wurden Noten studiert, eine Stunde lang Vokalisieren gesungen im Beisein des Lehrers und vor einem Spiegel, um jede unschöne Bewegung des Körpers, der Stirn, der Augenbrauen oder des Mundes zu bemerken und zu vermeiden. Das alles waren nur die Aufgaben des Vormittags. Am Nachmittag wurde eine halbe Stunde für das Üben der Theorie verwendet, eine halbe Stunde dem Kontrapunkt zum Cantus firmus, eine Stunde den schriftlichen Aufgaben im Kontrapunkt, eine Stunde dem Notenstudium gewidmet. Den Rest des Tages verbrachte man mit dem Üben am Cembalo oder mit der Komposition eines Psalms, einer Motette,

²³ MGG – Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 8. Kassel 1998, Sp. 1445f.

eines Liedes oder einer anderen Cantilene nach Art der eigenen Veranlagung. Zu diesen Übungen im Hause kamen die Übungen draußen, wenn die Schüler hinaufgingen zur Porta Angelica beim Monte Mario, um dort zu singen und aus dem Echo ihre Fehler zu beurteilen. Außerdem sangen sie bei fast allen Musikaufführungen in den Kirchen Roms mit und hörten sich alle berühmten Sänger an, die zur Zeit Urbanus VIII. in der Stadt auftraten. Wenn sie nach Hause kamen, gaben sie dem Lehrer ihr Urteil über das Gehörte ab, und dieser erläuterte ihnen seine Meinung und gab ihnen nützliche Ratschläge.“ (Bon-tempi 1983: 78). In dieser Zeit entstehen erste umfassende Gesangslehrbücher (z.B. die Schriften von Tosi und Mancini). Durch gezieltes Training und wegen konkurrierender Sänger wurden die Spitzentöne der Sopranstimmen bis in die dritte Oktave gesungen, währenddessen bis zum frühen 18. Jh. a² als Spitzenton galt.

Im 19. Jh. änderte sich der Gesangstil hin zum dramatischen expressiven Ausdruck und es entstanden neue Stimmfächer. Der Niedergang des Kastratentums zeigte sich an; der letzte offizielle Kastrat (Alessandro Moreschi) starb 1922 (Ortkemper 1995: 401).

Im 20. Jh. blieben die Gesangsstile und -ideale der zweiten Hälfte des 19. Jh. zunächst verbindlich. Einzelne Komponisten legten Wert auf Sprechgesang (R. Wagner, R. Strauss, A. Berg), wenn auch in unterschiedlich tondichterischer Ausprägung.

Nach dem 2. Weltkrieg wurde der Weg frei zu vokalen Darstellungsmitteln, die dem traditionellen Gesang fremd sind, wie Keuchen, hörbares Einatmen auf festgelegter Tonhöhe, die Veränderung des Stimmklanges durch die Hand und nicht zuletzt die elektronische Manipulation der Stimme.²⁴ Dieter Schnebel (1972: 198) schreibt dazu: „In der Vokalmusik des letzten Jahrhunderts ist viel passiert. Insgesamt dies, dass alle möglichen Äußerungsformen der menschlichen Stimme in die Musik einbezogen werden. Da röhrt es und lallt's, Aufschreie ertönen und Gelächter; es wird gejohlt, losgeheult, aber auch sirenenhaft gesungen. Sänger fauchen, zischen, keuchen; bringen erstickende Laute hervor; sie sprechen aber auch – normal, gefühlvoll, exaltiert, mühsam buchstabierend –, oder sie verlieren die Sprache und bilden durch sinnlose Laute den Übergang in Gesang. Solche Praktiken gehen über das, was bis in die sechziger Jahre in der Vokalmusik üblich war, weit hinaus. Die Stimmen werden von den Konventionen des Kunstgesangs freigemacht, also entfesselt [...]. Die Vokalistinnen haben viel Ungewohntes zu tun: unprofessionell agieren, mehr in eigener Verantwortung handeln als bisher, musikalisch selbst produktiv werden.“

Einflüsse aus anderen Kontinenten, der Gesang der Farbigen, und die Entwicklung im Popbereich erweitern die Möglichkeiten der stimmlichen Äuße-

²⁴ MGG – Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 8. Kassel 1998, Sp. 1458.

rungen. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es in Europa bis heute unterschiedliche Klangvorstellungen von Stimmen gibt.

Kulturell bedingte, ästhetische Vorstellungen und physiologische Gründe (tiefe Bässe) ebenso phonetische und soziologische Gründe wirken sich in der Sprech- und Singstimme aus. Japaner sprechen z.B. im Durchschnitt um einiges höher als Europäer.

Die Form des Rezitativsingens hat sich aus dem mittelalterlichen Accentus entwickelt und blieb bis heute in seiner Art fast unverändert erhalten.

Der geschichtliche Abriss sollte zeigen, wie das Singen in der europäischen Gesellschaft integriert war und durch die epochale Kultur geprägt worden ist. Die Kultur wird von verschiedenen Prozessen (geistige, politische, wirtschaftliche) beeinflusst, und so wie sich die Gesellschaft wandelt, verändern sich Ansichten und Gewohnheiten. Zur Zeit der Griechen und Römer, und vor allem im Mittelalter gehörte die Ausbildung der Stimme zur Vorstellung einer höheren Bildung dazu. In der Antike galt z.B. ein Schriftsteller „für ziemlich ungebildet“ (Quintilianus 1972: 135), wenn er nicht Lyra spielen konnte. Stimm„bildung“ im Mittelalter erforderte eine umfassende Ausbildung, die praktische Fertigkeiten und musiktheoretisches Wissen sowie die Auseinandersetzung mit Musikaufführungen verlangte.

Es wurde angedeutet, dass sich Gesangsideale den Forderungen der Zeit und des Geschmacks fügen. Bis heute prägt der Belcanto unsere Vorstellungen von einer „schönen“ Stimme. Im Verlauf der Arbeit soll gezeigt werden, dass diese Art zu singen die natürlichere, gesündere und für Kinder zuträglichere und angemessenere Art darstellt. Singen ist ein zentrales Element der epochalen Kultur und der perennierenden Bildung.

An dieser Stelle muss auf eine „singfreie“ Zeit hingewiesen werden. Theodor Adorno und Theodor Warner kritisierten in den 1950er Jahren, dass man über Singen manipuliert würde, und dass die falsche Gemeinschaftsideologie der Jugend- und Singbewegung, deren führende Köpfe Fritz Jöde und Walther Hensel waren, als Religionsersatz diene. Adorno warnte eindringlich vor gedankenlosem, ideologischen Einsatz: „Nirgends steht geschrieben, dass Singen not sei. Zu fragen ist, was gesungen wird, wie und in welchem Ambiente.“ (Adorno 1972: 75). Diese Kritik wirkte langfristig bis in die 1970er Jahre hinein. Das Singen wurde zurückgedrängt. Die Lehrpläne in diesen Jahren sparten Singen im Unterricht weitgehend aus, vor allem außerhalb von Baden-Württemberg.

4. *Singen und Bildung*

Was hat Singen mit Bildung zu tun?

Singen ist ein Bestandteil unseres musikalischen Handelns. Wenn es Möglichkeiten gibt, im Musikunterricht die Bildung zu fördern, dann zuallererst mit dem Singen. Über das Singen werden elementare Grunderfahrungen ge-

macht, auf denen weitere musikalische Bildung aufbaut.

Es gibt verschiedene Modelle dessen, was musikalische Bildung sein kann:

1. fachmusikalische Bildung, beruhend auf Wissen, Können, fachimmanentem Musikverstehen und fachwissenschaftlichem Methodenumgang
2. eine allgemeine Verhaltenserziehung, die im Umgang mit musikalischen Beispielen betrieben wird (Schulkonzept der 1970er Jahre)
3. ein Beitrag zum Bildungskonzept „fit machen“ für die beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen in Form von
 - a) musikalischer Bildung, die sich in das Konzept einfügt
 - b) musikalischer Bildung, die sich als musische Erholung versteht
 - c) musikalischer Bildung, die auf Ergänzung und Ausgleich, auf ganzheitliches Verhalten und Verstehen ausgerichtet ist
4. Musikalische Bildung, die Menschen zu einem individuellen und eigenen Prozess von lebenslanger Bildung anregt und darin unterstützt, im Humboldtschen Sinn als die eigene Haltung und Lebensgestaltung, getragen von Verantwortung den Dingen, den anderen und sich selbst gegenüber mit den genannten unverwechselbaren Bildungsmitteln der Musik (vgl. Richter 1999: 44f).

Eine „Bildung der Person“ und „Herausbildung einer Welt“ muss über folgende Stufen ablaufen:

Wahrnehmen – Erleben – Verstehen – Entscheiden – Handeln. Für das Fach Musik stehen „Bildungs-Mittel“ zur Verfügung; diese sind „Hören – Musizieren und die auf Musik bezogene Körperlichkeit“ (Richter 1999: 30).

Zur so verstandenen Bildung gehört das Singen als zentrales Element. Dazu müsste allerdings neben die fachliche Qualifikation der Lehrenden eine verbindliche, kontinuierliche und aufbauende Konzeption treten. Singen im Bildungsbereich kann nicht nur Volkslied-Singen bedeuten. Repertoire und Umgehensweise müssten verändert werden. In der Grundschule z.B. werden oft zu lange Lieder gesungen, die eher dem Kindergartenbereich zuzuordnen sind. Verlangt wird auch flexibles Umgehen der Stimme ohne Singzwang; die Palette der Möglichkeiten stimmlicher Äußerungen sollte ausgeweitet und Stimmexperimente sowie Stimmimprovisationen kultiviert werden.

4.1. Zum Verhältnis von allgemeiner Bildung und musikalischer Bildung im Bereich „Singen“

Was allgemeinbildend sein kann, wurde bereits formuliert als „Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese [in wechselseitiger Auseinandersetzung mit der Welt] zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen.“ (v. Hentig 1999: 38) Dazu bedarf es verschiedener Anlässe (Gegenstände, Mittel, Tätigkeiten), die zur „Bildung“ anregen. Manchmal gibt es eine bildende Wirkung in eher fachlicher, manchmal in eher allgemeiner

Hinsicht. Musik kann diese doppelte Wirkung entfalten als Wissen und Können und als Medium, um die Welt und das eigene Leben zu empfinden, zu erleben, zu erfahren und zu verstehen und zum Ort gestaltenden Handelns zu machen.

Auch beim Singen verzahnen sich diese Bildungsmöglichkeiten; Dienstleistung und Eigeninteresse stehen sich gegenüber.

Wer singt, fördert z.B. die Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Belastbarkeit und den sozialen Sinn. Es ist möglich, Erfahrungen von Freude und Glück zu vermitteln und das Selbstbewusstsein zu stärken. Jede stimmliche Äußerung wird – neben stimmlichen Veranlagungen und Fähigkeiten – durch eine Vielzahl von psychischen Zusammenhängen beeinflusst.

Eigeninteressen sind demnach musikalische Aspekte, Erfahrungen, die nur mit dem Singen gemacht werden können, z.B. unmittelbare Erfahrungen von musikalischem Ausdruck und Erleben. Weil man beim Singen Instrument und Instrumentalist zugleich ist, wird der Klang körperlich ganzheitlich spürbar und reflektierbar.

Der Bildungseffekt des Singens liegt also einerseits in einer fachmusikalischen Befähigung (Wissen, Können, Verstehen) und stärker noch im Aufbau fundamentaler Körperfunktionen, psycho-physischer Funktionen, sowie psycho-intellektueller Leistungspotentiale.

Interessant wäre es zu untersuchen, ob sogenannte „gebildete Menschen“ (Naturwissenschaftler, Politiker etc.) ein Instrument spielen oder es erlernt haben und bis zu welchem Alter sie es gepflegt haben oder noch ausüben.

4.2. Bildungswirkungen des Singens

In den bisherigen Erörterungen war auf einer abstrakten Ebene von Singen im Zusammenhang mit Bildung die Rede. Nun folgen Ausführungen, in denen Bildung und Singen weiter thematisiert werden, aber im Zusammenhang mit nachweisbaren Wirkungen für den Menschen und im Hinblick auf musikalische Lernprozesse. Es werden entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen aufgezeigt, um deutlich zu machen, wie Musikkernen und welche Lernprozesse beim Singen möglich sind.

Singen ist als komplexe Fähigkeit anzusehen, bei der kognitive, motorische und sensorische Bereiche in Beziehung zueinander stehen. Der Stimmapparat ist das komplizierteste motorische System im Körper, und Stimm- und Sprechbewegungen stellen die komplexesten Bewegungsmuster dar, zu denen der Mensch fähig ist (Papousek 1994: 23). Trotz Untersuchungen der Stimme unter Einsatz modernster Computer ist es bis heute nicht gelungen, die Funktionsabläufe bei der Stimmgebung und beim Sprechen vollständig aufzuklären (Mathelitsch/Friedrich 1995: 9).

Singen ist eine ganzkörperliche Angelegenheit, bei der der Sänger, die Sängerin zugleich Instrument und Instrumentalist ist. Die Stimme wird einerseits

zum Instrument gebildet, damit Musikwerke reproduzierbar werden, „andererseits dient sie einer Vielzahl psychischer und physischer menschlicher Notwendigkeiten, die dem Singen einen hohen gesundheitlichen Stellenwert sichern.“ (Göpfert 1991: 51). Die Form oder der Bau des Instruments ist vorgegeben, die Fertigkeiten das Instrument zu bedienen, müssen erlernt werden.

Im Lernprozess des Singens spielen die Eigenwahrnehmung und die Sensibilisierung des Körpergefühls sowie des Gehörs eine große Rolle. Es handelt sich also um eine Wahrnehmung- und Bewusstseinschulung. Man lernt Emotionen zuzulassen oder gezielt einzusetzen genauso wie körperaufbauende Funktionen (Atmung, Haltung, Koordinierung von Bewegungsabläufen) bewusst zu handhaben. In diesem Sinn fördert Singen den ganzen Menschen, fördert körperlich-praktische, emotionale und mental-geistige Fähigkeiten und wirkt insgesamt persönlichkeitsbildend. All diese Bereiche (körperlich-praktisch, emotional und mental-geistig) greifen oft ineinander.

4.2.1. Aspekte des Lernens

Lernen ist eine lebenslange Tätigkeit. Motivation ist der erste Faktor, der den Lernprozess in Gang setzt und steuert, ein anderer der Entwicklungsstand des Lernenden, ein weiterer die (Struktur der) Lernsituation (Speck/Wehle (Hrsg.) 1970: 442). Welche naturgegebenen Voraussetzungen ermöglichen musikalisches Lernen?

Wenn ein (gesundes) Kind auf die Welt kommt, ist das Gehirn noch nicht vollständig entwickelt. Nervenzellen müssen in Dienst genommen bzw. gereizt werden, damit sie Verbindungen bilden, denn „geistige Prozesse sind nicht möglich, ohne dass die Nervenzellen sinnvoll miteinander verknüpft sind und untereinander Informationen austauschen können.“ (Klöppel 1997: 154). Das „Fenster für musikalisches Lernen“ (Gruhn 1998: 242) öffne sich und das Begabungspotential sei nach der Geburt am höchsten. Deshalb ist es entscheidend, was und wie gelernt wird. Anhand von Tierversuchen in Amerika wurde bewiesen, dass manche geistige Fähigkeiten sich nur entwickeln, wenn sie früh stimuliert wurden.²⁵ Diese Beobachtungen hat man auf den Menschen übertragen und daraus gefolgert: „Wenn die entsprechenden Umweltreize einer sogenannten sensitiven Periode fehlen, können manche Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr vollkommen erworben werden, offenbar, weil die notwendigen Verbindungen zwischen den Nervenzellen nicht vorhanden sind und nicht mehr nachträglich entstehen können.“ (Speck/Wehle (Hrsg.) 1970: 155). Auch für den Bereich Musik ist es wichtig, dass genügend musikalische Erfahrungen in einer frühen Phase gesammelt und gespeichert werden. So können in einer späteren Phase Erfahrungen ins Bewusstsein geholt,

²⁵ Valverde (1967: 337-352) zit. nach Klöppel (1997: 154) – Ebenso: Kempermann/Kuhn/Gage (1997: 493-495) zit. nach Gruhn (1998: 47).

wiedererkannt, verstanden und in ihrer Bedeutung erweitert werden. „Daher liegen die wichtigsten Jahre für das musikalische Lernen in der Vor- und Grundschulzeit.“ (Gruhn 1998: 242).

Wo und wie werden musikalische Erfahrungen verarbeitet? Welche neurobiologischen Auswirkungen verursacht musikalisches Lernen?

Es gilt heute als gesichert, dass speziell kognitive Funktionen (Erleben, Wahrnehmen, Bewerten, Reagieren) vom Großhirn, dem Neocortex, gesteuert werden. Der Neocortex besteht aus ca. 15 Milliarden „grauer Zellen“. Über die Synapsen erfolgt die Weiterleitung von Reizen. Das Großhirn ist in eine rechte und eine linke Hälfte unterteilt und durch den Corpus Callosum verbunden, der aus etwa 200 Millionen Nervenfaserbündeln besteht. Das Gehirn „ist ein kontralateral verschaltetes System, bei dem sich die Sinnesreize einer Körperseite auf der anderen [...] abbilden, wobei allerdings auch immer gewährleistet ist, dass Informationen [...] auf die gleiche Seite übertragen werden.“ (Gruhn 1998: 44).

Man weist unterschiedlichen Gebieten des Gehirns verschiedene Leistungen zu. So kommen z.B. der rechten Hemisphäre Aufgaben im Bereich für emotionales musikalisches Empfinden, tonales Gedächtnis, Ausdruck, Melodie, Emotionalität, Körpergefühl und ganzheitliches Verarbeiten von Informationen zu. Die linke Hemisphäre ist bei etwa 92 % der Menschen (Papousek 1994: 28) für die sensorischen und motorischen Sprachfunktionen spezialisiert (die Feinmotorik der Lippen, Zunge und des Gaumens²⁶), darüberhinaus wird ihr „eine Spezialisierung für bewusste und sprachlich vermittelte, sequentielle, logisch-deduktive und analytische Denkprozesse und für deklarative Lernprozesse zugeschrieben“ (Papousek 1994: 28). Die linke Hemisphäre sei für das Codieren musikalischer Wahrnehmung und für abstraktes Denken zuständig, für Logik, Zeitgefühl und sei der Sitz des rhythmischen Gedächtnisses. Musizieren ist eine komplexe Tätigkeit und es werden alle Sinne angesprochen und beteiligt. Bei Musikern ist der Balken zwischen den Hemisphären stärker ausgebildet, die beiden Hemisphären sind also weitaus stärker miteinander vernetzt (Weber 1999: 118).

Zwei Aspekte, die vor allem das Singen betreffen, sind noch hervorzuheben. Im Hirnstamm liegt das Zentrum zur Steuerung der Atmung und offenbar enthält die Großhirnrinde Zellen, die Bewegungen (Motorik) auslösen können.

In neuerer Literatur wird versucht, musikalische Fähigkeiten entsprechenden Zentren im Gehirn zuzuordnen. Howard Gardner äußert sich zurückhaltend und weist der rechten Hemisphäre die „Mehrzahl der musikalischen Kapazitäten“ (Gardner 1998²: 116) zu. Allerdings zeigte eine Untersuchung, dass sich bei musikalisch geübten Personen die „rationale“ Verarbeitung von Musik mehr in die linke Hemisphäre verlagert. Außerdem, meint Gardner, sei

²⁶ Es handelt sich um eine Auswahl an aufgelisteter Fähigkeiten, entnommen aus: Mathe-litsch/Friedrich (1995: 46f).

Musik als autonome intellektuelle Kompetenz zu betrachten. „Musik scheint eigenständig wie die Sprache zu sein.“ (Gardner 1998²: 117). Gardner versucht zu belegen, dass der Zusammenbruch einer musikalischen Fähigkeit keine anderen Fähigkeiten wie linguistische, numerische oder räumliche Datenverarbeitung vernichtet.

Robert Jourdain schreibt dem rechtsseitigen oder linksseitigen auditorischen Cortex unterschiedliche Fähigkeiten zu. „Der rechtsseitige auditorische Cortex konzentriert sich auf *simultane* Klänge und analysiert die Hierarchien harmonischer Verwandtschaft. [...] Er ist außerdem besonders geschickt bei der Analyse der stark harmonischen Vokale der Sprache. [Die linke Seite konzentriert sich] auf die *Beziehungen* zwischen Tonfolgen“ (Jourdain 1998: 84) und ist für die Wahrnehmung von Rhythmus zuständig.

Renate Klöppel vermutet, dass beide Hemisphären, die rechte und die linke, für musikalische Fähigkeiten zuständig sind. „Wenn die Funktion der rechten Hemisphäre ausgeschaltet ist, treten beim Singen von bekannten Melodien außerordentliche Störungen im melodischen Bereich auf, der Verlust des Rhythmusgefühls ist dagegen nur gering.“ (Klöppel 1997: 245). Auch nach einem Schlaganfall, der die linke Gehirnhälfte betrifft, bleibt die Fähigkeit, Töne fehlerfrei nachzusingen, erhalten (vgl. auch Gardner 1998²: 116).

Wilfried Gruhn hingegen will den „Musikverstand“ nicht auf rechts- oder links-hemisphärisch festlegen; er sei auch „keine Bestimmungsgröße wie der IQ (Intelligenz-Quotient) oder – heute aktueller – der EQ (der Quotient emotionaler Intelligenz).“ (Gruhn 1998: 9). Gruhn verwendet den Begriff „musical mind“, „die cerebrale Aktivität, die allem Musikmachen und -hören zugrundeliegt“ (Gruhn 1998: 9) und alle kognitiven Akte und Prozesse meint, die musikalisches Lernen, Wahrnehmen und Verstehen beinhalten.

Trotz aller Anlage oder Begabung bleibt in der menschlichen Entwicklung der wichtigste Aspekt der des Lernens. Das Individuum braucht ein alle Sinne anregendes Lernangebot und entsprechende Anleitung, damit es für seine Anlagen und Bedürfnisse Entsprechendes auswählt und verarbeitet. Das meiste, so Gruhn, wird gelernt, ohne es sich bewusst zu machen (z.B. Gehen, Ballspielen); manches geschieht unbeabsichtigt (wie die Einstellungen und Verhalten) und manches ohne systematische Anleitung (Sprechen der Muttersprache). „Eine der Sachlogik gehorchende Systematik stellt sich immer erst *nach* einem Lern- und Erkenntnisprozess ein und schließt diesen ab. Erst das, was wir bereits verstanden haben, können (und wollen) wir in eine systematische, allgemeine Ordnung bringen, die die unübersichtliche Vielfalt der Einzelfälle strukturiert.“ (Gruhn 1998: 9f). Musiklernen sollte sich über den gleichen Weg vollziehen; zuerst *Tun* (Üben, Wiederholen), dann *Bewusstmachung*. Anders ausgedrückt: Die Anschauung kommt vor dem Begriff. Diese Art des Lernens ist das Prinzip jedes Instrumentalunterrichts. Es gibt kein Buch darüber, wie man z.B. Klavierspielen lernt. Ein Instrument lernt man durch die Ausübung;

Singen lernt man, indem man singt. Besonders bei Anfängern wird diese Form des Unterrichtens angewandt. Es wird normalerweise viel Zeit gelassen zum Üben und Wiederholen, alles mit dem Ziel, die Bewusstheit zu steigern. Bewusstheit bedeutet, dass ein Gefühl für die Einheit dieses „Instruments“ geschaffen wird. Im Gegensatz dazu hieße (intellektuelle) Bewusstmachung, die Funktionsweise, technische Einzelheiten zu erklären (vgl. dazu Martiensen-Lohmann 1956⁴: 57).

Im Schulunterricht hängt es stark von der Einstellung und Methodik des Lehrers ab, wie Musik gelernt wird. Die kopflastige Vorgehensweise überwiegt, nicht nur im Fach Musik, und zu Recht kritisiert Gruhn, dass in der Schule zuerst Regeln aufgestellt werden und hiervon der Erkenntniserwerb abhängig gemacht wird. Tonleitern und Notenzeichen müssen gelernt werden, um Musik „zu verstehen“! Gruhn will einen handlungsorientierten Musikunterricht, in dem erst Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die es dann ermöglichen, mit Musik verstehend umzugehen. „Musik als Ausdruck (nicht nur als Kunstwerk) zu erfahren, musikalisch (d.h. in Musik, in immanent musikalischen Kategorien, nicht Terminologien) zu denken, die ‚Sprache‘ der Musik zu sprechen, zu verstehen.“ (Gruhn 1998: 11). In Laborexperimenten hat Gruhn zu zeigen versucht, dass die Art des Lernens sich in neuronalen Aktionspotentialen (Repräsentationen im Gehirn) niederschlägt. Singen als eine Art des Musizierens wird erwähnt, aber nicht explizit untersucht.

Weiter beschreibt Gruhn zwei Formen musikalischer Repräsentation. Beim musikalischen Lernen ist begriffliches Wissen *über* Musik von einem eher prozedural kodierten Wissen und Können *von* Musik zu unterscheiden. Es geht hauptsächlich um die Bildung *genuin musikalischer* Repräsentationen, von denen man bislang noch nicht weiß, wie sie tatsächlich aussehen. In Anlehnung an Jeanne Bamberger (1991) und Jean Piaget (1946) werden zwei Typen musikalischer Repräsentation unterschieden, die figurale und die formale. Mit „figural“ wird eine Repräsentation bezeichnet, bei der der musikalische Sachverhalt in einer komplexen Handlungsfolge, d.h. in körperlich vollzogenen Aktionen besteht (ein Akkord wird als instrumentaler Griff, Rhythmus als Bewegungsfigur repräsentiert). Durch beständiges Üben und Wiederholen werden diese festen Figuren zu Mustern automatisiert; d.h. ein musikalischer Klang (Akkord, Struktur, Kadenz) kann dann als Muster – unabhängig von der realen inneren Reproduktion – als Struktur, als formale Operation gedacht werden. „Formale“ Repräsentation bedeutet also: die Struktur ist in der Vorstellung vorhanden und sie braucht nur abgerufen zu werden. *Lernen* bewirkt die Umkodierung figuraler in formale Repräsentation, wobei der Zeitpunkt des Übergangs zur formalen Repräsentation für jeden Menschen unterschiedlich ist.

Mit den Ergebnissen seiner Versuche will Gruhn zeigen, dass die jeweilige Lernweise Auswirkungen auf die mentale Repräsentation hat und sich dadurch

auf die Art der Wahrnehmung und die Qualität der Verarbeitung auswirkt.

Auch für Klöppel (1997: 119) bedeutet Üben und Lernen Gewohnheiten zu erwerben, die als Muster oder Verhaltensprogramm im Gehirn erschaffen werden. Die Ausbildung des absoluten Gehörs ist vermutlich eine Frage des frühen Trainings; es entsteht aus einer angeborenen Disposition, „wenn im Alter von dreieinhalb bis viereinhalb Jahren mit einem geeigneten Unterricht begonnen wird.“ (Klöppel 1997: 156). Voraussetzung für die Lernfähigkeit ist das Gedächtnis (Dokumentation des Erlebten, Verankerung von Erfahrungen). In der Musiktheorie unterscheidet man Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis, sowie echoisches Gedächtnis und propriozeptives Gedächtnis. „Das motorische Gedächtnis speichert vor allem die meist wenig bewussten Empfindungen der Tiefensensibilität: Sinnesorganellen in Muskeln, Sehnen und Gelenken werden durch die Bewegungen erregt und liefern Informationen über die Gelenkstellungen, über die aufgewendete Kraft und über die Bewegungen selbst. Dieser Zusammenhang zwischen Empfindung und Gedächtnis wird anhand des Vergleichs mit dem musikalischen Gedächtnis verständlich: So wie Musik nur erinnert werden kann, wenn entsprechende Hörerfahrungen vorausgegangen sind, können Bewegungen nur erinnert werden, wenn zuvor Sinnesempfindungen durch die Bewegungen hervorgerufen worden sind. Die Rückmeldungen der Tiefensensibilität, aber auch vom Tastsinn, Gleichgewichtssinn, Auge und Ohr, führen dazu, dass Bewegungen im motorischen Gedächtnis gespeichert werden können. Auch beim nur in der Vorstellung vollzogenen Üben sind diese früher gemachten Sinnesempfindungen nötig.“ (Klöppel 1997: 43).

Das bedeutet also, was durch automatisiertes Üben erworben und als Bewegungsprogramme im Gedächtnis gespeichert wurde, ist abrufbar und geschieht meist ohne vollständig bewusste Kontrolle.

Musizieren geschieht durch Bewegung und ein Zusammenwirken aller Sinne. Vor Beginn der Bewegung steht der Wunsch, und Nervenimpulse erreichen die Muskeln, so dass sich z.B. die Aktivität der Haltemuskeln bereits vor der Bewegungsausführung verändert. Man geht davon aus, dass spezielle Sinnesrezeptoren in Muskeln, Sehnen und Gelenken Informationen für das Körpergefühl, seine Körperhaltung, Bewegungen und den dafür benötigten Kraftaufwand übermitteln. Die Rezeptoren nehmen physikalische Reize auf, wandeln sie in Nervenimpulse um und führen sie zum Gehirn weiter. Dort werden die Einzelinformationen verarbeitet. Das heißt, innerhalb dieser Tiefensensibilität (Psychologen sprechen meist von „Kinästhesie“, was Bewegungsgefühl, Muskelempfindung meint) spielen der Stellungssinn, der Bewegungssinn und der Kraft- und Muskelsinn eine Rolle. So wird es z.B. möglich, mit geschlossenen Augen Bewegungen zu fühlen und zu kontrollieren, Gelenkstellungen zu empfinden und „die Kraft, die von der Muskulatur aufgebracht wird, zu spüren und zu dosieren und die Muskelspannung wahrzunehmen und zu be-

einflussen“ (Klöppel 1997: 166). Diese Tiefensensibilität lässt sich über Wahrnehmungs- oder Bewusstseins-schulung trainieren. Das bedeutet für den Musiker, ganz gleich ob Instrumentalist oder Sänger: Der Sinn von Übungen ist Lernen und Sensibilisierung, gesteigerte Bewusstheit (Menuhin 1987: 17). Yehudi Menuhin schreibt in seinen Lebenserinnerungen über die Problematik fehlender Bewusstheit: „Der bis dahin unbewusst funktionierende Körper entzieht sich plötzlich der Kontrolle, die Muskeln verkrampfen sich, können sich nicht mehr entspannen.“ (Menuhin 1979: 102). Durch gezielte Aufmerksamkeit für das Bewegungsgefühl und durch eine gezielte Wahrnehmungsschulung und Übmethode konnte Menuhin nach Jahren festhalten: „Heute kann ich mir das Gewicht jedes einzelnen Fingers bewusst machen, die geringste Armbewegung in der Schultermuskulatur spüren.“ (Menuhin 1979: 102).

Innerhalb dieser Tiefensensibilität ist der Kraft- und Muskelsinn dafür verantwortlich, Kraftaufwand zu empfinden und bewusst einzustellen, Muskelspannung wahrzunehmen und willentlich zu beeinflussen. Für den Instrumentalisten, besonders aber für den Sänger, bedeutet das: Er muss diese Fähigkeit ausbilden und verfeinern, will er im Sinne der ökonomischen Benutzung seines Instrumentes und der dynamischen Gestaltung seine Kraft bewusst und genau dosiert einsetzen. Durch entsprechende Übung lernt der Musiker, genau die richtige Kraft aufzuwenden, die er für einen entsprechend lauten oder leisen Ton benötigt und das, bevor der Ton erklingt. Es ist auch eine Form der mentalen Vorbereitung.

Der Tastsinn ist besonders für den Instrumentalisten von Bedeutung, wenn er Taste, Klappe, Saite oder Griffloch betätigt. „Die Druckempfindung des auftreffenden Fingers informiert (zusätzlich zum Kraftsinn) über den Kraftaufwand als Maß für die Lautstärke und zur Kontrolle des nötigen Fingerdrucks.“ (Klöppel 1997: 164). Für den Sänger oder Spieler eines Blasinstrumentes ist die Tastempfindung des Mundbereiches (Zunge, Lippen, Gaumen) wichtig. Der Ausfall der Empfindungen am Mundbereich würde sich auf die Bildung der Vokale und Konsonanten bzw. den Tonansatz auswirken.

Über den Stellungssinn wird beim Singen die exakte Einstellung des Tones kontrolliert. „Bei seinen täglichen Gesangsübungen intoniert der Studierende im Laufe von sechs Jahren ca. zwei Millionen Töne – die eigentliche Literatur, also Opernpartien, Oratorien und Lieder, nicht mit einbezogen! Auf die 26 bis 27 Töne seiner Tessitura – seines Stimmumfangs – entfallen demnach rund 75 000 Repetitionen. Da nun jeder Ton, um überhaupt abrufbar zu sein, durch den Muskelsinn kodiert sein muss, ist er im Körpergefühl verankert und darüber aufspürbar.“ (Lehmann 1999: 100). Das heißt nicht, dass andere Sinne (Gehör, Auge) vernachlässigt werden, sondern sie werden beim Lernen zueinander in Beziehung gebracht. In manchen Situationen kann sich der Sänger nicht mehr nur auf sein Gehör verlassen. Beim Singen im Chor z.B. oder bei lauter Instrumentalbegleitung erfolgt die Tonproduktion über kinästhetische Kontrolle.

„Man hört sich nicht mehr, man kann sich nur noch spüren.“ Auch Frequenzzahlen „assoziiieren sich über den jeweiligen Körperzustand mit einem bestimmten Körpergefühl, über das letztlich der Ton wieder abrufbar wird.“ (Lehmann 1999: 102).

Das Gehör, der Tastsinn und das Körpergefühl (Tiefensensibilität) sind drei wichtige Sinne, die beim Singenlernen ausgebildet (im Sinne von verfeinert) werden müssen. Ohne Gehör kann sich weder die Sprache noch die Musik entwickeln.

An dieser Stelle muss das vorgeburtliche Hören erwähnt werden, das als Voraussetzung für klangliches Erleben schon im Mutterleib geschieht.

Der französische Arzt und Pionier der Gehörforschung Alfred A. Tomatis weist nach, dass das Ohr ein sehr früh entwickeltes Organ ist und „nach vier-einhalb Monaten intrauterinen Lebens [...] ist die Entwicklung des Innenohrs in jeder Hinsicht abgeschlossen.“ (Tomatis 1987: 180). Deshalb könne das Kind die Stimme der Mutter, wie auch andere Geräusche wahrnehmen; es „ist ringsum von einer tönenden Umgebung eingeschlossen.“ (Tomatis 1995: 210). Daraus kann man schließen, dass das Kind schon im Mutterleib (musikalische) Wahrnehmungen macht. Wenn Kinder in diesem frühen Stadium in der Lage sind zu hören, stellt sich die Frage nach weiteren Wahrnehmungen und nach der Art des Erlebens im Mutterleib. Günther Bittner formuliert die gewagte These von der Ebenbürtigkeit der Bedeutung eines unbewusst seelischen Lebens im Mutterleib, mit der Bedeutung des Organischen in der Zeit der Schwangerschaft (Zusammenhang: psychoanalytische Studien). „In diesen Frühstadien ist das Psychische *nicht neben, sondern nur im Organischen zu finden*.“ (Bittner 1979: 25). Es gibt deshalb so etwas wie ein organisches Gedächtnis.

Durch Hören lernen wir sprechen und singen. Das äußere Ohr dient der Aufnahme der Schallwellen. Dabei werden die für die Sprache wichtigen mittleren Frequenzen (um 200 Hz) bevorzugt weitergeleitet. Der Schall geht als Luftdruckschwankung zum Trommelfell und versetzt es in Schwingungen. Gehörknöchelchen mit einer individuellen Eigenfrequenz übernehmen die Übertragung zum Innenohr. Das Innenohr beherbergt Hörsinneszellen und das Gleichgewichtsorgan. Der aufgenommene Schall wird zerlegt – ein einzelner Ton in den Grundton und seine Obertöne. Durch diese Aufteilung erhält das Gehirn Kenntnis darüber, welche Frequenz aufgenommen wurde und schließt daraus auf die aufgenommene Tonhöhe. Der eigentlich bewusste Hörvorgang beginnt also im Gehirn, wo Frequenzen als Sprache oder Klang kodiert werden. Es leuchtet ein, dass didaktisch arrangierte unterschiedliche Schallreize in einer Bandbreite von hohen und tiefen Tönen das Gehör sensibilisieren. Bleibt Kindern (auch in bezug auf das Singenlernen) diese Erfahrung vorenthalten, ist es nur selbstverständlich, wenn die Fähigkeit zur Unterscheidung von Tonhöhen zunächst nicht verfügbar ist. Inwieweit und bis zu welchem Alter diese

Fähigkeit trainiert werden kann, muss noch geklärt werden. Ebenso ungeklärt ist das Phänomen, dass im zweiten Lebensjahrzehnt des Menschen häufig zwei Fähigkeiten verschwinden: Singen und Zeichnen (Behne 1997: 13).

Die Schulung des Gehörs in Verbindung mit der Eigenwahrnehmung spielt beim Singenlernen eine große Rolle. Sänger und Sängerinnen kontrollieren sich über das Gehör, häufiger aber über die Tiefensensibilität.

Alfred A. Tomatis hat eine interessante Theorie aufgestellt, bei der das Ohr als „Energiezentrale“ beschrieben wird. Weil sich bevorzugt hohe Frequenzen als Impulse umsetzen, wird die kortikale Tätigkeit eben dadurch belebt, das bedeutet „Bewusstsein, Denkfähigkeit, Gedächtnis, Wille usw. – kurz: geistige Wachheit, aber auch Vitalität und Kreativität“ (Tomatis 1987: 18) ermöglicht.

Ein entscheidender Faktor im Lernprozess des Singens ist „die Selbstentdeckung, die Selbstwahrnehmung, die Selbsterfahrung.“ (Faulstich 1998: 116) Anders ausgedrückt, es geht im Lernvorgang darum, sich selbst wahrzunehmen, Empfindungen zu registrieren, bestimmte erwünschte oder unerwünschte Zustände zuzulassen, zu akzeptieren. Übermittelt wird das durch eine Übung, die einen bestimmten Reiz setzt und über Wahrnehmung und Vergleich mit dem vorherigen Zustand, was (eventuell) zu einer neuen Erfahrung führt. Faulstich nennt das „Perzeptionsvorgang: ein beliebiges akustisches (oder musikalisches) Ereignis (Reiz) wird mit ähnlichen (oder gegensätzlichen) im Gedächtnis gespeicherten Ereignissen verglichen und damit dem bereits vorhandenen als zusätzliche Erfahrung angelagert.“ (Faulstich 1998: 116). Dieser mehr affektive Vorgang ist ein Aspekt des Lernvorgangs; mit Übung (Wiederholung) und Einsicht (Kognition) und dem Faktor Zeit werden sie zu einer ganzheitlichen Angelegenheit.

Wie in anderen Bereichen spielt beim Musizieren die emotionale Befindlichkeit eine entscheidende Rolle. Emotionen sind „situativ ausgelöste subjektive Gefühlszustände, die 1. mit spezifischen Veränderungen von Denkvorgängen, 2. mit Handlungsimpulsen und 3. mit Wahrnehmungen von physiologischen Körperreaktionen einhergehen. Situative Auslöser sind nicht nur das konkrete Erleben zum Beispiel einer angsterregenden Begebenheit, sondern auch entsprechender Gedanken oder Phantasien.“ (Klöppel 1997: 125). Emotionen sind subjektiv und objektiv erfahrbare. Subjektiv erlebt es nur die betroffene Person; objektiv kann die emotionale Empfindung an körperlichen Veränderungen beobachtet werden. So lässt sich erhöhter Herzschlag und Schweißausbruch bei Stress und Angst oder entsprechende Mimik bei freudiger Erregung nachweisen.

Für das Singen gilt dies in besonderem Maße. Freude, Leid, Erregung, Unlust oder Ratlosigkeit lassen sich an der Stimme ablesen, treten als stimmlicher Ausdruck unmittelbar hervor. Jeder „Stimmträger“ ist auch „Stimmungsträger“ (Seidner/Wendler 1982: 16). Sprechen und Singen aktivieren unsere Sinne. Wir hören nicht nur, sondern nehmen auch gleichzeitig Gefühle, Empfin-

dungen, Licht, Farben, Geräusche, Klänge, ja sogar Gerüche wahr. Bei der Begegnung mit einem fremden Menschen ist es möglich, etwas von seiner Persönlichkeit am Klang der Stimme zu erspüren. Jede Verkrampfung, jede Hast, aber auch die Ruhe sind genau herauszuhören. Der Sprechklang wie auch der musikalische Klang sind oftmals der Ausdruck der Befindlichkeit, des körperlich-seelischen Gleichgewichts, und man kann am Wohlklang der Stimme das Wohlwollen des Sprechenden erkennen. Der Ton macht die Person erkennbar! „Bei jedem Klang, den ein Mensch bildet, kann seine augenblickliche Gemütsverfassung erkannt werden. Ganz gleich, ob ein Mensch spricht, singt, ein Musikinstrument spielt oder einfach nur durch Muskelkraft Lärm verursacht, die Spannung seiner Seele wird stets erkennbar, weil sie mit der Spannung seines Körpers eng vernetzt ist.“ (Edler-Busch 1993: 71).

So wird die Stimme das wichtigste Medium, um andere zu erreichen und zugleich ist die Stimme der „Spiegel der Seele“. In der Stimme liegt eine Ausdrucksmöglichkeit mit intensiver Wirkung. Wir verstehen gesungene Musik ohne Kenntnis des Textes an den Ausdrucksqualitäten der Stimme. „Singen erlaubt ein emotional gestaltetes Dialogisieren. Es erwächst aus dem Schrei, dem Ruf, dem Lachen, dem Weinen, der Lautmalerei oder anderer nonverbaler Äußerungen.“ (Schweizer 1997). Der Autor bezieht sich hier auf die psychohygienische und therapeutische Wirkung des Singens, die seiner Meinung nach stärker beachtet werden sollte. „Singen hielt man zu allen Zeiten für segensreich für die Atmungs- und Verdauungsfunktionen sowie für den körperlichen Gesamtzustand.“ (Alvin 1984: 86). Schon im 1. Buch Samuel, Kap. 16, 14 steht: „Der Geist des Herrn war von Saul gewichen; jetzt quälte ihn ein böser Geist, der vom Herrn kam. Da sagten die Diener Sauls zu ihm: Du siehst, ein böser Geist Gottes quält dich. Darum möge unser Herr seinen Knechten, die vor ihm stehen, befehlen, einen Mann zu suchen, der die Zither zu spielen versteht. Sobald dich der böse Geist Gottes überfällt, soll er dir auf der Zither spielen; dann wird es dir wieder gutgehen.“²⁷ In der Musiktherapie wird z.B. „Singen/Musizieren in einer aktiv-reproduzierenden Form [eingesetzt], deren therapeutisches Schwergewicht bei der Behandlung hirnorganisch oder sozialbedingt verhaltensgestörter Kinder sowie bei Psychose- und Neurosekranken liegt“ (Suppan 1984: 119f). Auch wenn ein Lehrer nicht in der Lage sein wird, therapeutisch zu wirken, sollte dieser Aspekt erwähnt werden. Aus der Forschung weiß man, dass Musikhören und Musikhören Resonanzen erzeugt und bestimmte Reaktionen im Individuum hervorrufen kann. Es sind zum einen vegetative Reaktionen (z.B. Blutdruckanstieg, Herzfrequenzsteigerung, Veränderung des Atemrhythmus) und zum anderen bewusste Reaktionen (Bewegungen zum Rhythmus der Musik, Atemänderung, Anspannen der Stimmbänder) (Evers 1991: 17).

²⁷ Die Bibel. Einheitsübersetzung. Stuttgart 1980, S. 286.

4.2.2. Psycho-physische und kommunikative Wirkungen des Singens

Nachdem im vorigen Abschnitt Aspekte des Lernens auf physiologische und psychologische Grundlagen gestellt wurden, sollen in diesem Abschnitt die Auswirkungen des Lernens und die Möglichkeiten einer ganzheitlichen Bildung beschrieben werden.

Singen kann umfassend auf die Person wirken, weil es die Möglichkeit bietet, Expressivität zu fördern, das Vorstellungsvermögen zu schulen, kommunikative, affektive und persönlichkeitsbildende Elemente herauszubilden.

Singlernen ist eine ganzheitliche Herausforderung und sie bedeutet, verschiedene Sinne zu schulen (Tastsinn, Hörsinn, Bewegungs- und Muskelsinn, Sehsinn). Bewegungen werden aufeinander abgestimmt, koordiniert und in diesem Sinne ist Singen auch eine sensomotorische Tätigkeit, weil es auf Sinnesempfindungen und -wahrnehmungen ankommt, wenn eine gewisse Kompetenz aufgebaut werden soll. „Die Art der sensumotorischen [sic] Koordination ist [...] leistungsbestimmend“ (Rohmert 1991: 4).

Singen, definiert als „rhythmisch und harmonisch geregelte Sprache, ein ausgehaltener idealer Sprechton“ (Reinecke 1919: 32), kann auch als Reiz für die geistige Entwicklung angesehen werden. Beim Liedersingen ist Musik mit Sprache unterlegt und Sprachhandeln ist die komplexeste Gehirnleistungsfunktion des Menschen. Singen fördert die Synchronisation beider Hemisphären und durch Übung (gewohnheitsmäßiger Abläufe) bilden sich Repräsentationsmuster. Singen ist zugleich auch Gedächtnistraining, z.B. Schulung der Merkfähigkeit und Optimierung des Erinnerns.

Singen bedeutet, die Wahrnehmung zu schulen, nicht nur die Selbst-, sondern auch die Fremdwahrnehmung. Ein verfeinerter, vertiefter Blick beleuchtet das menschliche Sein, und mit dem Erkennen wächst auch die Möglichkeit zur Veränderung. Es ist möglich, über die Arbeit an der Stimme persönlichkeitsbildend zu arbeiten, weil Singen zugleich die Reflexion der grundlegenden psychischen Prozesse wie Empfinden, Wahrnehmen, des Speicherns, Dokumentieren und Erinnern, der Vorstellung, Einbildung, des Denkvermögens und der Aufmerksamkeit in Gang setzt. Singen kann somit Hilfe für Selbsterkenntnis, Selbstdefinition und Selbstverständnis sein.

Im Singen kann das Bedürfnis befriedigt werden, sich selbst zu erleben. Der Klang, der beim Singen produziert wird, ist körperlich spürbar. „Die Lust, sich selbst als existent zu erleben, Endlichkeit und Begrenztheit des Selbst zu erweitern, muss nicht unbedingt durch Singen ausgedrückt werden. Aber unabweislich ist, dass Singen eine sehr wirkungsvolle Tätigkeit sein kann, diese Lust auszuleben.“ (Klusen 1989: 150).

Weil Singen eine ganzheitliche Aktivität ist (Synthese aus Geist, Gefühl, Körper), hat es positive Auswirkungen auf die körperliche, seelische und geistige Verfassung. „Im Singen kommt es beim Menschen zu einem optimalen

Zusammenspiel von Körper und Seele, wobei zu bemerken ist, dass nicht nur die intensive Tiefenatmung, sondern auch die Vibrationen in den verschiedenen Klangräumen des Körpers die Drüsenfunktionen positiv zu beeinflussen vermögen.“ (Schweizer 1996: 39).

Die Atmung ist lebenserhaltend und „eine Bewegung des Lebens selbst“. Sie passt sich wie der Herzschlag dem Rhythmus des persönlichen Lebens an. Atembewegungen prägen den Ausdruck des Menschen; man denke z.B. an das laute Schnaufen kranker Menschen. „Der sprechende oder singende Mensch drückt nicht nur das aus, was er weiß und kann, sondern stets das, was er ist.“ (Stampa 1956: 15). Mit der Arbeit am richtigen Atmen lassen sich Stimmungen und Gefühle verändern, denn tiefes Atmen beruhigt über das vegetative Nervensystem, das die unwillkürlichen Organfunktionen steuert. Die Erziehung zum richtigen Atmen (Zwerchfell-Flankenatmung) ist nicht nur die Voraussetzung für einen gesunden tragenden Ton, eine ausgeglichene Zusammenarbeit der Brustkorb-, Bauch- und Rückenmuskulatur, sondern sie beugt auch Haltungsschäden und Rückenschmerzen vor. „Die Folge dieser Atmung beim Stehen ist eine bestimmte Körperhaltung, die eine erhöhte Körperbewegungs- und Balancefähigkeit liefert, wie auch die Möglichkeit zu sensibler Luftdruckregulierung.“ (Rohmert 1991: 11). Richtige Atmung ist nicht nur Grundlage für richtiges Singen, sondern auch für gutes Sprechen. Die Stimme verrät unsere Gefühle und mit dem Stimmklang rufen wir Reaktionen bei unseren Mitmenschen hervor. Wir senden auch mit dem Stimmklang Signale und Botschaften aus. 38 Prozent beziehen wir aus dem Klang der Stimme und 55 Prozent aus der Körpersprache, behauptet der Anthropologe A. Mehrabian (vgl. Eckert/Laver 1974: 158). Über die Ausdrucksschulung beim Singenlernen ist es möglich, diese Eigenschaften auf die Stimmigenschaften beim Sprechen zu übertragen. Richtige Anleitung verhilft zum ökonomischen Umgang mit der Sprech- und Singstimme.

Stimmbeherrschung bedeutet Körperbeherrschung, und durch ständiges Training wird die Leistungsfähigkeit gesteigert. In Untersuchungen (Bastian 2000, 2001, Kodaly 1983, Weber/Spychiger/Patry 1993) wurde festgestellt, dass singende Kinder belastungsfähiger, konzentrierter und intelligenter sind.

Mit Singen, wie mit Musik überhaupt, kann die emotionale Befindlichkeit beeinflusst werden. Singen kann zur Ausgeglichenheit verhelfen, spontanes Erleben und Genießen begünstigen und Stress oder Aggressionen abbauen. Angstgefühle können verringert werden, weil persönlichkeitsbildend gearbeitet, Selbstüberwindung trainiert und Hemmungen abgebaut werden.

Über das Singen kann die emotionale Ausdrucksfähigkeit geschult werden; damit beugt man auch einer Gemütsverarmung vor.

Singen „kann unsere Körper aus jeglicher Erstarrung befreien, aus dem Gesang wächst ein Verstehen, Teilhaben und Begreifen über alle Begriffe hin-

aus.²⁸

Singen kann „Alltagsbewältigung und effektives Gesundheitsverhalten“, Lebenshilfe sein. In einer psychologischen Studie (Adamek 1997: 85ff), die für eine „erneute Kultur des Singens“ eintritt, kommt man zu folgenden statistisch belegten Ergebnissen: *Singen ist Bewältigungsstrategie* zum Zwecke der Regulationen von Emotionen. „Singer“ sind deutlich ausgeglichener und haben ein ausgeprägteres Selbstvertrauen. Sie verhalten sich durchschnittlich in höherem Maße sozial verantwortlich. *Singen unterliegt dem Einfluss von Sozialisationsfaktoren*. Die Hälfte aller Untersuchungsteilnehmer haben im Elternhaus und in der Schule „traumatische Erfahrungen“ gemacht und dadurch wurde ihnen der Zugang zum Singen verbaut. *Singen ist Teil der humanen Existenz der soziokulturellen Person und kann nicht ohne Beschädigung ihrer Existenz verloren werden*. „Singer“ bewältigen ihr Leben besser als „Nicht-singer“. *Singen als Bewältigungsstrategie ist in jedem Alter lernbar*. Durch pädagogische Maßnahmen kann diese Fähigkeit weiterentwickelt werden.

Singen fördert gemeinsames Erleben und die Entwicklung des einzelnen. Beim gemeinsamen Singen werden unterschiedliche Charaktere für ein gemeinsames Ziel vereint und trotzdem bleibt noch Raum für Eigenerleben.

„In der gemeinsamen Tätigkeit findet der Einzelne seinen musikalischen Selbstbegriff gespiegelt, bringt seine eigenen Fähigkeiten in die Gruppe ein und erlebt durch seine soziale Betätigung den Aufbau musikalischer Ordnungsstrukturen; er erlebt, dass solche Gruppenleistung mehr ist als die Summe der Einzelleistungen.“ (Klusen 1989: 169). Singen in der Gruppe kann auch Sicherheit bieten, denn die Gruppe garantiert die größere Leistungsfähigkeit. Die Stimme eines Einzelnen kann qualitativ weniger „wertvoll“ sein als die der übrigen Sänger; im Gesamtklang spielt dies aber nicht die Rolle wie wenn er alleine singen muss. Ebenso kann die Gruppe ausgleichen, wenn ein Sänger gewisse Notendefizite (z.B. Notenkenntnisse, Unsicherheit beim Tönetreffen) hat.

Singen kann friedensstiftende Kräfte entfalten. Exemplarisch soll die „Wirkung“ für die Friedenslieder skizziert werden; denn Schüler setzen sich mit Liedertexten auseinander und gelangen so zu Einsichten. Bereits im Kindergartenalter kann man sich auf spielerische Weise mit dem Thema „Frieden“ beschäftigen. In dem Lied „Der Frieden, Kind, der Frieden“ (Poppel (Hrsg.) 1995: 20) wird der Friede mit vielem verglichen (Sonnenblume, Tier, Mensch). Die Kinder malen, wie sie sich Frieden vorstellen, und erzählen ihr Bild den anderen. Die Lieder aus den Religionsbüchern bieten eine Auswahl für die Grundschule.

Interessant sind auch Liederbücher von kirchlicher Seite.²⁹ Bei entspre-

²⁸ Yehudi Menuhin zit. nach: Garbrecht (1999: 51).

²⁹ vgl. dazu Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hrsg.) (1995), Erzbischöfliches Generalvikariat Köln (Hrsg.) (1998), Schweizer/Zimmer (Hrsg.) (1981).

chender Aufbereitung gelingt es selbst Grundschulern, sich beispielsweise mit dem schwierigen Lied von Rudolf Otto Wiemer und Rolf Schweizer auseinanderzusetzen:

*Die Menschen hier auf Erden, die wollten Brüder werden,
doch nein, doch nein, doch nein – sie waren arme Tröpfe
und schlugen sich die Köpfe mit Quadersteinen ein.
Das ging zigtausend Jahre, sie raufte sich die Haare,
und doch, und doch, und doch: sprach mal von Frieden einer,
da hörte auf ihn keiner, und so geht's heute noch.
Ihr Menschen hier auf Erden, wollt ihr nie klüger werden?
Na klar, na klar, na klar! Wir fliegen zu den Sternen,
da werden wir es lernen, da wird es wunderbar.
So reden sie nun weiter und werden nicht gescheiter,
o Mann, o Mann, o Mann! Warum versucht es keiner?
Und warum fängt nicht einer mal bei sich selber an?*

Für die Sekundarstufe I bieten sich Lieder an wie z.B. „Gib uns Frieden jeden Tag“ (Canto, Unser Liederbuch. Schroedel Verlag. Hannover 1996, S. 154), „Zogen einst fünf wilde Schwäne“ (333 Lieder. Klett Verlag. Stuttgart. S. 261), „Where have all the flowers gone“ oder der Kanon „Shalom chaverim“ (Lieder ohne Grenzen. Bayrischer Schulbuchverlag. München 1996, S. 275ff).

Im Umgang mit dem Lied, also über gemeinsames Singen, kann man einen Beitrag zur Förderung von Toleranz und Völkerverständigung leisten. „Schalmei“, unser Liederbuch für die Grundschule aus dem Klett-Verlag, bietet einen Vorrat an Liedern zum Thema „Bei uns daheim und anderswo“. „Musik um uns 1“, Schroedel-Verlag, Hannover 2001 hat ein entsprechendes Kapitel, um nur ein Beispiel zu nennen.

Einen Beitrag dazu leisten auch Aufführungen mit Teilnehmern aus verschiedenen Nationen, wie z.B. der Weltjugendchor. Die Teilnehmer aus verschiedenen Nationen lernen unterschiedliche Haltungen, Einstellungen, Ansichten, Mentalitäten kennen. Man lernt Gegenwelten kennen und erhält vielleicht Alternativen zur gegenwärtigen Wirklichkeit.

Singen kann ein Beitrag zur Kulturererschließung sein. Wer als norwegischer Schüler die Schule verlässt, muss auswendig jeweils ein Lied aus jedem europäischen Land beherrschen.

4.2.3. Musikalische Aspekte des Singens

*„Singen ist das Fundament zur Music in allen Dingen.
Wer die Composition ergreift, muß in seinen Sätzen singen.
Wer auf Instrumenten spielt, muß des Singens kundig seyn.*

Also präge man das Singen jungen Leuten fleißig ein. ³⁰

Das vorangestellte Zitat soll den Stellenwert des Singens innerhalb der Musikerziehung verdeutlichen.

Die folgende Auflistung will exemplarisch Lernziele und Bildungswirkungen, also die musikalischen Aspekte des Singens aufzeigen.

- Mit der Stimme kann man jede rhythmische Bewegung beleben und beseelen (vgl. Gruber 1994: 214). In Verbindung mit Bewegungen, die die Singmotorik quasi vergrößern, lässt sich Musik bewegungsmäßig erfahren. Lieder lassen sich tanzen und darstellen, sind somit Anlass für rhythmische Schulung.
- Über das Singen wird die Musikwahrnehmung entwickelt.
- Man kann über das Liedersingen musikalische Gestaltungsformen (Tongeschlecht, Tempoangaben, Dynamik), historische (z.B. klassisch-modern) und emotionale (z.B. traurig-lustig) Erscheinungsformen zugänglich machen.
- Mit Singübungen, der Tonika-Do-Methode und mit Liedersingen kann man die Tonhöhenvorstellung schulen und das Intervalle-Singen lernen.
- Über Kanonsingen lässt sich mehrstimmiges Singen üben. Die Spiel- bzw. Musizierfähigkeit wird gefördert, vor allem auch durch Instrumentalbegleitungen der Lieder.
- Die Schüler lernen verschiedene Liedarten kennen (Singzeilen, Strophenlieder, Lieder mit Refrain), Phrasenbildungen bei Liedern und Liedformen (AA, AB, ABA).
- Man kann mit Liedern kreativ umgehen, indem man sie verändert, fortführt, neue Strophen erfindet, sie in Szene setzt oder/und dazu tanzt.
- Mit Stimmübungen werden körperaufbauende Funktionen für den Umgang mit der Stimme trainiert (Pflege der Sing- und Sprechstimme). Im fortgeschrittenen Stadium werden andere stimmbildnerische Aspekte, wie Geläufigkeit oder Höhe, berücksichtigt. Die Singfähigkeit wird gesteigert.
- Kinder können kreativ werden, indem sie Stimmbildungsgeschichten erfinden.
- Über Klang- und Sprechimprovisationen schult man die Koordinierung von Ausdruck – Bewegung und Sprechlaut – Gestik (z.B. Roscher 1970: 102f).
- Lieder überwinden Sprachbarrieren.
- Mit verschiedenen Ausdrucksformen lässt sich die Variationsbreite der Stimme in klanglicher Hinsicht erfahren (flüstern, schreien, heulen, rufen; hoch-tief, hell-dunkel, fließend, abgehackt etc.).
- Mit Liedern kann man zugleich auch die Noten lernen.
- Über Liedanfänge festigt sich z.B. die Intervallvorstellung.
- Deutliche Aussprache und ein guter Tonsatz werden gefördert.

³⁰ Telemann (1981: 17).

- Auswendigsingen der Lieder fördert die Merkfähigkeit und das Musikgedächtnis.
- Über Singen kann man differenziertes Hören lernen; nicht nur im Vergleich mit dem Nachbarn, ob man richtig singt. Auch über Vor- und Nachsingen wird das Gehör geschult.
- Über das Vergleichen verschiedener Gesangsaufnahmen lassen sich Stimmideale identifizieren.
- In der Grundschule „taucht das Kind mit dem Lied in die Musik [...] ein [und es tut sich] im Volkslied auch Sinnelementares der Musikkunst auf, etwa ihre Schönheit als die einer ästhetischen Ordnung“ (Antholz 1992: 49).
- Der musikverstehende Bereich wird angesprochen, wenn man über die Inhalte der Lieder reflektiert oder über die Entstehung und Geschichte der Lieder spricht.
- Gemeinsames Singen ist eine Kommunikationsform; es werden aufgrund des „gemeinsamen Produkts“ und der differenziert angeleiteten Kooperation wichtige elementare Gruppenerfahrungen gemacht, wie z.B. soziales Lernen, Verhaltenstraining, Integration Einzelner in die Gruppe, Toleranz (andere Meinungen gelten lassen), Aufeinanderhören und -eingehen, mit Konfliktsituationen umgehen.

III. Vermittlung des Singens

Untersuchungen zur melodischen Entwicklung im Kleinkindalter belegen, dass es eine entwicklungsbedingt optimale Zeit für Singenlernen und Liederwerb gibt. Das ist die Phase zwischen Geburt und etwa zehn Jahren, wobei dem Grundschulalter eine besondere Bedeutung zukommt.

Welche Möglichkeiten hat die Schule, Versäumnisse im Elternhaus oder dem Kindergarten auszugleichen? Kann sie etwas ausgleichen, das in einer wichtigen Frühphase versäumt wurde? Welche Ausbildung brauchen Grundschullehrer, denen offenbar eine Schlüsselposition bei der Förderung dieser Fähigkeit zukommt? Worauf soll sich die Ausbildung konzentrieren?

1. *Entwicklungsverläufe spezifischer Fähigkeiten des Musizieren, insbesondere des Singens*

„*Musica* ist nun die Natürlichste. Denn sobald wir zur Welt geboren werden, fangen wir bald an, das Paradiesliedlein zu singen: Weinen, sage ich, und klagen ist unser erste *Musica*, welche man den Kindern nicht verwehren kann, und wenn es auch möglich wäre, soll man's nicht tun, weil es zur Gesundheit dienet [...]. Im andern Jahr fängt die äußerliche *Musica* [an], den Kindern anmutig zu werden, nämlich das Singen, Geigen, Tschirren, Läuten, Zeiger schlagen und andere instrumenta musicalia. Darum soll man ihnen solche mit-

teilen, damit ihre Ohren und Gemüt zur Melodien gewöhnen [...]. Im dritten Jahr besteht der Kinder Musica auch noch im Zuhören. Wenn man nu[n] vor oder nach dem Tische oder zum Gebet singe, soll solches in Gegenwart der Kinder geschehen, und [man soll] sie vermahnen, dass sie helfen mitsingen [...]. Im vierten Jahr ist bei etlichen Kindern das Singen nicht unmöglich Ding [...]. Im fünften Jahr (wofern es im vierten nicht angefangen ist) wird es Zeit sein, dass sie ihren Mund mit geistlichen Liedern und Gesängen auf tun und anfangen, mit ihrer Stimme, Gott, ihren Schöpfer, zu loben [...]. Dies alles und wohl drüber können die Eltern samt den Ammen am Abend nach verrichteter Arbeit oder nach dem Essen mit ihnen singen und gar leichtlich in sie bringen, denn ihr Gedächtnis ist schon fähiger und geschickter, etwas zu fassen, als zuvor, auch wegen des Reims und [der] Melodien.“ (Comenius 1962: 45f).

Was Comenius an Kindern beobachtet und zwischen 1629 und 1632 aufgeschrieben hat, gilt für unser Jahrhundert genauso und lässt sich mit empirischen Untersuchungen belegen.

Alle für die Stimmgebung benötigten Organe (Lippen, Kiefer, Gaumen, Wangen, Zunge, Nase, Rachen, Kehlkopf, Lungen, Zwerchfell, Muskulatur des Brust- und Bauchraumes) sind bei der Geburt bereits vorhanden. Allerdings liegt der Kehlkopf des Neugeborenen noch viel höher als beim Erwachsenen; deshalb kann es gleichzeitig atmen und schlucken. Deshalb ist das Ansatzrohr kürzer, und sind die Resonanzverhältnisse noch eingeschränkt. Der Schrei des Neugeborenen ist auf der ganzen Welt gleich und liegt bei 400-500 Hertz.³¹ Bei beiden Geschlechtern kann man vom ersten Hauptton a' – h' ausgehen; der Stimmumfang beträgt nur 2-3 Halbtöne. Von Woche zu Woche differenziert sich der Schrei: weiche Stimmeinsätze drücken Wohlbehagen aus, während harte Stimmeinsätze Unzufriedenheit bezeugen. „Das frühe Lallen der Säuglinge beginnt stets spontan und spiegelt in keiner Weise wider, was in der Umgebung zu hören ist. Sogar taube Kinder lallen eine Zeitlang. Dieses Lallen hat die wichtige Funktion, in Hirn und Nervensystem des Kindes bestimmte Grundmuster zu bilden und zu festigen. Nur dadurch ist es in der Lage zu lernen, dass gewisse Bewegungen seiner Stimmorgane gewisse Klänge erzeugen.“ (Shuter-Dyson 1982: 51). Für die Entwicklung der Stimme und der Sprache kommt der Bezugsperson eine bedeutende Rolle zu, weil über die Kommunikation (Stimme und Sprechweise, Gestik, Mimik, Körperhaltung) der Säugling lernt, Sprache differenziert wahrzunehmen. Diese „nichtsprachlichen Vokalisationen“ zwischen Mutter und Kind gelten als Vorläufer sprachlicher und musikalischer Kompetenz (vgl. Gembris 1998: 309).

Experimente mit Säuglingen im Labor haben bewiesen, dass Kinder im Alter von 5 Monaten fähig sind, Töne zu unterscheiden, die Schallquelle zu lokalisieren und auf Rhythmusänderungen deutlich reagieren (Shuter-Dyston

³¹ Mathelitsch/Friedrich sprechen von 400-450 Hz; Habermann nennt 400-500 Hz.

1982: 51f). Der Herzschlag der Säuglinge veränderte sich, wenn die Melodie verändert wurde; dadurch konnte bewiesen werden, dass die Melodiegestalt als solche wahrgenommen wird. Eine Gruppe von Forschern vermutet eine „angeborene Fähigkeit zur Reaktion auf unterschiedliche Tonhöhen [...], die im ersten Lebensjahr durch weitere Erfahrungen mit Klängen differenziert wird.“³² Außerdem konnten Kinder im Alter zwischen drei und sechs Monaten in kurzen Übungsphasen vokalisierte Töne („wa-wa“) nachahmen. Hier kommt zweierlei zum Ausdruck: Das Kind braucht schon in der Frühphase ein *Angebot* unterschiedlicher Laute und Klänge; dem Erleben folgt die *Nachahmung*.

Gembris (1998: 315f) bestätigt eine frühe Entwicklung des Singens: „Erstes Singen“ ist bereits bei Kindern zwischen dem 6. und 18. Monat in Form von stabilen Tonmustern und ausgehaltenen Tönen zu beobachten. Ab dem zweiten Lebensjahr können Kinder kurze Phrasen eines Liedes singen und mit vier Jahren ist die melodische Kontur im Wesentlichen richtig. Metrum, Intervalle und Tonart werden zunehmend bewältigt; Melodik und Rhythmus hängen noch vom Text ab. Mit sechs bis sieben Jahren sind Melodik und Rhythmik nicht mehr vom Text abhängig; die Worte sind an der richtigen Stelle und die Tonarten bleiben stabil. Der Umfang erweitert sich zu einer Oktave.

Es gibt anscheinend zunächst zwei voneinander unabhängige spezifische Fähigkeiten der musikalischen Intelligenz: die Tönhöhenunterscheidung und die Treffsicherheit. Während die Treffsicherheit eine Frage der physischen Entwicklung zu sein scheint, lässt sich die Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden, durch Lernen trainieren.³³ Shuter-Dyson verweist auf Untersuchungen an der Yale-Universität (Shuter-Dyson 1982: 56), aus denen folgende Entwicklungsphasen abgeleitet wurden:

- 2 Jahre: Phrasen eines Liedes werden gesungen, meist unrichtige Tonhöhe
- 2 ½ Jahre: mehrere Lieder ganz oder teilweise gesungen
- 3 Jahre: wiederholt ganze Lieder, meist unrichtige Tonhöhen; erkennt mehrere Melodien, beginnt einfache Melodien nachzuahmen
- 4 Jahre: einige Kinder singen ganze Lieder richtig.

Es gibt verschiedene Phasen beim Erlernen eines Liedes (Gembris 1998: 316). 4-5jährige Kinder lernen folgendermaßen:

- 1) Die Kinder erfassen die Topologie des Liedes, grobe Umrisse ohne Intervallgenauigkeit.
- 2) Der Rhythmus wird beherrscht, kann auf einer Trommel richtig ausgeführt werden; einige Intervalle sind richtig.
- 3) Die Kinder versuchen Tonhöhen genau zu treffen, wobei noch keine stabile

³² Kessen et al. (1979: 93-99) zit. nach Beck/Fröhlich (1992: 33).

³³ John M. Geringer zit. nach Beck/Fröhlich (1992: 33).

Tonart über die Phrasen vorhanden ist.

- 4) Die Tonart stabilisiert sich und Kinder erwerben die Fähigkeit, den Ausdruck (z.B. langsam – traurig) zu gestalten.

In einer fünfjährigen Längsschnittuntersuchung bei 9 Kleinkindern beobachtete Gardner mit seinen Mitarbeitern den Erwerb von Liedern und stellte fest: Die Kleinkinder experimentieren mit Tonhöhen, bis sie mit 1.7 Jahren klare Tonhöhen singen. „In den nächsten Monaten geht es ihnen dann hauptsächlich darum, spontan eigene Lieder zu erfinden – Gardner ist der Ansicht, sie ‚assimilierten‘ dabei auch gehörte Lieder. Doch fangen sie erst allmählich an, sich fremden Melodien ‚anzupassen‘. Im typischen Fall werden zuerst die Worte gelernt, dann die rhythmische Struktur; mit 2.6 Jahren scheint das Kind kurze melodische Phrasen zu beherrschen, die immer wieder gesungen werden.“³⁴

Erst im Alter von 5-5 ½ Jahren werden Lieder „ziemlich genau gesungen“ (Beck/Fröhlich 1992: 34). Die Rufterz wird von vielen Autoren als „Urzelle“ des kindlichen Gesanges betrachtet (vgl. Minkenberg 1991: 30).

Jüngste Ergebnisse zeigen folgende Phase der melodischen Entwicklungen des kindlichen Gesangs: Der Tonraum der Lieder dehnt sich mit zunehmendem Alter über die kleine Terz als Basisintervall nach unten aus. Dabei singen Kinder schon im Alter von 5 Jahren Lieder, in denen Sekunden, Terzen, Quarten und Quinten verwendet werden. Danach folgen Sexte und zuletzt die Oktave als Konstruktionsprinzip. Im Alter von 6-10 Jahren entwickelt sich, je nach Förderung und Begabung, die Fähigkeit „alle Töne und Intervalle der diatonischen Leiter zu benutzen.“ (Minkenberg 1991: 31). Erst im Lauf des achten Lebensjahres stabilisiert sich die Intonation. Gembris behauptet, mit etwa acht Jahren seien die Kinder in der Lage, ein Kinderlied korrekt zu singen. Allerdings bleibt die Singfähigkeit ohne Übung und Unterricht auf diesem Stand stehen (vgl. Gembris 1998: 314f).

Innerhalb der ersten zehn Lebensjahre werden grundlegende musikalische Fähigkeiten erworben, um sich in der Musikkultur zurechtzufinden und an ihr teilhaben zu können (Gembris 1998: 283). Auch für das Singen stellt das Grundschulalter eine reifungsbedingt günstige Zeit dar, was die Auffassungs- und Leistungsfähigkeit betrifft, um Lieder zu lernen, zu behalten und korrekt wiederzugeben. „Für die korrekte gesangliche oder instrumentale Wiedergabe von Tonfolgen finden wir zwischen sechs und sieben Jahren die größten Fortschritte; die Fähigkeit zum Nachsingen von Phrasen stellt sich hingegen erst nach dem dritten Schuljahr allmählich ein. [...] Nach dem neunten Lebensjahr ist die Fähigkeit zum Behalten von Melodien gegenüber Tonhöhenveränderungen und von rhythmischen Figuren kaum mehr zu verbessern.“ (Minkenberg 1991: 36).

Es stellt sich die Frage, durch welche Übungen das Singen in der vorschuli-

³⁴ Gardner et al. (1979) zit. nach Shuter-Dyson (1982: 55).

schen Phase jeweils effektiv verbessert werden kann.

Shuter-Dyson (1982: 111f, 57) verweist auf angloamerikanische Forschungsbeiträge, mit denen belegt wurde, dass es möglich ist Singen durch spezielle Übung zu verbessern. Ein Experiment mit 18 Kindern (Durchschnittsalter 3.2 Jahre) befasste sich sechs Monate lang in 40 Unterrichtseinheiten mit Übungssequenzen von je 10 Minuten. Die Testgruppe erreichte einen signifikanten Vorsprung gegenüber der Kontrollgruppe. In einem andern Test, der nach zwei Jahren bei den gleichen Kindern wiederholt wurde, zeigte sich, dass der Vorsprung gehalten wurde. Ein weiterer Versuch belegt, dass Kinder der Testgruppe über das Singen hinaus für Musik sensibilisiert wurden und Interesse an den Musikaktivitäten der Schule zeigten.

In einem Test an der Universität Illinois während zwei Semestern von je 16 Wochen wurden Kinder eines Jahrgangs (Schuleintrittsalter) unterrichtet. Im Mittelpunkt stand die Verbesserung des Singens. Anhand von Liedern mit bestimmtem Umfang, Textwiederholungen und melodischen Phrasen, eingefügt waren Abwechslungen durch Musikhören, Bewegung und Instrumentalspiel, stellte sich heraus, dass ein bestimmtes methodisches Vorgehen (altersgerechte Auswahl der Lieder und entsprechender Umfang) zu entsprechendem Erfolg führte. Smith (vgl. Shuter-Dyson 1982: 112) empfahl, zuerst Lieder im Umfang c' bis f' (oder d' bis g') einzuführen, dann von c' bis a'. Erst wenn Kinder auf dieser Stufe richtig singen, sollte man mit der höheren anfangen. Außerdem wurde aus der Untersuchung geschlossen, dass frühe Übungsprogramme die Wachstumskurve beschleunigen, aber sonst nichts ändern. Es gibt, wie oben erwähnt, eine reifungsbedingt günstige Zeit, aber Kinder holen in entsprechendem Alter, verbunden mit Unterricht, den Vorsprung ein.

Im Vergleich zur Sprachentwicklung zeigen sich parallel verlaufende Entwicklungsabschnitte. Mit Ende des 4. Lebensjahres ist die Sprache als Form, Inhalt und kommunikative Struktur, vorhanden. „Jedes normale Kind [...] lernt faktisch eine ganze Sprache im Alter von eins bis fünf Jahren.“ (Doman 1967: 85).

Ungeklärt ist geblieben, welchen Input die Kinder brauchen, damit sich die Entwicklungsphasen voll nutzen lassen; ebenso ist ungeklärt, ob Melodien gesungen oder instrumentiert sein sollten, um den Input zu optimieren. Da die Kinder von den „Klängen der Natur“ abgekoppelt sind, besteht hier dringender Forschungsbedarf. Denn es gibt Hinweise, dass bereits intrauterin wahrgenommene Musik (Gesang, Instrumentalmusik) Spuren im Gedächtnis hinterlässt.

Behne beschreibt, dass im zweiten Jahrzehnt des Heranwachsens zwei Tätigkeiten, die als Kind gerne ausgeführt werden, verschwinden: Singen und Zeichnen (Behne 1997: 13).

Zur Problematik des Rein-Singens (es gibt zwischen 3 und 7 % Brummer (Habermann 1978: 156)) lässt sich bemerken, dass besonders Jungen diese

Schwierigkeiten haben.³⁵ Eine Untersuchung in Großbritannien (Shuter-Dyson 1982: 114) hat die Thesen aufgestellt, dass bei Siebenjährigen über die Tonika-Do-Methode Brummer zum Singen gebracht werden könnten.

Die Tonika-Do-Methode ist für den Anfangsunterricht gedacht. Die üblichen Tonnamen werden durch Tonsilben ersetzt und durch Handzeichen angezeigt. Alle Tonstufen (ohne Modulationen) können ohne Kenntnis der Tonnamen nachgesungen werden; der treffsichere Umgang mit Intervallen wird erleichtert und Melodien werden einprägsamer. Die Tonika-Do-Methode ist für den Gehörbildungsunterricht bestens geeignet.

Nach den bisherigen Ausführungen lässt sich folgendes festhalten: Untersuchungen neueren Datums, aber auch die über 350 Jahre alten Beschreibungen des Comenius belegen, dass Kinder im Alter von fünf Jahren – von individuellen Unterschieden abgesehen – Lieder singen können. Comenius beschreibt Singen als natürlichste, von Geburt an vorhandene Fähigkeit, sozusagen die ureigenste Form des Sich-Musikalisierens. Durch Frühförderung, Übung, Geduld, Anleitung zum Hören, spielerischen Umgang und unter Zuhilfenahme verschiedener Instrumente lässt sich diese Fähigkeit steigern. Diese Einsichten lassen sich direkt für den Elementarbereich übernehmen. Allerdings sollten sie mit dem Element „Bewegung“, das bei Comenius nicht erwähnt wird, ergänzt werden, denn die musikalische Entwicklung des Kindes muss ganzheitlich gefördert werden. Sie hängt mit der kognitiven, sprachlichen, emotionalen, leiblich-motorischen und sozialen Entwicklung des Kindes zusammen und einzelne musikalische Fähigkeiten (rhythmische und melodische) sind aufs engste mit den o.g. Komponenten verknüpft.

Carl Orff hat die Idee von Musik – Sprache – Bewegung als gewachsene Einheit (Gerg 1982: 8) in ein Programm umgesetzt. „Musik ist ein Gebiet, welches sich über die Sprache nur zu einem kleinen Teil erschließen lässt. In der Bewegung kann der komplexe Charakter der Musik erschlossen werden.“ (Bünner 1990: 162). Über die Bewegung können der Rhythmus und der Ausdruck einer Musik erfahren werden. Bewegung und Singen sind elementare Grunderfahrungen, mit denen ein Kind ein Verhältnis zu sich und zu seiner Umwelt entwickelt. Auch Gordon weist in seiner Lerntheorie auf diese beiden grundlegenden Ausdrucksformen hin, indem er erklärt, „dass sich Verständnis für Musik aus folgenden Fertigkeiten entwickelt: auditive Wahrnehmung der Tonalität, kinästhetisches Erfassen des Metrums und Empfindungsfähigkeit für musikalischen Ausdruck, der sich durch *Singen und rhythmische Aktivitäten* bildet. Hat sich der Schüler wesentliche tonale und rhythmische Motive

³⁵ Comenius hat schon individuelle Entwicklungen beobachtet: „Bei denen aber, die langsamer sind, Musicam zu begreifen, kann es aufgeschoben werden. Es kann auch den Kindern (sonderlich Knaben) zugegeben werden eine Pfeife, Pauke, Geiglein etc., dass sie lernen pfeifen, klimpern und also ihr Gehör allerlei Melodien angeführet werden.“ In: Comenius (1962: 45).

durch Singen angeeignet, so ist er in der Lage, musikalischen Sinn zu erfassen und ihn mit der Musiknotation zu verbinden, genau wie er durch Auswendiglernen eines Vokabulars von Wörtern und Sätzen in die Lage versetzt wird, den Sinn des geschriebenen Wortes zu erkennen.“ (Shuter-Dyson 1982: 104).

Deshalb sollte überprüft werden, ob im Musikunterricht dem Singen *und* der Verknüpfung zur Musiktheorie genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird, oder ob Singen nur ausschmückende oder auflockernde Funktionen erfüllt.

Um dieses Kapitel abzuschließen, seien folgende zusammenfassende Gedanken erlaubt: Die für die Stimmerzeugung benötigten Organe sind bei der Geburt vorhanden und funktionsfähig. Der Schrei des Neugeborenen ist auf der ganzen Welt gleich und liegt bei 400-500 Hertz. In den folgenden Wochen differenziert sich der Schrei und drückt Wohlbehagen oder Unzufriedenheit aus. Das Lallen bildet Grundmuster in Gehirn und Nervensystem und ist eine Vorstufe des Sprechens. Der Antrieb zur weiteren Stimm- und Sprachentwicklung erfolgt über das Sich-Hören und über die Kommunikation mit der Bezugsperson. Die Fähigkeit, Töne zu unterscheiden, die Schallquelle zu lokalisieren und auf Rhythmusänderungen zu reagieren, lässt sich bereits für das Alter von fünf Monaten nachweisen. Es besteht die Fähigkeit zur Nachahmung; allerdings muss das entsprechende Angebot da sein. Es gibt wahrscheinlich zwei voneinander unabhängige Fähigkeiten: Tonhöhenunterscheidung, die eine Funktion des Lernens darstellt, und Treffsicherheit, das eine Frage der physischen Entwicklung zu sein scheint.

Der Liederwerb, bruchstückhaft oder vollständig, lässt sich verschiedenen Alters- und Entwicklungsphasen zuordnen. Durch Übung in früher Kindheit kann Singen verbessert werden. Das Grundschulalter erweist sich als entwicklungsbedingt günstigste Zeit. Singen ist als die ursprünglichste musikalische Ausdrucksform anzusehen und nach Gordon entwickelt sich Verständnis für Musik im Wesentlichen durch die Verknüpfung von Singen und rhythmischen Aktivitäten.

Diese Ergebnisse und Betrachtungen haben Konsequenzen für die Einschätzung des Musikunterrichts in der Grundschule. Auch wenn eine Untersuchung nachweist, dass ein Zusammenhang zwischen der Singfähigkeit und dem musikalischen Angebot im Elternhaus besteht (Shuter-Dyson 1982: 139), muss bemerkt werden, dass Grundschullehrer eine Schlüsselposition einnehmen, wenn es darum geht, durch Übung und mit geeigneten Methoden die Fähigkeiten der Kinder im Hinblick auf Singen oder Musizieren zu verbessern. Noch ist nicht geklärt, inwieweit musikalische Fähigkeiten angeboren sein können. Es wird aber angenommen, dass Kinder aus musikalischen Elternhäusern, da sie öfter die Möglichkeit haben Musik zu hören oder an musikalischen Aktivitäten teilzunehmen als andere Kinder, größere musikalische Fähigkeiten entwickeln.

Ergebnisse aus der musikalischen Entwicklungsforschung eignen sich dazu, „den Blick von Begabungskonzepten weg und stattdessen mehr auf Bildung und Förderung hinzulenken [...]. Musikalisches Verhalten ist in der menschlichen Motivationsstruktur verankert und hat generell eine erbliche Grundlage. Die Entwicklung musikalischer *Fähigkeiten* ist dagegen in sehr viel höherem Masse das Ergebnis von (früher) Stimulation, Bildung und Zeitinvestition als von angeborenem Talent.“ (Spychiger 1995: 199f).

Wenn wir im Sinne von Chancengleichheit erziehen wollen, muss auch an der Grundschule ein entsprechender Musikunterricht von qualifizierten Musiklehrern und gesangsfähigen Lehrern erteilt werden. Musikunterricht in der Grundschule findet heute meist einstündig statt. Entweder müsste in den anderen Fächern mehr gesungen werden, was vermutlich die effektivere Variante sein wird, oder Musik sollte mindestens zweistündig stattfinden. Eine Untersuchung von Herbert Bruhn weist auf eine Beziehung zwischen schriftsprachlichen und musikalischen Fähigkeiten hin. „Je mehr Fehler die Kinder im Rechtschreibtest gemacht haben, desto weniger Lösungen haben sie im Rhythmustest gefunden. Die Beziehung zwischen Rhythmus und Schreiben zeigt sich auch in den Korrelationen mit der Singbeurteilung: Je mehr Fehler die Kinder im Rechtschreibtest gemacht haben, desto schlechter wurde die Rhythmusausführung des Kindes beurteilt.“ (Bruhn et al. 1992: 112). Die Struktur musikalischer Rhythmen wirkt sich günstig auf den Erwerb sequentieller patterns der Sprache und des Sprechens aus (vgl. Gruhn 1998). Daraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, musikalische Fähigkeiten, insbesondere Singen, gleichwertig den schriftbezogenen und den bewegungsbezogenen Fähigkeiten zu fördern.

Die Pädagogische Hochschule in Freiburg hat diesen Gedanken aufgegriffen und in zwei interdisziplinären Projektseminaren untersucht wie „Schrift-erwerb im Rhythmus der Musik“ (Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001) stattfinden kann. Es wurde ein Programm mit Liedern entwickelt, wie Kinder Lesen und Schreiben lernen. Mit Hilfe der Musik wird den Kindern die Melodie der Sprache verdeutlicht, die einen bestimmten Rhythmus hat.³⁶

2. *Möglichkeiten der Förderung durch Singen und Musizieren*

Die verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten des Singens (Einzelgesang, Gruppengesang, Singen und Tanzen, Singen und szenische Interpretation) sind Ausdruck des menschlichen Körpers als „Funktionsganzes“. „Bewegung und Sprache, Körperausdruck und Sprechausdruck bilden eine funktionelle Einheit.“ (Thomas 1970: 96). Singen ist selten eine einzelne Erscheinungsform, sondern meist eingebettet oder umgeben von Musik. Durch Bewegen, Singen und Spielen werden wichtige Muster erworben, bevor begriffliche Benennung,

³⁶ Stuttgarter Zeitung Nr. 137/18.6.2001.

Notation und theoretische Erklärung hinzutreten (vgl. Bastian 2001: 38).

In den folgenden Ausführungen wird dem Singen innerhalb der Musikerziehung eine große Bedeutung beigemessen, wenn es darum geht, musikalische Anlagen und Fähigkeiten zu fördern und Musik mit allen Sinnen zu erleben. Dabei wird deutlich werden, dass Musik eine doppelte Funktion erfüllt: Musik als Mittel zum Zweck und Musik im eigenem Interesse.

Schon Philipp Melanchton (1497-1560) sah einen Zusammenhang zwischen geistiger und körperlicher Leistungsfähigkeit; die bewusste Hinwendung zum eigenen Körper über Pflege und Bewegung wurde Bestandteil systematischen pädagogischen Denkens. Um den Begriff „Erholung“ gruppierten sich Körperbewegung, Gesang und Deklamation. So entsteht eine Anleitung für turnerische Übungen, die auch den Gesang einbezieht (Arnhardt/Reinert 1997: 133).

Allerdings wurde man auch dem Fach über den Anspruch der Erholung hinaus gerecht. Musik wurde neben lateinischer Grammatik und Arithmetik fünf Stunden pro Woche unterrichtet.

In mehreren Artikeln und Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass durch verstärkten Musikunterricht Kinder konzentrationsfähiger und belastbarer würden.

Hans-Günther Bastian (2000) behauptet z.B. angesichts der Ergebnisse seiner Langzeitstudie von 1992-1998 bei Grundschulkindern, „Musik macht klug“. Bei Kindern, die ein Instrument lernen, in Ensembles spielen und zweistündig Musikunterricht erhalten, könne eine Zunahme des IQ festgestellt werden. Bastian weiter: „Musik hat stets mit Ratio zu tun, ist Tektonik, Struktur, Architektur. Es steckt Raum- und Zeitdenken in jeder Komposition. Es wird eine Fülle von abstrakten, komplexen Denkprozessen angestoßen. Wenn ein Kind zum Beispiel vom Blatt spielt, muss es schnell und gleichzeitig Informationen in extremer Fülle und Dichte speichern und verarbeiten.“³⁷ Weil Kinder über Bewegung, Singen und Spiel Musik lernen, ist das Kind in seiner Ganzheit angesprochen, Musik beansprucht geistig, physisch und psychisch. Zudem zeigten die Schüler in den Versuchsklassen gut ausgeprägte soziale Kompetenzen. Musik fördere ein emotional gesund aufgeladenes Klassenklima, dämpfe das Aggressionsverhalten und erleichtere die Integration in die Gruppe.

Ein anderes Projekt, das versucht Gewalt und Rassismus an Schulen entgegenzuwirken, ist das von der International Yehudi Menuhin Foundation ausgearbeitete Konzept „MUS-E“ (Multikulturelles soziales Schulprojekt für Europa),³⁸ das 1994 initiiert wurde. Es versucht eine Brücke zu spannen zwischen der Welt der Erziehung und der Welt der Kunst. Wie auch in der Studie von Bastian findet künstlerischer Unterricht, hier erweitert auf Theater, Tanz

³⁷ Die Zeit vom 6. April 2000, S. 47.

³⁸ <http://www.fu.nw.schule.de/ggsand/muse/konzept.htm>.

und Kampfkunst, an Schulen im Brennpunkt statt. Kritisch anzumerken ist, dass die Erfolgskurve in der Zunahme von künstlerischen Fähigkeiten bei Anfängern steiler ausfallen *muss*.³⁹

In der Schweiz wurde ab 1972 mit Singklassen ein mehrjähriger Schulversuch durchgeführt. In allen Stufen der Sekundarstufe I gab es eine Singklasse, der pro Woche 5 Singstunden erteilt wurden. In Deutsch, Französisch und Rechnen wurde jeweils eine Wochenstunde weniger unterrichtet. „Dieser Unterricht wird aber im Singen z.T. direkt übernommen: aus dem Deutsch Sprechunterricht und Gedichtbehandlung, aus dem Französischen kleine Lieder, die gerade für Anfänger ideale Übungen für die Aussprache darstellen, und da der Singlehrer auch Rechnen erteilt, werden die vielen Bezüge zwischen Musik und Mathematik auch für das Rechnen fruchtbar werden.“ (Weber/Spychiger/Patry 1993: 19). Im Musikunterricht wurde intensive rhythmische und melodische Schulung betrieben. Zum täglichen Pensum gehörten musikalische Konzentrations- und Gedächtnisübungen (z.B. stummes Klatschen oder Singen von Rhythmen oder Melodien, einfache Musikdiktate), Musikhören und Singen. Mit den Musikbeispielen lernten die Kinder Instrumente, Formen, Stilarten und Komponisten kennen. Auswendig gesungen wurden nicht nur Lieder und Kanons, es wurden auch Improvisationsübungen durchgeführt und eine zweite Stimme erfunden. Schon nach einem Jahr konnte im Bericht festgehalten werden, dass die Schüler aufgeweckter, konzentrationsfähiger, disziplinierter, fröhlicher und mit mehr Lerneifer dabei waren. Verträglichkeit, Selbständigkeit und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit waren besser. Das Ausdrucksvermögen, das sich auch im hohen Durchschnittsniveau der Klasse im Aufsatz zeigte, war außerordentlich gut.

Diese Versuchsklassen gaben den Anstoß für eine Studie, die von 1988-1991 in der Schweiz an 50 Klassen (aller Stufen der Volksschule) durchgeführt wurde. Es wurde erwartet, dass erweiterter Musikunterricht „bessere Bildung“, nicht nur musikalische Bildung, „sondern im Sinne von Transfereffekten in andern Bereichen schulischer Bildung und Persönlichkeitsbildung“ (Spychiger 1995: 43) bewirkt. Die These von außermusikalischen Wirkungen des Musikunterrichts wurde aufgestellt: „Es wird vermutet, dass intensive Beschäftigung mit Musik (Singen, gemeinsames Musizieren und Tanzen sowie die Schulung des Notenlesens und Musikhörens) die Konzentrationsfähigkeit, das Gedächtnis und die sprachliche und allgemeine Ausdrucksfähigkeit fördert und die Lebensfreude steigert. Dies wird sich auch auf die schulische Motivation auswirken. Deshalb werden in allen Schulfächern, auch in denen mit reduziertem Pensum, normale oder sogar bessere Leistungen erwartet.“ (Weber/Spychiger/Patry 1993: 44).

In den Versuchsklassen wurde in der Regel eine Lektion in Mathematik,

³⁹ Auf dieses Phänomen weist auch Heiner Gembris hin, in Gembris (2001: 179).

Sprache und Sachunterricht zugunsten von Musik abgebaut. Die Lehrer sollten ein breites Spektrum mit Singen, Tanzen, instrumentalem Musizieren, Musikhören, rhythmischer und melodischer Schulung, Stimmpflege, Kennenlernen von Instrumenten, musikalischen Formen und Stilen sowie Musikgeschichte anstreben. Der Anteil an Singen betrug zwischen 30% und 50 % des Musikunterrichts. Die Methode war frei. Pro Jahr musste ein Fragebogen ausgefüllt werden, in dem über die Gewichtung der o.g. Bereiche sowie genaue Inhalte (Art der Lieder, singen mit Ostinati), die Art der Sozialform in der Klasse (Gruppe, Paar, Einzelunterricht) und die Gewichtung der Musikrichtung (U- oder E-Musik, Jazz, Volksmusik) Rechenschaft abgelegt wurde.

Die Ergebnisse wurden anhand von soziometrischen Messungen, Musikfragebogen, IQ-Tests (Tests zur Ausdrucksfähigkeit, Kreativität und divergentem Denken) und qualitativen Urteilen (Berichte der Lehrer, Briefe von Schülern) formuliert. Trotz einer geringeren Lektionenzahl in den Hauptfächern gingen die schulischen Leistungen nicht zurück. Musik habe zudem die Schule humaner gemacht. Außerdem erhielt Musik im Leben der Schülerinnen und Schüler eine neue Bedeutung; Musik sei nicht mehr nur Konsumgut. Die Schüler hätten eine Ahnung, wie Musik gemacht wird und kennen Elemente und Symbole. In der Gesamtbeurteilung heißt es: *„In den untersuchten Bereichen konnte die These vom Bildungswert des Musikunterrichts grösstenteils bestätigt werden.“* (Weber/Spychiger/Patry 1993: 128)

Wolfgang Wunsch bedauert, dass die Schulpolitik aus diesem Versuch keine Konsequenzen gezogen hat, indem Musik als Teil der allgemeinen Bildung ernsthaft anerkannt würde. Er sieht Musik als „Wegbereiterin für die großen künftigen Menschheitsaufgaben.“⁴⁰ Auch nach Meinung anderer Autoren (Davidson/Pitts 2001: 101) ist Musik in der Lage, zur individuellen Entwicklung und zur Humanisierung der Gesellschaft beizutragen, weil die durch Musik gewonnenen Erfahrungen über die Person hinauswirken.

Dieser Gedanke ist nicht neu. Zoltan Kodály, der Volksmusikforscher, Pädagoge und Komponist hat 1951 in Ungarn Schulen mit erweitertem Musikunterricht ins Leben gerufen. Die Leistungen an diesen Schulen waren in allen Fächern deutlich besser als an anderen Schulen. „Unsere Psychologen beginnen sich dafür zu interessieren und zu fragen, woher das denn kommt. Wir, die wir in der Praxis leben, brauchen dafür keine Erklärung. Wir wissen, dass eine tägliche Beschäftigung mit der Musik den Geist so erfrischt, dass er dann für alle anderen Gegenstände mehr Empfänglichkeit zeigt. Es scheint darüber hinaus, dass Musik auch eine Einwirkung auf den Menschen im allgemeinen ausübt.“ (Kodály 1983: 7). Kodály spricht von „Menschenschulen“, denn ohne Musik sei der Mensch nicht vollständig, sondern nur ein Fragment. Musik sei ihrer Bestimmung nach Allgemeingut.

⁴⁰ W. Wunsch ist Lehrer an einer Stuttgarter Waldorfschule und hat ein Buch geschrieben: Wunsch (1995: 10).

„Wem es nicht egal ist, wie es nach ein oder zwei Generationen um unsere Musik bestellt sein wird, kann nicht gleichgültig an einer Schule vorbeigehen, wenn Gesang herauströnt. Was sagt uns der Gesang? Meistens das: ‘Uns genügt das auch so! Die Zeit ist knapp, das Gehalt ist knapp, der Direktor liebt den Chorgesang nicht, ich selbst habe keinerlei Ambitionen und bin froh, wenn ich ungeschoren bleibe.’ Singen ist das Aschenbrödel unter den Schulfächern [...]. Kein anderes Fach kann so viel für das körperliche und seelische Wohl des Kindes tun [...]. Was ist zu tun? In der Schule Gesang und Musik so zu unterrichten, dass es für die Schüler keine Plage, sondern eine Freude ist, ihnen fürs ganze Leben den Durst nach guter Musik einimpft! Man muss ihm [das ist dem Kind] den Weg des unmittelbaren Erfassens ebnen. Wenn im empfänglichsten Alter – zwischen 6 und 16 – der belebende Strom großer Musik das Kind kein einziges Mal durchströmt, dann wird das auch später kaum mehr geschehen.“ (Kodály 1983: 20ff).

Kodály schreibt das im Jahre 1929! Er beklagt außerdem, dass bei gebildeten Erwachsenen ein „musikalischer Infantilismus“ auffällt und eigentlich nur noch das Dorfkind den engsten Kontakt zur Kunst hat.

In seinem Aufsatz „Schulphilister! Lasst die Kinder singen!“ von 1956 formuliert er Wirkungen des Singens. Gesang befreie, löse Hemmungen, verbessere Konzentration, körperliche und seelische Disposition, stärke das Selbstgefühl, wecke Kollektivgeist und lasse „die in jedem Menschen im Keim vorhandene Musikalität wachsen.“ (Kodály 1983: 110). Die positiven Effekte, die sich in einer Schule mit verstärktem Musikunterricht zeigen und die Bastian, wie oben ausgeführt, beschreibt, hat Kodály gut 35 Jahre vorher schon genannt. Allerdings hatten die Schulen nach Kodálys Vorbild (nur) vier zusätzliche Gesangsstunden. Nach Kodály gibt es eine Wirkung der Musik auf die allgemeine Intelligenz. Kinder dieser Schulen lernen besser rechnen, weil Zahlen keine abstrakten Begriffe mehr sind, sie fühlen den Rhythmus im eigenen Körper und können schneller lesen. Außerdem trage Musikunterricht auch zur Werteerziehung bei, und: „Gute Musik hat unbedingt eine humanitäre erzieherische Wirkung, weil sie Verantwortungsgefühl und moralischen Ernst ausstrahlt.“ (Kodály 1983: 112). Kodály bleibt nicht bei theoretischen Überlegungen, sondern gibt methodische Anweisungen, die zu einem guten Resultat führen sollen: „Lasst uns richtig singen“ (Kodály 1983: 39ff).

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass die Autoren den Standpunkt vertreten, Singen und Musizieren seien Fähigkeiten, die zum Menschsein gehören und nicht verkümmern dürfen. Singen schaffe eine Balance zwischen Körper, Geist und Seele. Musikunterricht schule die Sinne, und über die Erfahrung und das Tun erwerbe man Fähigkeiten, die den Menschen in seiner Gesamtheit bilden.

Es stellt sich die Frage, was Musikunterricht leisten soll – zum Ausgleich und zur Entlastung beitragen (im heilpädagogisch-therapeutischen Sinn), Kre-

aktivität fördern, den Menschen formen, die sozialen Kompetenzen stärken? Geht es also um außermusikalische Zwecke oder/und um das Verstehen von Musik und Musikwerken? Welche Rolle spielt dabei Singen? Die Beantwortung der Fragen muss an anderer Stelle geklärt werden.

Der Prozess des „Lernens und Sich-Bildens“ soll hier noch einmal beschrieben werden, um den Bildungswert des Singens plastisch vor Augen zu führen: Die Sensibilisierung beginnt im Mutterleib. Nach der Geburt ist ein erträgliches und in einem besonderen Sinn „gesundes“ Angebot an Reizen (Lauten und Klängen) wirkungsvoll. In der Kleinkindphase sollte eine Auswahl an altersentsprechenden Liedern geboten werden. Eine systematische und aufbauende Methode zur Förderung der Singfähigkeit ist in der Grundschule nötig. In den weiterführenden Schulen sollte Singen bzw. Arbeit an der Stimme seinen Platz haben. Wichtig ist dabei „die vorbehaltlose Akzeptanz einer pluralistischen Vokalkultur mit vielen unterschiedlichen Stimm- und Klangidealen“ (Pachner 2001: 27).

Bilden bedeutet auch das Interesse, die Neugier, den Wunsch „nach mehr“ zu wecken. Ohne entsprechende Angebote können sich aus lernpsychologischer Sicht keine Repräsentationsmuster bilden. Im Prozess des Singenlernens vollziehen sich Selbstwahrnehmung, Selbstentdeckung und Selbsterfahrung. Die Selbstbewusstheit wird gesteigert. Singen hat auch entlastende Funktionen; es löst Hemmungen, dämpft das Aggressionspotential, verbessert körperliche und seelische Dispositionen. Im Umgang mit entsprechendem Liedgut wird Reflexion nachhaltig angeregt. Es ist möglich, eine Verbindung von Singen und Musiklehre herzustellen. Singen ist der natürliche Beginn, um Musikalität zu fördern.

3. *Wozu singen? Zu einer Kultur des Singens*

Behne (1997: 22f) formuliert sechs Konstellationen, die eine Motivation zum Singen begründen können:

1. SICH SELBST STIMULIEREN

Singen ist zunächst ein innerer, tatsächlicher Schwingungsprozess, der vor allem Oberkörper und Kopf mit mechanischen Longitudinalwellen durchströmt; das innere (propriozeptive) Empfinden kann für den Sänger wichtiger sein als das Hören. Das Lallen des Säuglings ist wohl die erste Möglichkeit, mit Vibrationen auf sich selbst einzuwirken, vielleicht auch das früheste „autoerotische“ Potential.

2. DISTANZ ÜBERWINDEN

Der schreiende Säugling, der Jodler in den Bergen, die Sopranistin im Opernhaus, der Rocksänger, sie alle erreichen Ohren außerhalb des Nahbereichs (außerhalb des Sprechstimmenbereichs).

3. ETWAS VERURSACHEN

Der schreiende Säugling bewirkt eine gesteigerte Aufmerksamkeit der Be-

zugsperson; der jugendliche oder erwachsene, der laienhafte oder professionelle Sänger bewirkt bei Hörern Resonanz, Mitschwingen, Angesprochensein, Rührung. Singen heißt, „berühren“, weil es ästhetische, mächtigere und andersartige Druckwellen auszusenden vermag als beim Sprechen; Singen ist taktil!

4. JEMANDEN LIEBEVOLL ODER AGGRESSIV ERREICHEN

In den frühkindlichen Lautäußerungen des Lallens und Schreiens (Klusen 1989) wie in der Musik der Naturvölker lassen sich diese zwei deutlich unterscheidbaren Melodie-Grundstrukturen nachweisen. Dass Singen auch aggressiv gemeint sein kann, belegen die in der musikalischen Volkskunde erwähnten Formulierungen, dass eine Melodie „abgeschossen“, mit mehreren Melodien „geschlagen“ werden kann (Klusen 1989: 149).

5. ATEM HÖRBAR MACHEN

Das an sich sehr leise ständige Geräusch des Atmens, das Leben schlechthin symbolisiert, wird durch Singen verstärkt und moduliert.

6. SICH SELBST AUSDRÜCKEN

Im Gegensatz zum Instrumentalisten verkörpert der Sänger das Instrument selbst. Dies wird im Allgemeinen sowohl aus der Sicht der Akteure als auch des Publikums als Möglichkeit zu unmittelbarem, intensiv musikalischem, emotionalem, künstlerischem, ästhetischem Ausdruck interpretiert.

Singen und Sprechen entwickeln sich in einem Lernprozess aus angeborenen Fähigkeiten. Dabei scheint Singen die ursprünglichere Ausdrucksweise zu sein. Nach Klausmeier entwickelt sich Singen aus dem lustvollen Schreien und Lallen oder Gurren des Säuglings als „die Basis allen menschlichen Singens“ (Klausmeier 1978: 43) und ist somit ein emotional älterer Ausdruck als Sprechen. Auch andere Autoren betonen das Singen als Gabe der Natur. „Das Kleinkind gefällt sich, längst bevor es sprechen gelernt hat, in melodischen, schon sängerisch zu nennenden Klanguströmungen, die es nicht erst zu lernen braucht wie das Sprechen!“ (Husler/Rodd-Marling 1965: 129). Singen und Sprechen sind zwei verschiedene Phänomene und im Gehirn verschieden lokalisiert, denn es wurde festgestellt, dass auch bei Verlust des Sprechvermögens die Fähigkeit zu singen weiterhin bestehen bleibt (Klöppel 1997: 245). In Wechselwirkung mit der Umwelt, durch Imitation Eingewöhnung sowie Gestaltungsarbeit vollzieht sich dieser Prozess. Eine Person erwirbt dadurch die Kultur der zugehörigen Gruppe und beteiligt sich an der kulturellen Produktion, was man als Enkulturation bezeichnet.

„Als spezielle Kulturleistung hat sich im Abendland eine Singart entwickelt, der *bel canto*, bei dem die Saugstellung des Mundes und damit der libidinöse Ausdruck des Singens in allen Intensitätsstufen erhalten bleibt. Dagegen gründen andere Singkulturen auf dem Jammern und Schluchzen, wie im vorderen Orient, oder auf dem Jauchzer, wie im Gebirgsjodler.“ (Klausmeier 1978: 43). Klausmeier vertritt die Position, dass das „schöne Singen“ (*bel can-*

to) – im Vergleich zum schreienden Singen wie im Popgesang – das lustvolle und zum positiven Erleben beitragende Singen ist. Allerdings verliere das Kind bei uns mit dem Enkulturationsprozess die Fähigkeit, sich mit der Stimme lustvoll auszudrücken. Gewohnheiten und Verhaltensweisen, die Einstellung gegenüber dem Singen, das Stimmideal und die Agenten der Kultur hätten sich geändert. Vor allem sei eine Hemmung vor emotionalem Ausdruck der Stimme zu vermerken sowie ein falscher Umgang mit der Sing- und Sprechstimme. Im Gesangsunterricht geht es tatsächlich darum, Gesangstechnik und künstlerischen Ausdruck zu schulen, einen psycho-physischen Vollzug des Singens (Seidner/Wendler 1982: 19).

Singen ist also ursprünglich eine „vital-emotionale Affektäußerung“ (Reinfandt 1992: 4). Man kann aus positiven und aus negativen Gründen singen oder zum Singen gezwungen werden. So mussten z.B. Strafgefangene in manchen nationalsozialistischen Konzentrationslagern zur Strafe stundenlang singen (Kuna 1993: 24ff). Selbst in unserem Jahrtausend wird in der philippinischen Stadt Kalookan das öffentliche Singen der Nationalhymne als Strafe verlangt für Fußgänger, die sich verkehrswidrig verhalten.⁴¹ Für das Singen als Protest, als Ausdruck des Widerstandes und als Hinweis auf besondere Situationen gibt es viele Beispiele in der Geschichte. Wenn die Bauernknechte des Mittelalters sangen „Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln“ war das ein Aufbegehren gegen den adligen Herrn. Die Afro-Amerikaner brachten ihre Gläubigkeit im Singen „ihrer Choräle“ (Suppan 1984: 160), Spirituals und Blues zum Ausdruck und versetzten sich damit in eine andere Welt, eine Welt ohne Sklaverei. Vertriebene aus Ostdeutschland sangen ihre Lieder, „um politische Inhalte mit Hilfe von Musik-Poesie zu vermitteln“ (Suppan 1984: 160). Darüberhinaus denke man an die Protest-Songs der 1960er bis 1990er Jahre oder den Rap in neuester Zeit. Die Lieder mit ihren unterschiedlichen Inhalten und ihrer eigenen musikalischen Sprache drücken Trauer oder auch Wut aus. Singen hat hier eine entlastende Funktion.

Es ist möglich, sich mit Singen und Tanzen in einen bestimmten Zustand zu bringen, wie beispielsweise die Kriegsgesänge der Indianer und die Festtänze bei den Primitiven zeigen. Die ständige Wiederholung eines Rhythmus oder einer Melodie können Zustände der Trance bewirken; das lässt sich nicht nur bei den Schamanen in Südafrika, sondern auch in einer mitteleuropäischen Diskothek beobachten.

Man kann aber auch aus Freude, Übermut und Wohlbehagen singen; bei Feiern oder in der Kirche, zum Lob und aus Dankbarkeit. Mit Singen lässt sich die Stille oder auch die Angst vertreiben und man singt, um ein Kind zu beruhigen. Es ist möglich, sich als Person auszudrücken, vorausgesetzt man identifiziert sich mit dem Gesang. Es gibt also unterschiedliche Singsituationen und

⁴¹ Stuttgarter Zeitung vom 10.2.00, S.6: „Nationalhymne als Strafe“.

unterschiedliche Gründe zu singen. Man singt allein, für einen anderen oder für viele; es singen mehrere für einen oder für viele. Man singt im Wechsel, wird besungen oder durch Singen wird Zwang ausgeübt, beim Einüben von Liedern.

Der Gesang in der Gruppe und als Gruppe betont den kommunikativen und kooperativen Aspekt. Mitglieder von Gesangsvereinen nennen „Möglichkeiten des geselligen Beisammenseins“, den „Wunsch einer Gemeinschaft anzugehören“ und „Freude an aktiver Musikausübung“ als wichtigste Gründe für ihre Mitgliedschaft in einem Chor (Becker 1980: 106).

Eine Studie erforschte die Wirkung des Gruppensingens auf die Bildung von Vertrauen und die Förderung von Zusammenarbeit (Anshei/Kipper 1988: 145-155). Die Hypothese, musikalische Tätigkeit fördere Vertrauen und Zusammenarbeit zwischen den Menschen, wurde bestätigt. Gruppendynamische Studien hatten schon gezeigt, dass das Moment des Tuns, geregelte und aktive Interaktionen zwischen den Teilnehmern, größeren Zusammenhalt untereinander verursacht.

In der Studie von Anshei/Kipper wurde ein 2X2-Design verwendet: Vier Gruppen israelischer Männer (n=24 Teilnehmer) nahmen an folgenden Tätigkeiten teil: Gruppensingen (Musik und Aktivität), Musik hören (Musik und keine Aktivität), Gedichte lesen (keine Musik und Aktivität) und Filme anschauen (keine Musik und keine Aktivität). Nur beim Gruppensingen wurden signifikante Ergebnisse erzielt.

Was gesungen wird, hängt vom Umfeld, von den Gewohnheiten und Verhaltensweisen, von der Kultur der jeweiligen Gruppe und Institution ab. Kultur ist die vom Menschen geschaffene Welt. Dabei ist die bisherige Kultur die Basis oder der Nährboden, aus dem sich Kultur verändert, umformt und weiterentwickelt.

Wir müssen uns nicht nur entscheiden, welche Art von Singkultur wir haben wollen, sondern auch im Bereich der Schulpädagogik überlegen, welche Hilfestellungen die Schule bieten kann und welche Ergänzungen und Alternativen sie bereitstellt. Dabei wird ausschlaggebend sein, welches Menschenbild wir haben. Wenn wir unter „Bildung“ die „Anregung aller Kräfte eines Menschen“ verstehen, dann muss den künstlerischen Fächer, die gleiche Anerkennung zukommen, wie den geistes- und naturwissenschaftlichen. Musik ist in der Lage Körper, Seele und Geist zu fordern!

4. *Singen lernt man durch Singen*

Um singen zu lernen, gibt es eine Reihenfolge, die wünschenswert wäre, die in der Realität aber nicht immer gewährleistet ist:

Familie, Kindergarten, Schule, außerschulische Einrichtungen wie Musikschulen, Gesangsverein, Kirchen und Kinderchören oder anderen Gruppierungen, in denen gesungen wird.

Der natürlichste Weg ist, dass das Kind dort die ersten Lieder hört und lernt, wo es auch sprechen lernt. Anscheinend sind aber die sängerischen Fähigkeiten der Mütter und die Anlässe oder Motivationen zu singen zurückgegangen. Religiöses Leben und Feiern, Rituale im Allgemeinen spielen in der (Klein)Familie eine untergeordnete Rolle. Traditionelles Liedgut wird nahezu nicht mehr gepflegt, die Fähigkeit zum Singen kaum gefördert, und droht zu verkümmern. Bemühen sich Kindergärtnerinnen, Freude am Singen zu fördern und Liedgut zu vermitteln, so werden sie durch die visuell überfrachteten und im Singen unerfahrenen Kinder aus mehreren Nationen vor völlig neue Aufgaben gestellt, auf die sie in ihrer Ausbildung nur unzureichend vorbereitet werden. Hinzu kommt, dass die Erzieherinnen selbst zu wenig musikalische Erfahrungen mitbringen. Darüberhinaus kommen die Kinder mit unterschiedlichsten Vorkenntnissen in die Schule. Der Münsteraner Musikpsychologe Karl Adamek hat festgestellt, dass in einer Klasse mit 30 Schülern „nur noch drei einigermaßen notengerecht eine Melodie nachsingen, vor 30 Jahren waren es noch 27.“ (Beyer 2000: 72).

Manche machen das sog. „Sunshine-Phänomen“ dafür verantwortlich, dass die rhythmische und melodische Unterscheidungsfähigkeit unterentwickelt ist. Rhythmus und Melodie verankern sich im Bewusstsein und prägen die Vorstellungskraft. Wenn aber „Son-nen-schein“ zu „Son-schein“ verkümmert, wird dieses Moment bei Kindern und Jugendlichen nicht entfaltet. Das heißt also, dass der deutlichen Aussprache und der Verwendung entsprechenden Liedgutes mehr Beachtung geschenkt werden muss.

Im Bildungsplan für die Grundschule ist das Singen von Klasse 1-4 verbindlich.⁴² Da Musikunterricht oft einstündig und zudem fachfremd erteilt wird, ist nicht immer gewährleistet, dass qualifizierter Musikunterricht stattfinden wird. Es muss noch darauf hingewiesen werden, dass nicht nur im Musikunterricht gesungen werden kann, sondern im Sinne von ganzheitlichem und handlungsorientiertem Unterricht in fast allen Fächern gesungen werden könnte. Dazu müsste die Ausbildung für Grundschullehrer Stunden vorsehen, dass Studierende aller Fächer Gesangsunterricht (auch im Sinne von Eigenerfahrung und Stimmtraining) erhalten.

In musikpädagogischen Forschungsberichten kommt Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung (Gembris (Hrsg.) 1997) vor, aber neuere Untersuchungen zum Umgang mit dem Lied sind eher selten.

Die einzige breiter angelegte Untersuchung wurde vor 1970 von Ernst Klusen durchgeführt. Ziel war „eine Bestandsaufnahme über die Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland [...] und um den Menschen und

⁴² Zwischenzeitlich wurde ein neuer Bildungsplan verabschiedet, der sich auf Kompetenzen und nicht mehr auf Inhalte konzentriert. Wie sich in seinem Gefolge der tatsächliche Unterricht verändert hat, ist noch nicht abzusehen. Der neue Bildungsplan wurde im Jahre 2004 verbindlich ab Klasse 1 eingeführt.

seine Art, mit dem Lied umzugehen“ (Klusen 1974: 12) zu erstellen. Klusen wollte Mutmaßungen über Singen wie z.B. „Die Jugend singt nicht mehr“, „Im Kindergarten mag das Singen noch Sinn haben“ oder „Singen führt die Gefahr der Manipulation herauf“ mit Faktenwissen entgegentreten. 2000 Fragebogen wurden an eine dem repräsentativen Durchschnitt der Bevölkerung entsprechende, ausgewählte Gruppe ausgegeben; allerdings konnte keine Ausgewogenheit bezüglich der Bundesländer und der Sozialschichten erreicht werden. Die Befragten wurden in Altersgruppen aufgeteilt: 14-18; 19-24; 25-39; 40-59; über 60-Jährige. Befragungskategorien waren z.B. Art und Ort der musikalischen Aktivitäten, Liederwerb, Liedbesitz, Singgewohnheiten, Häufigkeit des Singens.

Die Forscher kamen zu folgenden Ergebnissen: Der Bundesbürger ist ein geselliger Mensch; sozusagen jeder Bürger hört Musik (Konzert und Oper allerdings seltener) und singt. Fast zwei Drittel singen zuweilen, fast ein Drittel oft. Individuelles Singen wird von einem Viertel, individuelles Musizieren von einem Siebtel und beides zusammen von einem Sechstel geübt. Es wird hauptsächlich in der Gruppe, in Gesellschaft gesungen; Gelegenheiten sind Ausflug, Urlaub, Fahrt und Auto. Das Liedlernen ist eher ein kollektiver Vorgang; laut Untersuchung erwirbt man Lieder hauptsächlich im Alter zwischen 14 und 24 Jahren. Das in Grundschule und Kindergarten erworbene Lied spielt im weiteren Leben keine besondere Rolle mehr. Das bedeutet, dass bei der Hälfte der Bevölkerung die Schule, bei einem Drittel der Verein oder die Gruppe als Orte genannt wurden, durch die Liedbesitz erworben wurde. Die Familie als Ort des Liedsingens tritt doppelt so häufig auf. Der theoretische Durchschnitt für den persönlichen Liedbesitz liegt bei etwa 35 Liedern. Es wird eine Einzelerhebung genannt, nach der Schulanfänger einen durchschnittlichen Liedbesitz von 25 Liedern haben sollen. Die Untersuchung berücksichtigt noch Alter, Geschlecht, Konfession, Familiengröße, Schulbildung, Großstadt oder ländliche Gebiete und die Benutzung von Liederbüchern.

Es scheint mir sinnvoll, an dieser Stelle der Beschreibung abzurechnen. Die Untersuchung von Klusen ist die einzige mir bekannte, die in diesem Umfang den Umgang mit dem Lied zum Gegenstand einer Studie gemacht hat. Sie wurde 1974 veröffentlicht, zu einer Zeit, in der in der Schule neue musikdidaktische Konzeptionen ausprobiert wurden. Singen und Musizieren von Volksliedern spielte in den neuen Schulbüchern keine Rolle mehr. Man besann sich auf eine neue Schüler- und Handlungsorientierung. Der Schüler mit seinen biographischen und sozialen Prägungen wurde in die Überlegungen mit einbezogen. Nicht Werkbetrachtung, sondern „Werknachvollzug“, nicht Werkanalyse, sondern Werkerfahrung kennzeichnen den handlungsorientierten Unterricht. Kreativitätsförderung, Eigenerfahrung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Hörerziehung, handelndes Lernen spart Singen mit Kindern aus.

Die Ergebnisse der Studie, z.B. über die Kenntnis der Lieder, bezieht sich auf Befragte, die zum großen Teil *vor* dieser Reform in die Schule gegangen sind. Eine Befragung im Jahr 1984 müsste deshalb zahlenmäßig anders ausgefallen sein! Und heute ist von den alten Beständen kaum noch etwas übrig.

Eine Tatsache hat sich aber bis heute nicht geändert: Schule bleibt neben der Familie der Ort, an dem die meisten Lieder erworben werden. „Die Schule kann und darf sich nicht von der Aufgabe dispensieren für die Hälfte der Gesellschaft der bevorzugte Ort der Liedvermittlung zu sein.“⁴³ Der Lehrer wird zum Leitbild und ist somit – zumindest in einer gewissen Zeit – für die Bildung des Liedrepertoires verantwortlich.

5. *Fachliche und erzieherische Kompetenzen für die Förderung des Singens*

Musikalische Erziehung sollte von Fachkräften erteilt werden! Leider gibt es nicht an jeder Grundschule einen Fachlehrer für Musik. Der geringe Stellenwert, den die musischen Fächer in den Grund- und Hauptschulen haben, wird daran deutlich, dass – besonders in der Grundschule – diese Fächer fachfremd unterrichtet werden. Es soll nicht angezweifelt werden, dass diese Lehrer sich anstrengen und der Unterricht entsprechend „nett“ verläuft und Spaß macht. Aber es soll doch darauf hingewiesen werden, dass man darüber hinaus im Musikunterricht etwas über Musik lernen kann.

Schaut man sich die Musikbücher für die Grundschulen an, stellt man fest, dass es sich eigentlich um musisch-ästhetische Erziehung mit dem Schwerpunkt auf dem Wort „ästhetisch“ handelt. Lieder werden entsprechend didaktisch aufbereitet; Musikerziehung im eigentlichen Sinn findet nur ansatzweise statt. Solche Bücher unterstützen die Auffassung, dass es sich hier um Spielerei handelt und hinterlassen den Eindruck, Musik habe nur entlastende Funktion, und der Lehrer könne mit einer Zusatzausbildung diesem „Anspruch“ gerecht werden.

Natürlich soll innerhalb des Musikunterrichts die Möglichkeit gegeben werden, Musik mit allen Sinnen zu erfahren, Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen zu schulen, musikalische Fähigkeiten zu fördern und zu entwickeln. Aber über die jeweilige Zielsetzung muss man sich Gedanken machen. Soll z.B. ein Lied gelernt werden, muss mit musikalischen Mitteln geübt werden. Alles andere lenkt vom Singen ab. Diese Forderung soll nicht missverstanden werden. Sie bedeutet nicht, dass ich eine Stunde lang dem Einüben des Liedes widme. Die Zielsetzung muss klar sein. Geht es um die inhaltliche Vermittlung des Liedes, braucht es ein Gespräch. Will ich Umgehensweisen mit einem Lied erproben, muss ich überlegen, wie dies umgesetzt werden soll. Dazu bietet sich Tanzen, Spielen, Malen, Kreativwerden an. Wer in seiner Ausbildung genügend fachpraktische Erfahrung sammeln konnte und wer mit Kin-

⁴³ Klusen (1974: 21); vgl. „zur Situation des Liedes heute“ in Lemmermann (1984³: 184).

dern arbeitet, braucht keinen Lehrerband, der rund 200 Seiten umfasst.

Aufgrund mangelnder oder negativer Singerfahrung während der eigenen Schulzeit haben Lehrerinnen und Lehrer „heute häufiger stimmliche bzw. sängerische Probleme oder auch ein gestörtes Verhältnis zum Singen in der Klasse überhaupt.“ (Reinfandt 1991: 153). Die Art und Weise aber, wie Lehrer und Lehrerinnen mit ihrer eigenen Stimme und dem Singen umgehen, prägt die Kinder in ihren Ersterfahrungen in der Schule: Lehrer sind Vorbilder! Das gilt für das Sprechen, für das Singen und das Umgehen mit den Liedern und der Musik. Dabei machen Kinder beim Singen ästhetische Erfahrungen aus erster Hand. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollten sich darüber bewusst sein. Kinder spüren deutlich, welchen Stellenwert man dem eigenen Tun, hier dem Singen, beimisst.

Für die Arbeit mit der Stimme braucht man nicht nur sängerische, sondern auch pädagogische Kompetenz. Jedes Singen ist Entäußern. Deshalb ist Einfühlungsvermögen, die Schaffung einer guten Atmosphäre und einer guten Beziehung zwischen Lehrer und Schülern Voraussetzung.

Die Ausbildung der Stimme sollte Sprecherziehung, Atemschulung, Lautbildung, Stimmbildung und Gesangsunterricht umfassen. Das bedeutet nicht, dass die genannten Bereiche in einem eigenen Fach unterrichtet werden müssen.

Wichtig ist, dass innerhalb des Stimmbildungs- und Gesangsunterrichts Raum für Erfahrungen mit unterschiedlichen Stimm- und Klangidealen und Klangvorstellungen gegeben wird, denn Erziehung befindet sich immer in dem Spannungsfeld zwischen Tradition und Fortschritt. Daraus resultiert die Aufgabe, nicht nur zu bewahren, sondern auch zu gestalten, d.h. Neues mit einzu beziehen.

Deshalb sollte Kinder- und Jugendstimmbildung als Seminar in der Ausbildung angeboten werden. Dabei ist es sinnvoll, nicht nur über die theoretische Funktion der Kinderstimme Bescheid zu wissen, sondern in einem Praktikum mit abschließendem Bericht praktische Erfahrungen zu sammeln.

Zudem sollte der Umgang mit dem Lied in der Grundschule (Lieddidaktik) als fachpraktisches Fach angeboten werden, denn nur was man selbst erfahren hat, kann man überzeugend weitergeben.

Unterricht in Liedbegleitung ist sinnvoll, denn eine angemessene Begleitung erleichtert den Sängern, sich entsprechend auszudrücken.

Deshalb sollten alle Studierende

- mit Schwerpunkt Grundschule 4 Semester lang Gesangsunterricht erhalten.
- der Fachrichtung Musik bis zur Prüfung Gesangsunterricht bekommen.
- für mind. drei Semester im Hochschulchor mitsingen. Hier werden wichtige musikalische und soziale Erfahrungen gemacht.
- der Fachrichtung Musik Liedbegleitung (schulpraktisches Klavierspiel oder Gitarren- oder Akkordeonunterricht) mit oder ohne Prüfung absolvieren.

6. *Singen im Musikunterricht*

6.1. Grundlagen

Gesang als Unterrichtsfach weist eine 200jährige Geschichte auf. Musikalische Erziehung im 19. Jahrhundert bestand überwiegend aus Gesangserziehung. Dabei wurden im Schulgesang „hohe, erzieherische Erwartungen im Hinblick auf Menschenbildung und auf religiöse, ethisch-sittliche, nationale und patriotische Gesinnung“ (Reinfandt 1993: 104) gesetzt. Musik sollte den Menschen veredeln, sittlich stärken und erbauen. Die Überlegungen kreisten um die beste Methode in der Gesangsbildung. Neben Bernhard Christoph Ludwig Natorp (1774-1846), Carl August Zeller (1774-1840) u.a. bildeten die Methoden von Michael Traugott Pfeiffer (1771-1849) und Hans Georg Nägeli (1773-1836) und die von lernpsychologischen Grundsätzen ausgehenden Methoden des Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) „das Fundament für die Didaktik des Gesangsunterrichts in Volksschulen im ganzen 19. Jahrhundert.“ (Gruhn 1993: 73).

Zwischen diesen erzieherischen Erwartungen (Gemüts- und Charakterbildung, Veredelung des Menschen) und der gesellschaftlichen Wirklichkeit (unregelmäßiger Schulbesuch und Kinderarbeit in einer bestimmten Schicht) bestand allerdings eine Kluft, und die Forderungen konnten nicht eingelöst werden.

Gesellschaften befinden sich im Wandel. Die Lebens- und Lernwelten unserer Kinder und Jugendlichen verändern sich. Wir müssen uns immer wieder neu besinnen, welche Inhalte, Werte, Fertigkeiten und Fähigkeiten wir den Kindern mitgeben wollen, und welche Art von Bildung wir ihnen zukommen lassen.

Es wurde bereits ausgeführt, dass Bildung die Anregung aller Kräfte eines Menschen meint, mit dem Ziel, ihn zu einer sich selbst bewussten und selbst bestimmenden Persönlichkeit zu entfalten (vgl. 4.1.) und den Prozess des Sich-selbst-Bildens zu fördern.

Dass neben geistes-, natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern die musischen Fächer ihren Beitrag hierfür leisten, scheint selbstverständlich. Trotzdem muss sich das Fach Musik Fragen nach der Verwendbarkeit, Brauchbarkeit, Nützlichkeit und Berechtigung in Bezug auf ihren Bildungsbeitrag gefallen lassen. Dieses Legitimationsproblem lässt sich auch im Echo auf Studien von angesehenen Musikwissenschaftlern wie Bastian nachweisen.

Die Schule hat u.a. die Aufgabe, Begabungen zu fördern, zu entwickeln und Orientierungshilfen zu geben. Die Fähigkeit und vor allem die Motivation zum Singen werden in der frühen Kindheit gelegt. Leider stehen dieser Entwicklungsphase oft Hindernisse im Weg, die diese Fähigkeiten hemmen. Deshalb muss eine moderne Singdidaktik Defizite aufarbeiten (Weber 1997: 29). Wenn man mit Kindern nicht früh genug singt, und ihre Orientierung nur durch die

Medien beeinflusst wird (begleitetes Singen, dunkel und obertonarm), dann werden sie keine positive Einstellung gegenüber dem Singen in der Schule zeigen. Sie werden vermutlich ihren eigenen Gesang (meist ohne Instrumentalbegleitung) als minderwertig empfinden.

Die große Chance, korrigierend oder helfend einzuwirken, liegt vor allem bei den Grundschullehrern. Mit entsprechender Zielsetzung, Kenntnis, geeigneten Methoden und Motivation ist es möglich, Kindern das Singen beizubringen.

In Untersuchungen wurde festgestellt, dass Grundschulkinder gerne singen. 1975 taten dies in Klasse 1-3 rund 88%, in Klasse 4 etwa 72%.⁴⁴ 1992 wurde bei 7-10jährigen eine Zahl von über 90% ermittelt.⁴⁵

An anderer Stelle (vgl. Bestandsaufnahme/Aktuelle Situation) wurde deutlich, dass die Lehrplanvorgabe „Durch regelmäßiges Singen und Lernen von Liedern gewinnen die Kinder ein Liedrepertoire“⁴⁶ offensichtlich nicht erfüllt wird!

Fragen drängen sich auf: Gibt es zu wenig Fachlehrer? Wird von den Musikstunden Zeit für andere Unterrichtsarbeit weggenommen? Wird der Unterricht durch mangelhafte Raum- und Sachausstattung beeinträchtigt? Liegt es an der fehlenden Kontinuität des Musikunterrichts? Sind die Anforderungen an die Grundschüler zu tief oder zu hoch? Sind die Schwerpunkte im Musikunterricht richtig verteilt, zumal es Lehrer gibt, die nicht singen, sondern andere Schwerpunkte haben?

Wie soll sich Musikunterricht in der Grundschule idealerweise gestalten? Hypothetische Überlegung: Musikunterricht findet von Klasse 1-4 der Grundschule einstündig statt. Wenn in jeder Musikstunde nur ein Lied gelernt würde, könnte das bedeuten, dass bei 40 Wochenstunden Musik 40 Lieder pro Klasse und Schuljahr beherrscht würden. In vier Grundschuljahren würde ein beträchtliches Repertoire an Liedern zustande kommen!

Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, dass zumindest ein Teil der bereits gestellten Forderungen eingelöst wird? Die Zielvorgaben des Bildungsplanes sehen für Klasse 1/2 zwei Arbeitsbereiche vor: „Singen/Musizieren“ und „Hören“. Bewegen als eigenständiger Arbeitsbereich wird nicht erwähnt, kommt aber innerhalb von „Singen und Musizieren“ vor. Problematisch scheint die Auswahl der Methoden zu sein.

Die Lieder sollen „aufbauendes musikalisches Lernen“ ermöglichen. Hier-

⁴⁴ „Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht“, eine Elternbefragung im Raum München 1975 (Durchführung: Graml, Reckziegel, Universität Augsburg; Lösch, Hauptschule Gauting), in: Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hrsg.): Musik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. München 1978, S. 83.

⁴⁵ Eine Befragung von 724 Grundschulern im Jahre 1992/93 durchgeführt vom Seminar Musikpädagogik der Universität Köln, in: Klausmeier (1999: 140).

⁴⁶ Bildungsplan für die Grundschule, Musik Kl. 1 u. 2, S. 100.

für gibt es keine Vereinbarung. Die Frage der Differenzierung, wie Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten Zusammenarbeit entwickeln können und motiviert bleiben, ist nicht geklärt.

Auf der Basis der Erkenntnisse aus dieser Arbeit lässt sich folgendes festhalten: die Menschen haben sich in ihrer Veranlagung nicht wesentlich verändert; die Fähigkeit, mit fünf Jahren Lieder zu singen, bestätigen Comenius wie auch Untersuchungen aus unserer Zeit, die Möglichkeiten im Gesangsunterricht erzieherischen Einfluss zu nehmen und praktischen Gewinn zu erzielen, beschreiben nicht nur Lehrpläne des ausgehenden 19. Jahrhunderts, sondern auch Veröffentlichungen neueren Datums (Altenmüller 2001), die sich durch neueste neurobiologische Untersuchungen belegen lassen.

Das Lernarrangement entscheidet über den Erfolg. Es muss auf die heutige Situation und die Leistungsfähigkeit der Kinder abgestimmt sein. Deshalb muss eine angemessene Lernsituation geschaffen werden, die alle Sinne anregt und Lernprozesse in Gang setzt. Für den Bereich des Singens, der sich hier als Einheit von Singen-Hören-Bewegen versteht, bedeutet das: geeignete Lieder bereitstellen, klangliche Erfahrungen ermöglichen, im Tun festigen und eine sprachliche, symbolische und kreative Darstellungsform finden. Durch Wiederholung festigt sich der Klang und prägt er sich im Gedächtnis ein.

Aufbauender Unterricht benützt das Prinzip der Wiederholung mit Veränderung. Durch Wiederholung mit Veränderung erweitert sich die Kompetenz. Mit einem Vergleich zum Spracherwerb soll auf die Notwendigkeit von Stimmbildungsübungen hingewiesen werden. Beim Sprechenlernen muss das Kind einen „Vokalisationsmechanismus beherrschen, bevor es ihn auf einer neuen, komplexeren Ebene konsolidieren, differenzieren oder in neue artikulatorische oder funktionelle Verhaltensmuster integrieren kann.“ (Papousek 1994: 75).

Auch Stimmbildungsübungen haben den Vorteil, nach entsprechender Einübungsphase automatisch abrufbar zu werden, um dann im konkreten musikalischen Kontext (z.B. Lied oder Stück) erkannt, umgesetzt und ausgeführt zu werden (vgl. Gruhn, „Prinzip der mentalen Repräsentation“, siehe 4.2.1).

Singen in der Grundschule bedeutet „Lieder singen – Lieder hören – Lieder umsetzen.“ (Stohlmann 1987: 100-103). Diese Ziele entsprechen auch dem Lehrplan Musik für die Grundschule Klasse 1 und 2. Es muss hinzugefügt werden, dass innerhalb des Singens ein flexibles Umgehen mit der Stimme (Stimmartikulation, Sprachgestaltung) erwünscht ist. Darüberhinaus braucht das Lied einen sozialen Ort, d.h., es müssen auch außerunterrichtliche Gelegenheiten⁴⁷ zum Singen geschaffen werden.

Es wurde an anderer Stelle deutlich, dass Singideale mit der jeweiligen Kultur verbunden sind. In unserer Kultur sind Belcanto und Pop die zwei bekann-

⁴⁷ Anregungen in Polzin/Schneider/Steffen-Wieck (Hrsg.) (1998: 256).

testen Singideale. Für den Bereich der Grundschule ist eine Schulung der Stimme im Sinne des Belcanto anzustreben, weil innerhalb dieser Technik auf eine Ausgeglichenheit und Beweglichkeit der Stimme Wert gelegt wird,⁴⁸ und weil eine optimale Zahl an Obertönen im Stimmklang vorhanden sein soll, was z.B. als objektives Gütekriterium einer Stimme gilt (Habermann 1978: 150). Auch nach Klausmeier (Klausmeier 1999: 18) ist es die gesündere und lustbetontere Art zu singen. In den weiterführenden Schulen ist es sinnvoll, sich mit stimmlichen Idealen zu beschäftigen, wie z.B. aus anderen Kulturen, Neuer Musik und dem Bereich Pop.

6.2. Zielvorstellungen für die Singfähigkeit

Ziele können allgemein oder speziell, eng oder weit sein. Es gibt Leitziele, Richtziele, Grobziele und Feinziele (Ernst 1999: 28f). Die folgende Auflistung stellt eine Auswahl an Zielen für den Grundschulbereich dar. Sie ist auch diskutierbar.

- Kinder sollen ihre Sing- und Sprechstimme bewusst einsetzen können (Technik des Singens: Atmung, Stimmgebung).
- Kinder sollen Lieder vollständig singen können; d.h., das gesamte Lied, die Melodie halten, in angemessener Tonhöhe und mit den richtigen Tonstufen und dem entsprechenden Rhythmus.
- Der Liedtext soll deutlich ausgesprochen werden (gute Aussprache fördert einen guten Tonsitz).
- Kinder sollen eine gewisse Anzahl von Liedern kennen, auch auswendig (mit einem entsprechenden Singprogramm sollte jedes Kind nach Klasse 4 etwa 15 Lieder mit je 2-3 Strophen können).
- Ein Tonumfang von c' bis f'' ist anzustreben (mit entsprechenden Stimmbildungsübungen und Liedrepertoire).
- Kinder sollen Lieder mit entsprechendem Ausdruck singen können.

Weitere Zielvorstellungen

- Die Kinder sollen mit Stimmbildungsübungen und Liedern die Notenschrift lernen.
- Über Singen, Sprechen und Tanzen soll das Rhythmusgefühl gestärkt werden.
- Mit Kanonsingen soll mehrstimmiges Singen gefördert werden.
- Über das Singen von Liedern und Singübungen, sowie beim Einsatz von Somisationsmethoden, z.B. der Tonika-Do-Methode, werden das Hören und das musikalische Vorstellungsvermögen geschult.

Durch Singen findet eine allgemeine Musikalisierung statt.

Die vorangestellten Überlegungen machten deutlich, dass die Inhalte des

⁴⁸ Riemann Musik Lexikon. Sachteil. Mainz 1967, S. 95.

Lehrplans geeignet sind, diese Forderungen zu erfüllen. Die Umsetzung entbehrt jedoch einer Systematik. Es bleibt den LehrerInnen überlassen, wie sie vorgehen sollen. Dies geschieht oft zusammenhangslos. In einer Stunde wird gesungen, in der nächsten getanzt, dann gibt es eine Stunde mit Notenlehre oder es wird gebastelt. Für andere Fächer, wie Mathematik oder Fremdsprachen, gibt es Vereinbarungen, was am Ende einer Klasse beherrscht werden muss.

Es ist sinnvoll, beim Stoffverteilungsplan zu überlegen, wie der Lerngang, wie aufbauender Unterricht auszusehen hat. Für das Singen bedeutet dies, zu überlegen,

welche Lieder gesungen werden sollen (welche Lieder gefallen den Kindern und welcher Schwierigkeitsgrad ist angemessen, die Kinder zu fordern und zu fördern),

was daran gelernt werden soll,

wie Lieder umgesetzt werden sollen?

Bücher mit Stundenbildern haben immer nur Vorschlagscharakter und können keine Rezepte mit Erfolgsgarantie sein. Die Methoden müssen auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schüler und auf die Situation abgestimmt werden.

Im Mittelpunkt, z.B. bei einer Unterrichtseinheit „Singen“, muss immer die sängerische Arbeit am Lied stehen. Alles andere (Tonika-Do-Methode, Musiktheorie oder Bewegung) ist nur „Zutat“. Das Hauptziel ist das Erlernen des Liedes. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Diskussionsbeitrag zur Förderung des Singens in der Grundschule.

Die folgende Tabelle (vgl. Sabel 1961) kann für die Jahresplanung und das aufbauende Prinzip hilfreich sein:

Stunde	Lied	Stimmbildung	Musiktheorie	Sonstiges
1	„Ich sag dir guten Morgen“ (Quelle: Rondo 2, S. 6)	Stimmspiel: „Am Morgen“: Sich räkeln, strecken, ausschütteln; Ausatmen: „ah“=tolles Wetter, seufzen=schlechtes Wetter; unter der Dusche singen; Kaffee duften (schnüffeln) us.w.		-Als Spiellied -Ausländ. Be grüßungsformen -Hörübung: wo kommen gleich Teile vor? (mit Farben sichtbar machen) -Klanggestaltung mit Triangel, Trommel, Xylophon (D-G-A)
2	„Er heißt Julian“ (Quelle: Rondo 1, S. 6)	Namen singen: 5 – 5 – 3 oder 5 – 3 Ju-li---an Kla-ra Vor- und Nachsingen (Einzelne – Lehrer)		-als Spiellied (s.Buch) in Verbindung mit Sprechen -Hören: welche Teile sind gleich? -gegenseitig Gesichter malen
[...]				
36	„Alle Vögel sind schon da“ (Quelle: Schalmel , S. 49)	Vogelarten suchen u. singen: 1 - 3 - 5 A-----msel Ausdrucksübung: 1-3-5-3-1/1-3-5-3-1 lalalalala / la----- Improvvisieren: Wie könnten Vögel singen (tri, dü oder pfeifen)? Lehrer singt Takt 1-2 oder 1-4 vor, Schüler singen auf ihre Silbe nach		Ketten-Singen: (Hörschulung) a)erste Gruppe singt Motiv Takt 1 u. 2 (9 u. 10) zweite Gruppe: Takt 3 u. 4 (11/12) Dritte Gruppe: Takt 5-8 b) jedes Kind singt eine Silbe c) Lehrer singt stellenweise vor, lässt Töne aus, SS müssen Töne finden

Der Vorschlag zu einem Lerngang ist der Versuch Orientierung und Hilfestellung zu geben. Er bezieht sich vor allem auf den Umgang mit der Stimme. Begründet wird dies unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus der Arbeit und eigener Unterrichtstätigkeit im Bereich der Stimmbildung sowie Projektarbeit an der Schule. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Fähigkeiten von Klasse zu Klasse unterschiedlich sein können. Die Zielvorstellungen haben Vorschlagscharakter und müssen in der Praxis auf ihre Anwendbarkeit hin ü-

berprüft werden.

Klasse 1

Im gesamten ersten Schuljahr sollten musikalische Erfahrungen ausschließlich über die **Praxis** gemacht werden. Musik wird über Sprache und Bewegung erfahrbar (Bünner 1990), und Verständnis entwickelt sich über Hören und Empfinden. Die Reflexion darüber muss in einer späteren Phase erfolgen. Solches Vorgehen entspricht dieser Altersstufe.

Grundschul Kinder finden bestimmte Lieder im Fünftönenbereich langweilig (Beispiel: „Falle, falle, gelbes Blatt“ – Quelle: Quartett 1, S. 7). Der Einwand: „An einfachen Liedern könne man Noten lernen“ ist berechtigt, aber in diesem Schulfach geht es um die Förderung der Singfähigkeit. Außerdem wollen Kinder der ersten Klasse, die stolz sind, in die Schule gehen zu dürfen, keine Kindergartenlieder mehr singen. Fördern heißt auch **Fordern**.

Kinder sind Imitationslerner und lernen schnell, d.h., es muss gut vorgesungen oder vorgespielt werden. Zudem gibt es viele Kinder, vor allem sind es diejenigen, die wenig Erfahrung im Umgang mit Musik mitbringen, die die Töne von der menschlichen Stimme besser abnehmen als vom Instrument. In diesem Fall sind weibliche Grundschullehrer von Vorteil.

Zunächst sollten **Lieder** ausgewählt werden, die vom Sprachrhythmus ausgehen. Das sind Lieder, in denen **Sprachrhythmus und Musikrhythmus identisch** sind (vgl. Abel-Struth 1972: 107), denn über Sprechen, Tanzen, Klatschen und Instrumentalbegleitung festigt sich der Rhythmus. Dadurch werden das Sprachvermögen und die Artikulation gefördert. Es folgen Lieder, die eine eigene Liedmelodik haben, und in denen die unterschiedlichen Notenwerte vorkommen. Das Niveau der Lieder sollte ansteigend sein. Als leichtes Lied bezeichne ich z.B. „Guten Morgen“ (Quelle: Rondo 1, S. 4). Das Lied besteht aus Vordersatz und Nachsatz. Die Rhythmik ist einfach, da der Musikrhythmus dem Sprachrhythmus angepasst ist. Es kommen nur drei verschiedene Notenwerte vor. Das Lied ist im Umfang einer Quinte komponiert, mit einfachen Dreiklangsbewegungen; es dominiert die fallende kleine Terz („Ruf-terz“). Als schwereres Lied bezeichne ich „Abends, wenn es dunkel wird“ (Quelle: Schalmei, S. 82). Der Ambitus des zweiteiligen Liedes hat den Umfang von einer None. Es muss viel Text bewältigt werden, weil es drei Strophen hat. Die Rhythmik ist komplizierter. Das Lied beginnt volltaktig und wechselt im achten Takt in einen auftaktigen Charakter. Es gibt im Vergleich zum ersten Lied mehr (unterschiedliche) Notenwerte und eine Pause. Die Melodik ist abwechslungsreich und es hat viele Tonsprünge.

Stimmbildungsübungen schulen die Tonvorstellung, die genauere Wahrnehmung und das musikalische Gedächtnis. Am besten beginnt man mit der Ruf-terz, die als „Urzelle“ des kindlichen Gesangs beschrieben wird, (Minkenberg 1991) und weitet dies zum Dreiklang oder zu der Skala aus.

Die Lieder sollten im Umfang von einer Sexte bis Oktave sein. Der Tonum-

fang sollte langsam ausgeweitet werden, denn der Umfang der Kinderstimme ist größer als üblicherweise angenommen wird (Mohr 1997: 34). Dabei sollten Lieder im Bereich d' bis c'' verwendet werden und am Ende der ersten Klasse sollte d'' sicher gesungen werden.

Die **Tonika-Do-Methode** führt die Schüler zum bewussten Erfassen von Tonbeziehungen und Intervallspannungen, zum Erfahren und Erleben des Stufencharakters der Töne.“ (Albrecht 1987: 5).

Klasse 2

Der Lehrplan macht keine Unterscheidung zwischen Klasse 1 und 2. Zielvorgaben sind weiterhin Singen, Musizieren, Hören. Über Singen und Tanzen festigt sich das Rhythmusgefühl, und es ist sinnvoll, jetzt Notenwerte einzuführen. Melodieverläufe (ansteigend, fallend, Sprünge) können visualisiert werden. Dies kann mit bereits bekannten oder neuen Liedern durchgeführt werden.

Das Liedrepertoire soll erweitert werden: Lieder mit Sprüngen (z.B. „Im Winter, im Winter“, Quelle: Rondo 2, S. 31, oder „Wir werden immer größer“, Quelle: Kreusch-Jacob (Hrsg.) (1981: 77), Lieder mit schwierigen Rhythmen (z.B. „Ich will euch was erzählen“, Quelle: MUK 1, S. 59), mehrzeilige Lieder (z.B. „Bitte gib mir doch ein Zuckerstückchen“, Quelle: Quartett 3 / 4, S. 45, oder „Wenn einer sagt: ich mag dich“, Quelle: Lollipop, Cornelsen), Tanz- und Tierlieder mit Möglichkeiten zur Ausdruckschulung bzw. Spielgestaltung.

Am Ende von Klasse 2 sollten Notenwerte bekannt sein. Mit entsprechendem Stimmtraining kann der Tonumfang jetzt zwischen f' und f'' liegen (Nitsche 1970: 8). Mehrere Lieder sollten auswendig beherrscht werden. Anspruchsvolle Lieder, wie z.B. „Komm lieber Mai“, Quelle: Schalmey, S. 72, sind denkbar.

Klasse 3

In dieser Altersstufe sollte das, was in Klasse 1 und 2 im ausschließlich spielerischen Umgang mit Musik erfahren wurde, bewusst gemacht werden.

Notennamen werden eingeführt; dazu eignen sich auch stimmbildnerische Übungen, z.B. ausgehend von der Rufterz, zum Dreiklang und der Skala. Aber sinnvoller ist es, im Zusammenhang mit der Notenlehre jetzt ein Instrument verbindlich für alle einzuführen (Flöte, Xylophon).

Mit dem Nachsingen von melodischen Bausteinen oder Melodieverläufen auf Silben (z.B. Rondo 2, S. 41) lässt sich das Vom-Blatt-Singen üben.

Mit dem Kanon-Singen (zunächst: Klasse gegen Lehrerin oder Instrument) oder dem Singen von Ostinato-Begleitungen wird zweistimmiges Singen gefördert.

Das Liedrepertoire wird, auch was die Thematik betrifft, erweitert: Lieder in Dur und in Moll (z.B. „Herbst ist wieder tausend Blätter“, Quelle: Tausendfüßler HUG, Band 2, bzw. Grundschule Musik, Heft 13/2000, S. 14), Lieder mit Melismen (z.B. „Die güldene Sonne“, Quelle: Schalmey, S. 65) oder Lie-

der mit Sprüngen (z.B. „Abends, wenn es dunkel wird“, Quelle: Schalmey, S. 82). Lieder im Schwierigkeitsgrad, wie z.B. „Die alte Moorhexe“ (Quelle: Quartett 3, S. 9) oder „Fliegt der erste Morgenstrahl“ (Quelle: Schalmey, S. 65) müssten jetzt beherrscht werden.

Klasse 4

„Singen und Musizieren werden weiter ausdifferenziert“.⁴⁹

Sich wiederholende Teile sollten erkannt werden. Zweistimmiges Singen kann mit Liegetönen, Terzen (z.B. „Engel haben Himmelslieder“, Quelle: Schalmey, S. 90) und mit Kanon-Singen geübt werden.

In Szene gesetzte Lieder (z.B. Peter Schindler: „Des Löwen Geburtstagslied“) oder Bilderbücher (z.B. „Das Drachenbuch“ von Walter Schmögner (1999) oder „Der kleine Hirte und der große Räuber“ von József Wilkon (1988)) fördern die Sing- und Spielfreudigkeit; ebenso leichte Singspiele zu bestimmten Anlässen (z.B. Ulrich Gohl (o.J.): Singspiel zur Weihnachtszeit).

Mit Übungen aus dem Bereich der Stimmbildung kann die Palette des stimmlichen Ausdrucksvermögens erfahrbar werden (z.B. Klanggeschichten erfinden und darstellen, ein Repertoire an aufbauenden Übungen schaffen).

Das Lied ist der zentrale Gegenstand des Musikunterrichts in der Grundschule (Gundlach 1974: 76).

Es ergibt sich – neben dem Lied als Selbstzweck – ein vielfältiger Umgang mit dem Lied, z.B. Formen spielerischer Sprachgestaltung und Komposition von Stimmlauten und Stimmartikulationen (Fuchs 1973: 410) oder Möglichkeiten für Gruppenerfahrungen im Rahmen von Lernprozessen.⁵⁰

Zu bedenken ist, dass Kinder zwischen Liedern unterscheiden, die sie singen „müssen“ und solchen, die sie gerne singen (Segler 1973: 407). Musikalische Information wird mit dem Gefühl verarbeitet; deshalb müssen die Lieder den Kindern Spaß machen, sie emotional ansprechen. Die Identifikation des Singenden mit dem Gesang sollte gegeben sein. Neben der qualifizierten gesanglichen Ausbildung der GrundschullehrerInnen kommt der Liedwahl und der Liedvermittlung (Antholz 1992: 54) die entscheidende Rolle zu.

Literaturverzeichnis

Literatur

Abel-Struth, Sigrid (1972): Musikalischer Beginn im Kindergarten und der Vorschule. Band 2. Kassel 1972.

Adamek, Karl (1997): Singen als Alltagsbewältigung – Ergebnisse eines empirisch-psychologischen Forschungsprojektes als Argumente für eine „Erneute Kultur des Singens“, in: Gembris, Heiner (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte. Sin-

⁴⁹ Bildungsplan für die Grundschule, Musik Kl. 4.

⁵⁰ Jank (1994: 192f). Siehe auch: Küntzel (1991: 37).

- gen als Gegenstand der Grundlagenforschung. Augsburg 1997.
- Adorno**, Theodor (1972): Kritik des Musikanten, in: Adorno, Th.: Dissonanzen. Göttingen 1972.
- Albrecht**, Beate (1987): Singen mit der Silbenfibel. Berlin 1987.
- Altenmüller**, Eckart (2001): Argumente für die musikalische Bildung auf dem Prüfstand, in: Neue Musikzeitung. 4/2001.
- Alvin**, Juliett (1984): Musiktherapie. München 1984.
- Anshei**, Anat/**Kipper**, David A. (1988): The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation, in: Journal of Music Therapy, XXV (3), 1988.
- Antholz**, Heinz (1992): Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten. Mainz 1992.
- Arnhardt**, Gerhard/**Reinert**, Gerd-Bodo (1997): Philipp Melanchton. Donauwörth 1997.
- Bamberger**, Jeanne (1998): The Mind Behind the Musical Ear. How Children Develop Musical Intelligence, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press., in: Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Hildesheim 1998, S. 97.
- Bastian**, Hans Günther (2001): Kinder optimal fördern mit Musik. Mainz 2001.
- Bastian**, Hans Günther (2000): Musik (Erziehung und ihre Wirkung). Mainz 2000.
- Beck**, Wolfgang/**Fröhlich**, Werner D. (1992): Musik machen – Musik verstehen. Mainz 1992.
- Becker**, Manfred (1980): Chöre in ländlichen Gemeinden. Ein Beitrag zur Analyse musikalischer Teilkulturen, in: Brinkmann, Reinhold (Hrsg.): Musik im Alltag. Mainz 1980.
- Behne**, Klaus-Ernst (1997): Das Innere und Äußere des Sängers – Singen aus psychologischer Perspektive, in: Gembris, Heiner (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte – Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung. Augsburg 1997.
- Bessler**, Heinrich/**Bachmann**, Werner (1986): Musikgeschichte in Bildern Bd. 3., Leipzig 1986.
- Beyer**, Susanne (2000): „Das Jaulen der Trauerklöße“, in: Der Spiegel Nr.52/25.12.2000, S. 72.
- Bildungsplan für die Grundschule, Musik Klasse 1-4.
- Bittner**, Günther (1979): Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung. Paderborn 1979.
- Böhm**, Winfried (1994): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994.
- Bontempi**, Giovanni Andrea (1983): Historia musica, Perugia 1695, zit. nach: Haefliger, Ernst: Die Singstimme. Bern 1983.
- Bovet**, Gislinde/**Huwendiek**, Volker (Hrsg.) (1994): Leitfaden Schulpraxis. Berlin 1994.
- Bruhn**, Herbert et al. (1992): Singen, Lesen, Schreiben. Neue Hinweise auf eine Beziehung zwischen schriftsprachlichen und musikalischen Fähigkeiten, in: Gembris, Heiner (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte. Augsburg 1992.
- Bünner**, Gertrud (1990): Rhythmik – Rhythmisch-musische Erziehung, in: Bannmüller/Röthig: Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart 1990.
- Comenius**, Johann Amos (1962): Informatorium der Mutterschul, Hrsg. von J. Heubach. Heidelberg 1962.

- Davidson, Jane/Pitts, Stephanie E.** (2001): Musik und geistige Fähigkeiten, in: Gembris, H. et al. (Hrsg.): Macht Musik wirklich klüger? Augsburg 2001.
- Der große Brockhaus Bd. 10, Wiesbaden 1980.
- Der große Brockhaus Bd. 2, Wiesbaden 1978.
- Der große Brockhaus Bd. 8, Wiesbaden 1979.
- Der Spiegel, Nr.14/2.4.01, S. 72.
- Der Spiegel, Nr.52/21.12.2000, S. 72.
- Die Bibel. Einheitsübersetzung. Stuttgart 1980.
- Die Zeit vom 6.4.2000.
- Dietrich, Theo** (1991): Die Pädagogik Peter Petersens. Bad Heilbrunn 1991.
- Doman, Glenn** (1967): Wie kleine Kinder lesen lernen. Freiburg 1967.
- Eckert, Hartwig/Laver, John** (1994): Menschen und ihre Stimme. Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim 1994.
- Edler-Busch, Elli** (1993): Sprechklang. Der Ton macht die Musik. Eschberg 1993.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus** (1995): Die Biologie menschlichen Verhaltens. München 1995, S. 938-954.
- Elternbefragung in Münchner Schulen, in: Schmidt-Brunner, Wolfgang: Musik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. München 1978.
- Ernst, Anselm** (1999): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Mainz 1999.
- Evers, Stefan** (1991): Was geschieht beim Musikhören im menschlichen Körper? Zur Physiologie des Musikerlebens, in: Musik und Unterricht 7/1991.
- Faulstich, Gerhard** (1998): Singen lehren – Singen lernen. Augsburg 1998.
- Fuchs, Mechtild/Röber-Siekmeyer, Christa** (2001): Quasselliese. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Freiburg 2001.
- Fuchs, Peter** (1973): Maulwerke – Stimmenartikulationen, in: Die Grundschule. Heft 6/1973.
- Garbrecht, Annette** (1999): Es reicht noch für „Alle meine Entchen“, in: Stuttgarter Zeitung, Nr. 293/18.12.1999, S. 51.
- Gardner, Howard** (1998): Abschied vom IQ. Stuttgart 1998?
- Gardner, Howard et al.** (1979): The Acquisition of Song. A Developmental Approach. Paper to National Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music, Session II, Ann Arbor, Michigan 1979, zit. nach: Shuter-Dyson 1982, S. 55.
- Gembris, Heiner** (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung, in: la Motte-Haber, Helga de: Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel 1987.
- Gembris, Heiner** (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg 1998.
- Gembris, Heiner** (2001): Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung, in: Gembris, Heiner et al.(Hrsg.): Macht Musik wirklich klüger? Augsburg 2001.
- Gerg, Kaspar** (1982): Musik – Sprache – Bewegung. Ansbach 1982.
- Giesecke, Hermann** (1999): Rückkehr zur Bildung?, in: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.):Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim 1999.

- Göpfert, Bernd** (1991): Handbuch der Gesangskunst. Wilhelmshaven 1991.
- Grimm, Helga** (1995): Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München 1995, S. 592.
- Gruber, Hartmut** (1994): Rhythmus und Trommeln, in: Jank, Birgit/Reyher, Uwe (Hrsg.): Ganz Aug' und Ohr. Obertshausen 1994.
- Gruhn, Wilfried** (1993): Geschichte der Musikerziehung. Hofheim 1993.
- Gruhn, Wilfried** (1998): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens, Lernens. Hildesheim 1998.
- Gruhn, Wilfried** (2001): Musikalische Lernstadien und Entwicklungsphasen beim Kleinkind, in: Diskussion Musikpädagogik 9/2001. Grundschule Musik. Heft 13/2000.
- Gudjons, Herbert** (1995): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1995.
- Gundlach, Willi** (1974): Lied und Singen in der Grundschule – ein altes und neues Problem, in: Musikunterricht auf der Grundschule: Diskussionsbeiträge und Materialien. Frankfurt 1974.
- Habermann, Günther** (1978): Stimme und Sprache. Stuttgart 1978.
- Hentig, Hartmut von** (1999): Bildung. Weinheim 1999.
- Henz, Hubert** (1991): Bildungstheorie. Frankfurt 1991.
- Houtmann, Marinus** (1998): Schule und Unterricht in einer zukunftsorientierten Informationsgesellschaft, in: Lorenz, Thorsten/Abele, Albrecht (Hrsg.): Pädagogik als Verantwortung. Weinheim 1998.
<http://www.fu.nw.schule.de/ggsand/muse/konzept.htm>.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter** (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1980.
- Husler, Frederick/Rodd-Marling, Yvonne** (1965): Singen. Mainz 1965.
Info@forumbildung.de.
IWZ, Nr. 51/2000, S. 2.
- Jank, Birgit** (1994): Gedanken zu Perspektiven von Musikpädagogik und einem differenzierten Umgang mit dem Singen, in: Jank, B./Reyher, Uwe (Hrsg.): Ganz Aug' und Ohr. Obertshausen 1994.
- Jank, Werner** (2001): Ist Musikhören wie Sprachenlernen?, in: Musik und Bildung. Juni/Juli 2001.
- Jourdain, Robert** (1998): Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Heidelberg 1998.
- Keller, Josef A./Novak, Felix** (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Freiburg 1993.
- Kempermann, Gerd/Kuhn, H.G./Gage, F.H.** (1997): More hippocampal neurons in adult mice living in an enriched environment, in: Nature 386, 1997, zit. nach: Gruhn 1998, S. 47.
- Kessen, W. et al.** (1979): The imitation of pitch in infants, in: Infant Behavior and Development 2/1979, zit. nach: Beck/Fröhlich 1992, S. 33.
- Klafki, Wolfgang** (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel

1963².

Klausmeier, Friedrich (1978): Die Lust sich musikalisch auszudrücken. Hamburg 1978.

Klausmeier, Friedrich (1999): Belcanto und Pop. Zwei Arten des Singens. Augsburg 1999.

Klöppel, Renate (1997): Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis. Mainz 1997.

Kluge, Friedrich (1989): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin 1989²².

Klusen, Ernst (1974): Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland, in: Klusen, Ernst (Hrsg.): Musikalische Volkskunde. Materialien und Analysen. Köln 1974.

Klusen, Ernst (1989): Singen. Materialien zu einer Theorie. Regensburg 1989.

Kodály, Zoltán (1983): Wege zur Musik. Ausgewählte Schriften. Budapest 1983.

Kron, Friedrich W. (1996): Grundwissen Pädagogik. München 1996⁵.

Kulturamt der Stadt Stuttgart (Hrsg.) (2001): „Musik in und um Stuttgart“, Januar 2001.

Kuna, Milan (1993): Musik an der Grenze des Lebens. Frankfurt/M. 1993.

Küntzel, Gottfried (1991): Musikmachen – der vokale Bereich, in: Lugert, Wulf Dieter/Schütz, Volker (Hrsg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Stuttgart 1991.

Lehmann, Charlotte (1999): Singen begreifen. Eine musik-kinästhetische Perspektive, in: Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Musik begreifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung. Mainz 1999.

Lemmermann, Heinz (1984): Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen. Bad Heilbrunn 1984³.

Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe Band 1. Hamburg 1989. Manuskriptdienst des SWR, Schulfunkreihe „Stimmen“, 76522 Baden-Baden.

Martienssen-Lohmann, Franziska (1956): Der wissende Sänger. Zürich 1956⁴.

Mathelitsch, Leopold/**Friedrich**, Gerhard (1995): Die Stimme. Berlin 1995.

Menuhin, Yehudi (1979): Unvollendete Reise. München 1979.

Menuhin, Yehudi (1987): Lebensschule. München 1987.

MGG – Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 8. Kassel 1998.

Minkenberg, Hubert (1991): Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Frankfurt 1991.

Mohr, Andreas (1997): Handbuch der Kinderstimmgebung. Mainz 1997.

Mollenhauer, Klaus (1988): Ist ästhetische Bildung möglich?, in: Zeitschrift für Pädagogik 34, 1988.

Nitsche, Paul (1970): Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme. Mainz 1970.

Ortkemper, Hubert (1995): Engel wider Willen. Die Welt der Kastraten. München 1995.

Pachner, Rainer (2001): Vokalpädagogik. Kassel 2001.

Papousek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern 1994.

Piaget, Jean (1998): Le développement de la notion de temps, Paris: Presses Universitaires de France, in: Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Hildesheim 1998, S. 54.

Picht, Georg (1991): Hier und Jetzt. Stuttgart 1981.

Polzin, Manfred/**Schneider**, Reinhardt/**Steffen-Wieck**, Marianne (Hrsg.) (1998): Musik in

- der Grundschule. Frankfurt 1998.
- Quintilianus**, Marcus Fabius (1972): Ausbildung des Redners. Darmstadt 1972.
- Reinecke**, W. (1919): Die Kunst der idealen Tonbildung. Leipzig 1919.
- Reinfandt**, Karl-Heinz (1991): Warum singen wir im Musikunterricht? Umriss einer künftigen Singedidaktik, in: Lugert, Wulf Dieter/Schütz, Volker (Hrsg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Stuttgart 1991.
- Reinfandt**, Karl-Heinz (1992): Warum „Stimmen“ – Warum nicht „Singen“?, in: Musik und Unterricht. Heft 12, Januar 1992.
- Reinfandt**, Karl-Heinz (1993): Singen als erzieherisches Mittel im Schulgesang des 19. Jahrhunderts, in: Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993.
- Revers**, Wilhelm Josef/**Rauhe**, Hermann (1978): Musik, Intelligenz, Phantasie. Salzburg 1978.
- Richter**, Christoph (1999): Der Beitrag des Faches Musik zum Auftrag der allgemeinbildenden Schule, in: Diskussion Musikpädagogik 1/1999.
- Richter**, Christoph (2000): „Aufbauender und sichernder Musikunterricht“ oder Musikalisierung als Aufgabe des Musikunterrichts, in: Diskussion Musikpädagogik. 8/2000.
- Riemann Musik Lexikon. Sachteil. Mainz 1967.
- Riesch**, Anneliese (1972): Lebendige Stimme. Mainz 1972.
- Rohmert**, Walter (1991): Grundzüge des funktionalen Stimmtrainings. Köln 1991.
- Rondo Nr.2/2000, S. 6, Interview mit Daniel Barenboim.
- Roscher**, Wolfgang (1970): Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater. Hannover 1970.
- Sabel**, Hans (1961): So fang ich's an. Frankfurt 1961.
- Schaub**, Horst/**Zenke**, Karl G. (1995): Wörterbuch der Pädagogik. München 1995².
- Schnebel**, Dieter (1972): Sprech- und Gesangsschule. (Neue Vokalpraktiken), in: Melos 4/1972.
- Schweizer**, Rolf (1996): Ritual und Aufbruch. München 1996.
- Schweizer**, Rolf (1997): Manuskript während einer Fortbildung für Kinderchorleiter in Pforzheim, 1997 (unveröffentlicht).
- Segler**, Helmut (1973): Lied und Singen, in: Die Grundschule. Heft 6/1973.
- Seidner**, Wolfram/**Wendler**, Jürgen (1982): Die Sängerstimme. Berlin 1982.
- Seubert**, Harald (1997): Musikalische Entwicklung und ästhetische Bildung des Kindes. Regensburg 1997.
- Shuter-Dyson**, Rosamund (1982): Psychologie musikalischen Verhaltens. Angloamerikanische Forschungsbeiträge. Mainz 1982.
- Small**, Christopher (1998): Musicking. The Meanings of Performing and Listening, Hannover 1998.
- Speck**, Josef/**Wehle**, Gerhard (Hrsg.) (1970): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970.
- Spychiger**, Maria (1995): Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen? Hamburg 1995.

- Stampa**, Aribert (1956): Atem, Sprache, Gesang. Kassel 1956.
- Stohlmann**, Lieselotte (1987): Singen in der Grundschule. Frankfurt 1987.
- Stuttgarter Zeitung vom 10.2.2000. „Nationalhymne als Strafe“.
- Stuttgarter Zeitung vom 18.6.2001 „Lesen und Schreiben lernen mit Musik“.
- Sundberg**, Johan (1997): Die Wissenschaft von der Singstimme. Bonn 1997.
- Suppan**, Wolfgang (1984): Der Musizierende Mensch, in: Abel-Struth, Sigrid (Hrsg.): Musikpädagogik Bd. 20. Mainz 1984.
- Telemann**, Georg Philipp (1981): Singen ist das Fundament zur Music in allen Dingen. Leipzig 1981.
- Thomas**, Claus (1970): Sprechpädagogik, dramatische Improvisation und Szene, in: Roscher, Wolfgang: Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater. Hannover 1970.
- Tomatis**, Alfred A. (1987): Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation – die Anfänge der seelischen Entwicklung. Reinbek bei Hamburg 1987.
- Tomatis**, Alfred A. (1995): Das Ohr und das Leben. Erforschung der seelischen Klangwelt. Solothurn/Düsseldorf 1995.
- Ullstein-Lexikon der Musik. Frankfurt 1965⁸.
- Valverde**, F. (1967): Apical Dendritic Spines of the Visual Cortex and Light Deprivation in the Mouses, in: Experimental Brain Research, 3/1967, zit. nach: Klöppel 1997, S. 154.
- Weber**, Ernst Waldemar (1991): Schafft die Hauptfächer ab. Bern 1991.
- Weber**, Ernst Waldemar (1999): Die vergessene Intelligenz. Zürich 1999.
- Weber**, Martin (1997): Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Institut für Musikpädagogische Forschung. Hannover 1997.
- Weber**, Waldemar/**Spychiger**, Maria/**Patry**, Jean-Luc (1993): Musik macht Schule. Essen 1993.
- Wünsch**, Wolfgang (1995): Menschenbildung durch Musik. Stuttgart 1995.

Liederbücher und Noten

- Banholzer**, Hans-Peter (Hrsg.) (1995): 333 Lieder zum Singen, Spielen, Tanzen. Stuttgart-Düsseldorf/Berlin/Leipzig 1995.
- Binkowski**, Bernhad/**Prinz**, Ulrich/**Scheytt**, Albrecht (Hrsg.) (199g): Canto, Unser Liederbuch. Schroedel Verlag. Hannover 1996.
- Diözese Rottenburg-Stuttgart** (Hrsg.) (1995): „Erdentöne – Himmelsklang“. Ostfildern 1995.
- Erzbischöfliches Generalvikariat** (Hrsg.) (1998): „Kommt und singt“. Köln 1998.
- Fuchs**, Peter et al. (Hrsg.) (o.J.): Rondo. Muskelhrgang für die Grundschule. Mildenerger.
- Fuchs**, Peter/**Gundlach**, Willi (Hrsg.) (1980): Unser Liederbuch für die Grundschule. Schalmel. Stuttgart 1980.
- Gohl**, Ulrich (o. J.): Singspiel zur Weihnachtsgeschichte. Evang. Pfarramt, Esslingen-Sulzgries, Kelterstr. 19.
- Kemmig**, Katharina (Hrsg.) (1999): Unser Musikspielbuch. MUK 1. Leipzig/Stuttgart/

Düsseldorf 1999.

Kreusch-Jacob, D. (Hrsg.) (1981): Das Liedermobil. München 1981.

Layher, Walter (Hrsg.) (1996): Lieder ohne Grenzen. Bayrischer Schulbuch-Verlag. München 1996.

LolliPop. Liederbuch. Cornelsen-Verlag.

Poppel, Hans (Hrsg.) (1995): „Ich bin ich und du bist du“. Düsseldorf 1995.

Prinz, Ulrich et al. (Hrsg.) (1991): Musik um uns. Klasse 5/6, Hrsg. Stuttgart 1991.

Prinz, Ulrich/Scheytt, Albrecht (Hrsg.) (2001): Musik um uns 1. Schroedel-Verlag. Hannover 2001.

Quartett. Lieder heute. Bände 1-4. Unser Musikbuch für die Grundschule. Stuttgart 1990.

Schindler, Peter (o. J.): Kinderhits mit Witz I. Carus-Verlag Stuttgart.

Schweizer, Rolf/Zimmer, Ulrich (Hrsg.) (1981): „Seht das große Sonnenlicht“. Kassel 1981.

Tausendfüßler HUG. Auer Donauwörth.

Bilderbücher

Schmögner, Walter (1999): Das Drachenbuch. Insel-Verlag. Frankfurt 1999.

Wilkon, Józef (1988): Der kleine Hirte und der große Räuber. Patmos-Verlag. Düsseldorf 1988.

Autorenangaben

Regina Bojack
Johann-Peter-Hebel-Straße 9
71642 Ludwigsburg
Tel.: 07141/53689
E-Mail: regbojack@web.de

WDP - Wismarer Diskussionspapiere / Wismar Discussion Papers

- Heft 06/2007: Florian Wrede: Computergestützte Management-Informationssysteme. Geschichte – Zukunft – Konsequenzen
- Heft 07/2007: Peter Biebig/Gunnar Prause: Logistik in Mecklenburg – Entwicklungen und Trends
- Heft 08/2007: Anja Ziesche: Risikomanagement unter dem Aspekt der Betrieblichen Gesundheitsförderung
- Heft 09/2007: Cornelia Ewald: Kreditinstitute in der Anlageberatung – Anforderungen aus der aktuellen Rechtsprechung und Gesetzgebung
- Heft 10/2007: Herbert Müller: Zahlen, Planeten, Pyramiden und das Meter. Wie die Planung der Pyramiden von Gizeh erfolgt sein könnte – eine ingenieurmethodische Betrachtung
- Heft 11/2007: Klaus Sanden/Barbara Bojack: Depressivität und Suizidalität im höheren Lebensalter
- Heft 12/2007: Andrea Kallies/Anne Przybilla: Marktanalyse von Enterprise Resource Planning-Systemen - Kategorisierung –
- Heft 13/2007: Anne Przybilla: Die Verwaltungsreform und die Einführung der Doppik in die öffentliche Verwaltung
- Heft 14/2007: Jost W. Kramer: Erfolgsaspekte genossenschaftlichen Wirtschaftens aus betriebswirtschaftlicher Perspektive
- Heft 01/2008: Uwe Lämmel (Hrsg.): Wirtschaftsinformatik – Was ist das?
- Heft 02/2008: Florian Wrede: Qualitätsmanagement – Eine Aufgabe des Controllings, des Marketings oder des Risikomanagements?
- Heft 03/2008: Regina Bojack/Barbara Bojack: Comenius, ein moderner Pädagoge
- Heft 04/2008: Chris Löbbert/Stefanie Pawelzik/Dieter Bastian/Rüdiger Steffan: Datenbankdesign und Data Warehouse-Strategien zur Verwaltung und Auswertung von Unfalldaten mittels Risikopotenzenialwerten und Risikoklassen
- Heft 05/2008: Reinhard J. Weck/Anatoli Beifert/Stefan Wissuwa: Wissensmanagement - quo vadis? Case Positions zur Umsetzung in den Unternehmen. Eine selektive Bestandsaufnahme
- Heft 06/2008: Petra Wegener: Die Zeit und ihre Facetten in der Fotografie
- Heft 07/2008: Anne Przybilla: Personalrisikomanagement – Mitarbeiterbindung und die Relevanz für Unternehmen.
- Heft 08/2008: Barbara Bojack: Co-Abhängigkeit am Arbeitsplatz.
- Heft 09/2008: Nico Schilling: Die Rechtsformwahl zwischen Personen- und Kapitalgesellschaften nach der Unternehmensteuerreform 2008
- Heft 10/2008: Regina Bojack: Der Bildungswert des Singens